

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DE IMPERATRIZ
UNIDADE PROF. JOSÉ BATISTA DE OLIVEIRA
CURSO DE PEDAGOGIA**

TALITA REIS GOMES

**O TRABALHO COM PROJETOS: UM ESTUDO SOBRE A PRÁTICA
PEDAGÓGICA DE PROFESSORAS DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO
INFANTIL EM IMPERATRIZ-MA**

Imperatriz - MA
2024

TALITA REIS GOMES

**O TRABALHO COM PROJETOS: UM ESTUDO SOBRE A PRÁTICA
PEDAGÓGICA DE PROFESSORAS DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO
INFANTIL EM IMPERATRIZ-MA**

Monografia apresentada ao curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Centro de Ciências de Imperatriz – CCIM, para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia

Orientador: Prof. Dr. José Edilmar de Sousa
Coorientadora: Profa. Ma. Gardênia de Almeida

Imperatriz - MA
2024

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Gomes, Talita Reis.

O TRABALHO COM PROJETOS: UM ESTUDO SOBRE A PRÁTICA
PEDAGÓGICA DE PROFESSORAS DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO
INFANTIL EM IMPERATRIZ-MA / Talita Reis Gomes. - 2024.
80 f.

Coorientador(a) 1: Gardênia de Almeida Bezerra.

Orientador(a): José Edilmar de Sousa.

Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia,
Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz/ma, 2024.

1. Pedagogia de Projetos. 2. Educação Infantil. 3.
Ensino. 4. Aprendizagem. 5. . I. Bezerra, Gardênia de
Almeida. II. Sousa, José Edilmar de. III. Título.

TALITA REIS GOMES

**O TRABALHO COM PROJETOS: UM ESTUDO SOBRE A PRÁTICA
PEDAGÓGICA DE PROFESSORAS DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO
INFANTIL EM IMPERATRIZ-MA**

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof^o. Dr. José Edilmar de Sousa (Orientador)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA

Profa. Dr^a. Rita Maria Gonçalves de Oliveira (1^a examinadora)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA

Profa. Ma. Auricélia de Aguiar Silva (2^a examinadora)
UNIVERSIDADE ESTADUAL DA REGIÃO TOCANTINA DO MARANHÃO
UEMASUL

Imperatriz-Ma
2024

AGRADECIMENTOS

Costumo dizer que a graduação sempre foi um sonho para mim e durante toda esta trajetória, me peguei, inúmeras vezes, imaginando como seria a escrita desses agradecimentos, bem como a sensação que eu sentiria ao saber que realizei um dos meus maiores desejos. O caminho mais fácil nunca foi uma opção e por isso decidi que viveria meu processo formativo do modo mais intenso possível, o que exigiu de mim dedicação, coragem e muita força de vontade. Contudo, durante esse processo, pude contar com o auxílio e apoio daqueles que também sonharam comigo e me motivaram dia após dia.

Por isso, agradeço primeiramente a Deus, com quem compartilhei meus receios e dificuldades, mas que diariamente foi e continua sendo minha fonte inesgotável de força e perseverança.

À Nossa Senhora de Nazaré, que com seu manto sagrado sempre me deu proteção.

À minha mãe, Genilda Maria Reis Gomes, que com seus 31 anos de docência me fez admirar e amar o ofício de educar. Obrigada mãe, por me inspirar todos os dias e por ser o mais lindo exemplo de educadora e mulher.

Ao meu pai, Claubert Jorge Silva Gomes, que trabalhou incansavelmente para que eu pudesse me dedicar exclusivamente ao processo de formação. Obrigada pai, pelas batalhas diárias que você nunca hesitou em travar.

Ao meu irmão, Fabrício Reis Gomes, que, durante todos esses anos, sempre fez questão de me dizer o quanto se orgulhava da minha trajetória. Obrigada meu irmão por ser também o motivo de tanta admiração.

À minha irmã, Wanessa Reis Gomes, que sempre me acolheu com seus calorosos e apertados abraços. Obrigada minha irmã, por ter me confortado nos dias tranquilos e também nos mais difíceis.

Aos meus avós paternos, Manoel de Aquino Gomes e Aldenora Silva Gomes, que sempre compreenderam minha ausência em função da dedicação à graduação. Especialmente o meu avô, que se orgulha em dizer que sua neta vai ser professora.

Aos meus avós maternos, Manoel Joaquim Gonçalves dos Reis e Geni Maria da Rocha Reis, que mesmo há quilômetros de distância, com seus árduos trabalhos nas lavouras, me ensinaram a importância de lutar por um futuro melhor.

Ao meu namorado, Matheus Oliveira Santos, que sempre acreditou no meu potencial e me acalmou nos momentos intensos de insegurança e angústia. Obrigada por me lembrar diariamente que sou sim, capaz.

Agradeço também aos meus amigos, Camila Marciles, Fernanda Araújo, Guilherme de Castro, Ester Queiroz e Crislene Araújo, que se tornaram parte importante desse processo, pois foi a amizade e o companheirismo de vocês que transformou e marcou todo esse percurso acadêmico. Não tenho dúvidas de que são um imenso presente da UFMA, para mim.

Ao meu professor e orientador, José Edilmar de Sousa, que na solicitação de um trabalho me apresentou a Pedagogia de Projetos e fez nascer o meu interesse e afinidade pelo tema. Obrigada professor, por me acompanhar e me ajudar na escrita deste trabalho.

À minha coorientadora e amiga, Gardênia de Almeida Bezerra, que com sua alegria e carisma me auxiliou todas as vezes em que me senti perdida.

A todos os meus professores do curso de Pedagogia, que me proporcionaram uma excelente formação e me mostraram ainda, o grande poder da educação.

Por fim, à Universidade Federal do Maranhão, instituição de ensino que possibilitou que este sonho se realizasse.

RESUMO

A pedagogia de projetos é uma proposta pedagógica que dinamiza o processo de ensino e aprendizagem e oferece para a criança uma experiência formativa repleta de significados. Articulada à Educação Infantil, esta perspectiva possibilita que além dos conteúdos, habilidades e competências também sejam desenvolvidas. Em função disso, o presente estudo buscou compreender como tem sido o trabalho com projetos enquanto parte da prática pedagógica na Educação Infantil, discutindo a visão das professoras acerca dessa proposta, bem como as estratégias que elas utilizam no seu desenvolvimento. No que se refere ao caminho metodológico, este estudo contou com uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa de campo, na qual se realizou uma entrevista semiestruturada com professoras de uma escola de Educação Infantil de Imperatriz/MA. Já a análise de dados foi realizada na perspectiva da Análise de Conteúdo de Bardin, na qual através de categorias, discutiu-se as informações obtidas. Os resultados apontam que a partir da sistematização de conteúdo, realizado pela gestão da instituição de Educação Infantil, as professoras adequam à execução dos projetos de acordo com as necessidades e particularidades da sua turma e utilizam diferentes estratégias nessa ocasião como por exemplo, as rodas de conversa, contação de histórias, musicalização, produções e entre outras práticas.

Palavras chave: pedagogia de projetos; educação infantil; ensino e aprendizagem.

ABSTRACT

Project-based pedagogy is a pedagogical proposal that streamlines the teaching and learning process and offers children a formative experience full of meaning. Articulated in Early Childhood Education, this perspective enables skills and competences to be developed in addition to content. In view of this, this study sought to understand how working with projects has been part of pedagogical practice in Early Childhood Education, discussing the teachers' vision of this proposal, as well as the strategies they use in its development. As far as the methodological approach is concerned, this study included bibliographical research and field research, in which a semi-structured interview was carried out with teachers from an Early Childhood Education school in Imperatriz-MA. Data analysis was carried out from the perspective of Bardin's Content Analysis, in which the information obtained was discussed using categories. The results show that based on the systematization of content, carried out by the management of the Early Childhood Education institution, the educators adapt the execution of the projects according to the needs and particularities of their class and use different strategies, such as conversation circles, storytelling, musicalization, among other practices.

Keywords: project pedagogy; early childhood education; teaching and learning.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
SCIELO	<i>Scientific Eletronic Library</i> Online
RCNEI	Referencial Curricular para a Educação Infantil

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 DISCUTINDO A PEDAGOGIA DE PROJETOS	14
2.1 Um Breve Contexto Histórico	14
2.2 As Diferentes Concepções.....	15
2.3 A Figura do Professor Na Pedagogia De Projetos.....	19
2.4 O Lugar do Aluno na Pedagogia de Projetos	25
2.5 As Características da Pedagogia de Projetos	26
3 A EDUCAÇÃO INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO DA PEDAGOGIA DE PROJETOS: contribuições de uma proposta pedagógica significativa.....	35
3.1 A Organização da Educação Infantil	35
3.2 As Práticas Pedagógicas na Educação Infantil	41
3.3 A Pedagogia de Projetos na Creche e Pré-Escola	43
3.4 As Contribuições da Pedagogia de Projetos	47
4 TRAÇANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA	51
5 O DESENVOLVIMENTO DA PEDAGOGIA DE PROJETOS: uma análise sobre as percepções, razões e realizações do trabalho com projetos na Educação Infantil	56
5.1 A visão das professoras acerca da Pedagogia de Projetos.....	56
5.2 Fatores considerados na escolha da pedagogia de projetos como parte da prática pedagógica de ensino na educação infantil.....	61
5.3 O desenrolar da pedagogia de projetos: como acontece na prática	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS	75
APÊNDICE.....	80

1 INTRODUÇÃO

Na educação escolar, a organização do trabalho docente implica diretamente no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, por isso, ao longo dos anos, o universo das práticas educativas têm multiplicado suas possibilidades constantemente, dando às instituições de ensino e aos professores, a oportunidade de respaldar seus trabalhos em propostas pedagógicas que se adequem à sua realidade e às singularidades daqueles que estão inseridos nesse processo, priorizando, especialmente, mecanismos de ensino mais dinâmicos e significativos.

Na etapa da Educação Infantil, por exemplo, tem se optado por práticas pedagógicas que envolvam cada vez mais as crianças e que as possibilitem aprender através, principalmente, das vivências oportunizadas pela escola. Esta preferência se dá, porque segundo Bueno et al (2020) a valorização das experiências no processo de aprendizagem contribui para o protagonismo infantil, considerando, essencialmente, interesses, curiosidades e o tempo em que a criança se desenvolve, transformando estas vivências em um elemento indispensável nessa primeira fase da educação escolar.

Portanto, é em função dessas e de outras necessidades que muitas instituições de Educação Infantil têm inserido a Pedagogia de Projetos como integrante das suas propostas pedagógicas, pois, nessa alternativa, o ensino e a aprendizagem são respaldados na produção e execução de projetos, nos quais os alunos aprendem através das relações que constroem com o conhecimento, ou seja, nessa perspectiva, o estudante aprende investigando, refletindo, interagindo e compartilhando informação.

Diante do exposto, esse trabalho aborda a Pedagogia de Projetos como integrante da prática pedagógica de professoras de uma escola de Educação Infantil em Imperatriz - MA, tendo como foco o seu desenvolvimento, isto é, como essa proposta pedagógica tem sido desenvolvida com as crianças, baseando-se, essencialmente, nas percepções e experiências das professoras da rede municipal de ensino.

A priori, o interesse pela Pedagogia de Projetos foi desencadeado na elaboração de um trabalho acadêmico na disciplina de Fundamentos e Metodologias de Educação Infantil. Na ocasião, a tese de Leitão (2011) foi disponibilizada pelo

professor, junto da solicitação da produção de um podcast acerca do tema. Após esse primeiro momento, esta temática continuou sendo desenvolvida ao longo de alguns semestres através de outras atividades, mas, foi no Estágio em Docência de Educação Infantil que esse interesse se intensificou, ao notar-se que esta perspectiva de ensino e aprendizagem era trabalhada frequentemente nas salas de aula.

Além disso, uma outra experiência também foi crucial para que esta temática se tornasse pertinente, e ela se deu mediante o desenvolvimento de um trabalho como auxiliar de turma em uma escola de Educação Infantil da rede pública, que, assim como na vivência anterior, também trabalhava constantemente com esta proposta pedagógica. Diante dessas duas observações, surgiu então, a seguinte questão norteadora desta pesquisa: como tem se dado o desenvolvimento do trabalho com projetos pelas professoras de uma escola de Educação Infantil em Imperatriz/MA?

Nessa perspectiva, abordar a pedagogia de projetos é possibilitar que se compreenda em quais contextos da Educação Infantil esta alternativa pedagógica tem sido utilizada, e como ocorre esse processo. É também, entender as oportunidades e aprendizagens que esta proposta tem oferecido às crianças, assim como as adversidades que os educadores enfrentam em seu desenvolvimento, pois, ao considerar a pertinência dos projetos como parte da prática pedagógica de creches e pré-escolas, é importante que docentes e futuros professores conheçam suas características, possibilitando, assim, que esses reflitam e aprimorem suas práticas educativas.

Por essa razão, diante do desejo de se elucidar a questão supracitada e se discutir com mais afinco a pedagogia de projetos em um contexto real de Educação Infantil, o **objetivo geral** deste trabalho foi compreender como tem sido o trabalho com projetos enquanto parte da prática pedagógica na Educação Infantil. Esse objetivo geral desdobra-se nos seguintes **objetivos específicos**:

- Analisar a visão das professoras acerca da pedagogia de projetos;
- Identificar os fatores considerados na escolha da pedagogia de projetos como parte da prática pedagógica de ensino;

- Descrever o desenvolvimento de projetos pelas professoras no contexto da escola pesquisada.

Contudo, para além desta introdução, o trabalho em questão conta também com um referencial teórico dividido em dois capítulos, em que o segundo, intitulado *Discutindo a Pedagogia de Projetos*, apresenta esta proposta pedagógica e seus relevantes aspectos, e o terceiro, *A Educação Infantil e o Desenvolvimento da Pedagogia de Projetos: contribuições de uma proposta pedagógica dinâmica e significativa*, discorre acerca da articulação entre a primeira etapa da educação básica e esta perspectiva de ensino e aprendizagem. Dispõe também, da explicação dos métodos e técnicas utilizados para a obtenção dos resultados, isto é, os trajetos percorridos para o desenvolvimento deste trabalho.

Por fim, a pesquisa conta ainda com um capítulo intitulado de *O Desenvolvimento da Pedagogia de Projetos: uma análise sobre as percepções, razões e realizações do trabalho com projetos na Educação Infantil*, no qual se discutiu e refletiu acerca de como a pedagogia de projetos é compreendida pelas professoras participantes da pesquisa, bem como os motivos que as levam a trabalhar com esta proposta e como ela tem sido desenvolvida com as crianças. Seguido, por último, das considerações finais que concluem esse trabalho.

2 DISCUTINDO A PEDAGOGIA DE PROJETOS

Assim como outras propostas de ensino e aprendizagem que permeiam o universo da educação, a pedagogia de projetos também dispõe de diferentes aspectos que fazem parte da sua configuração. À vista disso, os tópicos a seguir discutem as principais características dessa perspectiva, dialogando acerca do seu surgimento, sua concepção, o papel do aluno, do educador e demais particularidades estruturam esta proposta pedagógica.

2.1 Um Breve Contexto Histórico

A Pedagogia de Projetos, também conhecida por Trabalho com Projetos, é uma perspectiva pedagógica que surgiu entre o final do século XIX e início do século XX, originando-se, segundo alguns estudiosos, na América do Norte, mais especificamente, nos Estados Unidos. De acordo com Fenelon (2004), após a Primeira Guerra Mundial (1914 - 1918) esta proposta pedagógica ganha mais força, pois o fim desse conflito motivou alguns países a buscarem por novas formas de reorganizar os sistemas educacionais da época, dando espaço para perspectivas de ensino mais inovadoras.

Desenvolvida por John Dewey e seu discípulo Willian Kilpatrick, a pedagogia de projetos surge enraizada no movimento conhecido como Escola Nova, no qual Dewey foi um dos principais precursores. Esta relação se dá, porque segundo Fenelon (2004), assim como na manifestação escolanovista, a pedagogia de projetos defende a centralização do aluno no processo educativo, no qual a aprendizagem é organizada a partir de experiências. Isto significa, que além de ressignificar o espaço dado ao aluno, esse viés também era contrário aos princípios tradicionais, bastante vigente na época.

Ainda no que se refere aos pioneiros dessa vertente pedagógica, Leitão (2011) destaca que além de Dewey e Kilpatrick, alguns outros estudiosos também fizeram parte, mesmo que indiretamente, dessa trajetória. Entre eles, Pestalozzi e Froebel, que acreditavam em uma educação baseada nos interesses da criança, e Decroly e Montessori, defensores da abordagem lúdica no ensino. Concepções

como estas, reforçavam a importância do desenvolvimento de posturas pedagógicas alicerçadas nas necessidades da criança, bem como na valorização dela como sujeito da sociedade.

No Brasil, a pedagogia de projetos é disseminada pelos educadores que defendiam a reformulação do ensino. Costa (2019, p. 146) afirma que:

Na década de 1930, inicia-se um novo movimento de mudanças nas tendências do ensino no Brasil. É o início da Escola Nova, propagada por Anísio Teixeira e Lourenço Filho, a partir de ideias defendidas por John Dewey e Kilpatrick, no final do século XIX, nos EUA.

Conseqüentemente, com a chegada dessa nova ideologia educacional, propostas de ensino baseadas nessa perspectiva também ganham mais visibilidade no país, começando então, a serem consideradas por educadores e instituições de ensino.

Contudo, além de compartilhar características com o movimento da Escola Nova, alguns autores argumentam que a pedagogia de projetos se assemelha, também, aos princípios do Construtivismo de Jean Piaget. Esta comparação acontece devido à construção do conhecimento ser um importante aspecto dessas duas tendências, no qual o aluno é compreendido como principal agente construtor da aprendizagem. Guedes et al (2017, p.246) ressalta essa equivalência ao explicar que “tanto no Construtivismo como na Pedagogia de Projetos, o educando é o próprio agente de seu desenvolvimento”, reiterando assim, a analogia entre estas duas posturas pedagógicas.

Mesmo contendo um percurso histórico pouco explorado em pesquisas e estudos, nota-se que a pedagogia de projetos se origina atrelada às ideias que vão em contraponto ao ensino exclusivamente transmissor. Observa-se ainda que sua elaboração se deu a partir da conjunção de ideias de renomados educadores que tinha como objetivo, transformar o universo educacional para que esse pudesse ter mais qualidade e funcionalidade.

2.2 As Diferentes Concepções

A pedagogia de projetos é uma proposta pedagógica que dispõe de variadas interpretações. Por isso, é importante que se abordem suas mais diversas definições a fim de se compreender como essa perspectiva de ensino tem sido discutida pelos estudiosos que se dedicam a pesquisá-la, bem como descobrir se elas se assemelham ou se diferenciam.

De acordo com Ventura (2002), a pedagogia de projetos pode ser entendida como uma ação estabelecida por indivíduos, que tenha como finalidade, construir ou produzir algo inovador, junto dos espaços educativos em que eles estão integrados, possibilitando que essa atitude transforme o meio, as representações e as identidades dos envolvidos, a partir do desenvolvimento de novas competências que são adquiridas através da resolução dos problemas.

Para esse autor, a proposta pedagógica por projetos é aquela na qual os alunos, os professores e a escola, dialogam entre si e decidem, em conjunto, quais serão os procedimentos que eles utilizarão para que um determinado problema seja resolvido, e a partir disso, possam realizar novas descobertas e elaborar novas ideias acerca do elemento em questão. Além do mais, Ventura (2002) aponta que esse exercício modifica o sujeito e o ambiente no qual se atua, oportunizando também, a otimização de habilidades adquiridas a partir dessas transformações.

Leite (1996) discorre acerca da pedagogia de projetos como sendo uma maneira de ressignificar o espaço escolar e torná-lo um ambiente de interações vivas, dando lugar à realidade e toda a sua dimensão. Para ela, mais do que uma proposta pedagógica, a pedagogia de projetos simboliza a reorganização da escola, logo, é responsável por possibilitar que esse ambiente educacional integre aos seus recursos pedagógicos, situações reais de aprendizagem.

Já na visão de Vasconcelos (2009), o trabalho com projetos é uma metodologia na qual todo um grupo se envolve para resolver um problema ou buscar respostas desconhecidas acerca de um determinado fenômeno. Isto significa que, nessa definição, a pedagogia de projetos é interpretada como um método realizado, especialmente, através de um grupo de trabalho, que deve buscar estratégias para conseguir explicar uma dada questão.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI - (Brasil, 1998), também disserta acerca da pedagogia de projetos e a caracteriza como um

conjunto de atividades que se utiliza para abordar conhecimentos específicos, tendo como principal objetivo, destacar um produto final, isto é, explicar um determinado problema. Em síntese, nesse documento, o trabalho com projetos é entendido como a organização e elaboração de exercícios que propiciem a elucidação de uma problemática, evidenciando que o resultado é a parte mais importante do processo.

Para Barbosa e Horn (2008, p.33), escritoras da obra “Projetos Pedagógicos na Educação Infantil” a pedagogia de projetos pode ser configurada conforme:

Um dos muitos modos de organizar as práticas educativas. Eles indicam uma ação intencional, planejada coletivamente, que tenha alto valor educativo, com uma estratégia concreta e consciente, visando à obtenção de determinado alvo. Através dos projetos de trabalho, pretende-se fazer as crianças pensarem em temas importantes do seu ambiente, refletirem sobre a atualidade e considerarem a vida fora da escola. Eles são elaborados e executados para as crianças aprenderem a estudar, a pesquisar, a procurar informações, a exercer a crítica, a duvidar, a argumentar, a opinar, a pensar, a gerir as aprendizagens, a refletir coletivamente.

Nessa perspectiva, o trabalho com projetos é interpretado como uma proposta educativa que, a partir de um planejamento, são elaboradas estratégias concretas para que se alcance uma determinada aprendizagem. Além disso, esses procedimentos implicam também, no desenvolvimento da criança, através de uma gama de possibilidades e competências desempenhadas por ela.

Junto dos pesquisadores supracitados, é indispensável destacar também a interpretação de Hernández (1998, p. 89), que compreende esta proposta pedagógica como:

Um planejamento de ensino vinculado a uma concepção da escolaridade em que se dá importância não só à aquisição de estratégias cognitivas de ordem superior, mas também ao papel do estudante como responsável por sua própria aprendizagem. Significa enfrentar o planejamento e a solução de problemas reais e oferecer a possibilidade de investigar um tema.

Esta definição descreve o trabalho com projetos como uma alternativa que, além de considerar a assimilação de conhecimento, leva em conta também o lugar do aluno como protagonista da sua própria aprendizagem, que acontece mediante o desenvolvimento de oportunidades que possibilitem a explanação de um problema a partir da investigação.

Diante dessas contribuições, nota-se que a pedagogia de projetos é

entendida de várias maneiras e tem a maioria dos conceitos respaldados na concepção de uma proposta pedagógica que evidencia a resolução de problemas a partir da execução de atividades.

Contudo, é importante salientar que esta discussão será baseada nas contribuições de Hernandez (1998) e Barbosa e Horn (2008) em função de considerar que os apontamentos feitos por esses autores, explicam bem o trabalho com projetos. Assim, ao correlacionar estas duas ideias, a pedagogia de projetos pode ser interpretada como uma proposta pedagógica baseada no protagonismo do aluno, na qual se utiliza a investigação, a resolução de problemas e as experiências como fatores desenvolvedores da aprendizagem e de habilidades.

Nessa perspectiva pedagógica, o professor reconhece o aluno como sujeito participante do processo de aquisição de conhecimento, isto é, considera suas necessidades e opiniões e, junto disso, organiza atividades que possibilitem que esse aluno, através de pesquisas e análises, colha informações e entenda um determinado conteúdo, construindo assim, sua aprendizagem.

Ainda se tratando de conceitualização, é importante destacar que a pedagogia de projetos não é compreendida, nesse texto, como uma metodologia, logo, não é considerada como um recurso dotado de técnicas a serem seguidas fixamente. Para fundamentar esta ideia, serão utilizadas as contribuições de Hernández (1998), discutidas em seu livro “Transgressão e Mudança na Educação”.

A priori, Hernández (1998) destaca que a expressão “método”, indica, de certa maneira, que determinado mecanismo é “fechado” e por isso configurado como algo rígido e estático, que gera uma estabilidade. Acrescenta ainda que essa palavra significa que o caminho escolhido não será muito “aberto”, gerando uma ideia de que tudo está sob controle e que é o domínio que garantirá que todos os alunos aprendam de acordo com o que está estabelecido no plano.

Na visão desse autor, a metodologia é interpretada como uma fórmula, ou seja, como um dispositivo que oferece maneiras exatas de se alcançar determinado objetivo, um procedimento que não é acessível, nem passivo de aberturas. Isto significa, que compreender a pedagogia de projetos como uma simples metodologia pode caracterizar esta perspectiva como um instrumento de ensino dotado de regras que devem ser seguidas de forma rigorosa para se obter bons resultados.

Além disso, Hernández (1998) aponta ainda, que esse ponto de vista, respaldado na ideia de que a pedagogia de projetos é um mero método, faz com que os professores e as escolas renunciem suas próprias procuras e fiquem sempre dependentes de um especialista curricular. Desse modo, atrelar o trabalho com projetos à ideia de metodologia, impossibilita que os educadores e instituições que aderem a essa proposta, avaliem e reflitam acerca dos caminhos escolhidos, apoiados na concepção de que a pedagogia de projetos funcionará do mesmo modo, em todas as situações e espaços de aprendizagem.

Por fim, Hernández (1998) destaca que a pedagogia de projetos não pode ser classificada como um método em função de: 1) os percursos podem ser diferentes mesmo abordando um tema similar; 2) seu desenvolvimento não é previsível; 3) o professor também pesquisa e aprende. Portanto, ao levar em conta os aspectos supracitados, nota-se que esta proposta pedagógica não é definida como uma perspectiva fixa, visto que ao considerar que ela se baseia na resolução de problemas e no protagonismo do aluno, entende-se que seus percursos podem variar, assim como o desenvolvimento dos estudantes, pois cada um deles carrega consigo, especificidades próprias.

Contudo, diante desse diálogo acerca da concepção de pedagogia de projetos retratada nesse momento inicial e dos embasamentos que não a delimitam como uma metodologia de ensino, percebe-se que esta proposta pedagógica é um recurso amplo e significativo, evidenciando assim, a necessidade de se explorar suas possibilidades.

2.3 A Figura do Professor na Pedagogia de Projetos

Por muitos anos, acreditou-se que a aprendizagem dependia incondicionalmente dos conhecimentos concedidos pelo educador, que esse era detentor de toda a razão e peça fundamental na sala de aula. Esta conduta situava o aluno apenas como receptor de informações e desconsiderava suas necessidades, curiosidades e as experiências que ele havia adquirido fora do espaço escolar.

Pereira e Pobst (2020, p.119) apontam que:

Historicamente, vimos ocorrer uma intensa produção de estratégias e metodologias de ensino e novos papéis/funções para os envolvidos na construção social do conhecimento educacional. Tais proposições evidenciam que o professor não é o único que detém o conhecimento, e que tampouco o seu conhecimento é absoluto e inquestionável.

Foi a partir dessa busca por uma ressignificação que a concepção acerca da função do professor foi sendo interpretada como equivocada, exigindo, assim, que a sociedade e as instituições de ensino alinhassem suas definições e dessem espaço para a formulação de um conceito no qual os educadores portassem identidades pedagógicas menos tradicionais, dinamizando o vínculo entre o ensino e a aprendizagem.

Entre as características desse novo sujeito educador, destaca-se principalmente a sua capacidade de atender às necessidades dos alunos, isto é, de ouvi-los, respeitá-los e trabalhar de acordo com suas individualidades, evidenciando a importância de garantir que esse estudante seja acolhido a partir de uma boa e adequada relação entre docente e discente.

Atualmente, tem se exigido também que esse educador seja dotado de diversas aptidões para que consiga lidar com diferentes situações de aprendizagem. Monteiro et al (2013, p.47) argumenta que:

A sociedade contemporânea exige um docente que seja multifacetado, que saiba falar com linguagens (assim como as crianças), que saiba interagir, encarar e resolver desafios, que saiba se pronunciar, que saiba intervir e principalmente, que saiba lidar com crianças [...] com ideias novas e estratégias interessantes.

Assim, evidencia-se que além de ensinar, é importante que o professor também tenha outras habilidades, pois, esse dinamismo, lhe auxiliará na elaboração de intervenções e estratégias que lhe auxiliem a trabalhar de acordo com as necessidades dos seus alunos.

Assim como outras perspectivas de ensino, a pedagogia de projetos também compreende o professor a partir dessa concepção não tradicional e o define como responsável por organizar relações que oportunizem a aprendizagem. Prado (2005, p.04), evidencia essa característica ao declarar que:

O papel do professor deixa de ser aquele que ensina por meio da transmissão de informações – que tem como centro do processo a atuação do professor – para criar situações de aprendizagem cujo foco incida sobre as relações que se estabelecem nesse processo, cabendo ao professor realizar as mediações necessárias para que o aluno possa encontrar sentido naquilo que está aprendendo a partir das relações criadas nessas situações.

Na pedagogia de projetos, o ensino baseia-se na construção da aprendizagem, por isso, delega-se ao educador o ofício de mediar esse exercício e trabalhar em harmonia com os educandos. Nessa ocasião, é indispensável que o professor compreenda que se deve trabalhar “com” o aluno e não somente “para” o aluno, como afirmam Barbosa e Horn (2008).

De acordo com Offial (2016, p. 99), “se anteriormente o professor deveria saber o conteúdo para expor aos alunos, hoje ele precisa saber mediar esse conhecimento, ou seja, é necessário saber fazer”. Portanto, o educador que respalda seu trabalho na pedagogia de projetos, deve se desfazer de estratégias que apenas transmitem os conteúdos e compreender que suas atitudes pedagógicas precisam possibilitar a construção do conhecimento e não apenas externa-lo através de alternativas expositivas de ensino.

Guedes et al (2017, p. 249) explica que “a mediação implica na criação de situações de aprendizagem que permitam ao aluno fazer regulações, uma vez que os conteúdos envolvidos no projeto precisam ser sistematizados para que eles possam formalizar os conhecimentos colocados em ação.” Assim, é necessário que o professor dialogue diretamente com seu aluno e se desamarre de princípios que o consideram como o único detentor do conhecimento, pois nessa possibilidade de ensino a aprendizagem acontece através da interação.

Segundo Monteiro et al (2013, p. 43):

O educador sendo companheiro nesta caminhada de descobertas é quem vai preparar esta criança para explorar o mundo à sua volta. Dessa forma na pedagogia de projetos o educador não será a peça fundamental para desencadear o saber, pelo contrário, ele se juntará às crianças na busca pelo conhecimento, onde cada um em seu papel busque formas de alcançar o resultado daquilo que deseja.

Nessa perspectiva, é importante que o professor reconheça e se aproprie do seu papel, visto que, para um bom desenvolvimento da pedagogia de projetos, é

necessário que ele compreenda seu compromisso e atue de acordo com que é proposto por esta perspectiva de ensino, considerando sempre a criança como agente principal da aprendizagem.

Prado (2005, p.04) aponta que, “para fazer a mediação pedagógica, o professor precisa acompanhar o processo de aprendizagem do aluno, ou seja, entender seu caminho, seu universo cognitivo e afetivo, bem como sua cultura, história e contexto de vida”. Isto significa que para se realizar uma adequada intervenção, o professor deve também, conhecer o seu aluno e compreendê-lo para além da sala de aula, compreendendo sua trajetória, seus anseios e suas particularidades.

Entretanto, faz-se necessário salientar que a mediação na pedagogia de projetos não deve ser praticada de qualquer maneira, nem compreendida como uma conduta em que se deixa o aluno aprender completamente sozinho, pois de acordo com Offial (2016, p.24), “ ao mesmo tempo que o aluno precisa reconhecer sua própria autoria no projeto, ele também precisa sentir a presença do professor que ouve, questiona e orienta”. Isto significa que o professor também deve se mostrar empenhado e motivado na realização do trabalho com projetos, considerando que o aluno o tomará sempre, como exemplo.

Conforme elucidado por Offial (2016, p. 26), “o compromisso educacional do professor é justamente saber o que, como, quando e por que desenvolver determinadas ações pedagógicas”. E para isso, é fundamental conhecer o processo de aprendizagem do aluno e ter clareza da sua intencionalidade pedagógica”. Assim, é necessário que o professor esteja comprometido com a pedagogia de projetos e que possua objetivos alinhados com esta proposta de ensino e aprendizagem.

Além de ser responsável por promover e organizar a relação do aluno com o conhecimento, também é indispensável que o professor esteja aberto a reestruturar constantemente sua prática docente, visto que uma abordagem educacional baseada na pedagogia de projetos, exige que o educador esteja em constante evolução e que se adeque às mudanças e inovações que surgem na sociedade, pois, vale salientar que o professor é um constante aprendiz.

Guedes et al (2017, p. 247), salienta que “o professor que opta por trabalhar com projetos deve, a todo o momento, fazer uma AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO de sua

prática pedagógica, pois é preciso se atualizar e atualizar sua maneira de ensinar”. Com isso, trabalhar a partir desse instrumento de ensino é uma incessante descoberta, que se dá sobretudo, devido à necessidade que o professor possui de se apropriar dos mais novos recursos de ensino e inseri-los em sua realidade pedagógica.

O professor, que trabalha a pedagogia de projetos como perspectiva de ensino, deve sempre se manter engajado na realização dessa atividade. Logo, é preciso que esteja disposto a se apropriar dos conteúdos abordados e se dedique a esta proposta pedagógica, pois quanto maior for o conhecimento do professor acerca do tema ou problema, maior será a profundidade e a dimensão do projeto (Barbosa e Horn, 2008).

As autoras supracitadas destacam ainda que:

O professor precisa ter um repertório suficientemente amplo para que, à medida que surge uma situação, ele possa compreendê-la e organizar-se para encaminhar seus estudos pessoais, assim como o trabalho com as crianças, criando perguntas e desafios (Barbosa e Horn, 2008, p. 40).

Desse modo, qualificar-se para trabalhar com a pedagogia de projetos é outro fator indispensável e, por isso, o educador deve estar em consonância com esse instrumento de ensino a fim de oferecer aos seus alunos uma experiência rica em conhecimentos a partir da realização de um trabalho significativo e de qualidade.

Segundo Offial (2016, p. 17), “outro aspecto importante na atuação do professor é o de propiciar o estabelecimento de relações interpessoais entre os alunos e respectivas dinâmicas sociais, valores e crenças próprios do contexto em que vivem”. Portanto, ao integrar a pedagogia de projetos ao seu leque de possibilidades de ensino, o docente precisa englobar também o contexto no qual esse trabalho está sendo realizado, evitando o uso de situações desconexas da realidade ali vivenciada.

Para que o educador torne esta experiência ainda mais significativa, é interessante que esse trabalho contemple verdadeiramente o aluno e que se leve em consideração a trajetória de aprendizagem que ele possui, ou seja, conceitos e concepções que ele carrega consigo e que podem ter sido assimilados ainda fora do ambiente escolar. Matias (2022, p. 25) explica que “o professor deve estar atento a

outras questões como contemplar os conhecimentos prévios e a vivência dos estudantes, pois eles só irão se desenvolver de forma plena participando, sentindo e se envolvendo”. Esta atitude, possibilita que o aluno se sinta mais inserido no processo de aprendizagem, dando a ele, mais significado.

O professor que trabalha a partir da pedagogia de projetos, deve entender também, que o planejamento nessa perspectiva de ensino é caracterizado pela flexibilidade, logo, ele pode ser modificado no decorrer de seu processo, por isso, é importante que esse educador esteja sempre disposto a reavaliar constantemente suas estratégias, como sugere Barbosa e Horn (2008, p. 59) ao citarem que “o planejamento necessita ser retomado continuamente, surgem imprevistos que precisam ser solucionados, e o acompanhamento do professor é fundamental”. Isto significa que o professor deve se adaptar à realização de um planejamento ajustável, considerando sua importância nesse processo.

Diante do exposto, é possível concordar com Prado (2005, p.04) quando a autora cita que:

Existem três aspectos fundamentais que o professor precisa considerar para trabalhar com projetos: as possibilidades de desenvolvimento de seus alunos, as dinâmicas sociais do contexto em que atua e as possibilidades de sua mediação pedagógica.

Assim, mesmo diante de tantas oportunidades, o trabalho com a pedagogia de projetos deve sempre ser muito bem analisado pelo educador, assegurando que o seu desenvolvimento acontecerá a partir da contemplação de todos os seus princípios e objetivos.

Em suma, o papel do professor na pedagogia de projetos assegura-se inicialmente no fazer pedagógico, ou seja, na sua participação como organizador da aprendizagem. Em segundo lugar, esse educador também respalda seu trabalho no protagonismo do aluno, por isso, atua em conformidade com o educando, considerando suas necessidades e dando espaço para que ele participe diretamente desse processo, articulado ainda à importância do desenvolvimento integral desse sujeito, diante de uma sociedade que exige do indivíduo, a capacidade de lidar com as mais diversas situações.

2.4 O Lugar do Aluno na Pedagogia de Projetos

Como supracitado no capítulo anterior, a pedagogia de projetos é uma proposta pedagógica que evidencia sua oposição contra o ensino tradicional e as premissas da educação tradicional, no qual a relação hierárquica entre o educador e o educando limitava a atuação do aluno, configurando-o, apenas, como receptor de informação, o que na maioria das vezes, impedia que suas singularidades fossem levadas em consideração. Contudo, a proposta baseada em projetos ressignifica não só o papel do professor, mas também o espaço dedicado ao aluno.

Uma das principais finalidades da pedagogia de projetos é permitir que através do seu desenvolvimento, educadores estimulem seus alunos a serem indivíduos autônomos que atuem como agentes construtores de seu aprendizado.

Em conformidade com Barbosa e Horn (2008), a proposta de ensino com projetos oferece ao aluno um papel de protagonista e possibilita que além dos conteúdos, ele também aprenda sobre a organização, a expressão de conhecimentos e as diferentes maneiras de pesquisar. Estas oportunidades permitem que o educando seja o autor da sua própria trajetória educacional, dando a esse processo ainda mais significado.

Guedes et al (2017) aponta que, na pedagogia de projetos, dois aspectos considerados comuns nos ambientes escolares tradicionais, são extintos. O primeiro diz respeito à passividade que o aluno possui e o segundo ao seu encargo de lidar com um conteúdo completamente alienado a sua realidade e a situações artificiais de aprendizagem. Ao estudante, é dada a oportunidade de participar ativamente do processo de aprendizagem a partir do contexto em que está inserido, pois ele como peça principal do processo de ensino e aprendizagem, é visto, ouvido e acolhido.

Segundo Barbosa e Horn (2008) na pedagogia de projetos, o aluno é visto como alguém que deseja entender e participar constantemente do mundo a sua volta, é alguém que se interessa, que é capaz, que tem dúvidas e busca solucioná-las, que está sempre à procura do novo e daquilo que é diferente. Isto significa que essa perspectiva respalda sua organização nas necessidades do aprendiz e evidencia, a partir dessa visão, a importância de se compreender o aluno em sua particularidade.

Em virtude disso, na pedagogia de projetos, as nuances dos alunos são características que contribuem para nortear as estratégias planejadas pelo professor, o que reitera Santos e Carvalho (2022, p. 349) ao destacarem que “a aprendizagem por meio de projetos embasa-se na pesquisa, no fomento à curiosidade, nas dúvidas e nas indagações estudantis”. Sendo assim, tem-se nessa perspectiva educacional, um trabalho alicerçado nos desejos do aluno, isto é, nas interrogações que ele carrega consigo.

Barbosa e Horn (2008, p.53) salientam que “o trabalho de projetos reage contra o verbalismo, os exercícios de memória, os conhecimentos acabados, colocando os alunos em condições de adquirir, investigar, refletir, estabelecer um propósito ou um objetivo”. Os exercícios atribuídos aos alunos vão muito além de absorver um conhecimento já pronto, sua contribuição se dá na realização de diversas atividades, compreendendo-o como desenvolvedor da sua aprendizagem.

Contudo, diante da ressignificação da figura do aluno, é importante ressaltar também, suas responsabilidades diante dessa perspectiva de ensino. Offial (2016) cita que, nessa situação de aprendizagem, é necessário que o estudante selecione informações importantes, tome decisões, consiga trabalhar em grupo e consiga gerenciar suas ideias. Nas demandas concebidas na pedagogia de projetos, exige-se que o aluno lide com diferentes situações e é a partir dessas experiências que ele aprimorará suas competências, se preparando assim, para as situações escolares e também aquelas externas à escola.

Diante do exposto, nota-se que na pedagogia de projetos o aluno é um sujeito produtor, que busca, descobre e elabora, compreendido ainda como alguém portador de anseios, vontades e inquietações que devem ser vistas e consideradas pelo espaço que conduz sua formação. Logo, nessa perspectiva de ensino, o estudante é instigado a se expressar e participar intensamente da busca pelo conhecimento, possibilitando que o processo educativo, a escola e todo o seu corpo pedagógico tenham mais significado durante sua caminhada.

2.5 As Características da Pedagogia de Projetos

Para que a compreensão acerca da pedagogia de projetos seja mais ampla, além de entender seu surgimento e as concepções formadas sobre esta proposta pedagógica, é importante que se conheça também suas características, ou seja, os aspectos que lhe estruturam e que fazem parte da sua organização. Dentre esses aspectos, estão: o processo de aprendizagem, as experiências, a interdisciplinaridade, as múltiplas habilidades, as etapas do projeto e entre outros.

Nesse leque de possibilidades, uma das principais características refere-se à compreensão do aluno como protagonista da sua trajetória de aprendizagem, pois na pedagogia de projetos, todo o processo de organização das atividades precisam contar com a participação direta do estudante, assim, é importante envolvê-lo tanto no planejamento, ao considerar suas opiniões e singularidades, quanto na execução, ao oportunizar que ele produza, compartilhe e se expresse.

Freitas (2003, p.22) destaca que “o trabalho com projetos se caracteriza pela possibilidade de propiciar uma frequente execução de tarefas por todos os alunos, como sujeitos ativos dentro do processo de construção, execução e avaliação do projeto”. Logo, nessa perspectiva de ensino, o estudante atua em todos os momentos e é compreendido por aqueles que utilizam a pedagogia de projetos, como sujeito principal na estruturação e realização de tarefas.

Considerando esse aspecto inicial relacionado ao aluno, a aprendizagem nessa proposta pedagógica também é uma característica, visto que ela é compreendida como um processo que se estrutura, isto é, que é construído, e não somente como um elemento já pronto, diferente de outras perspectivas de ensino. Na pedagogia de projetos, o aluno como um indivíduo protagonista tem sua aprendizagem produzida a partir das atividades que ele realiza, garantindo, assim, que o conhecimento seja assimilado a partir dos diálogos, das descobertas e das interações com os outros e com o meio.

Acerca disso, Guedes et al (2017) argumenta que na pedagogia de projetos o conhecimento se constrói e esta produção se dá em função de diversas ações que acontecem de forma contextualizada e compartilhada, que envolve efetivamente a participação dos educandos e educadores num processo mútuo de troca de experiências. Portanto, o conhecimento se compõe através de um conjunto de ações

que oportunizam a exploração de diferentes recursos e viés, e possibilitam que determinado conhecimento seja adquirido.

Esse modo de aprendizagem, pode ser associada ao conceito de “aprender a aprender”, no qual Behrens (2014, p. 96) aponta que:

O aprender a aprender configura-se como o desafio da sociedade do conhecimento e torna-se significativo uma vez que o docente não consegue ensinar tudo ao seu aluno, assim, precisa provocá-lo a acessar as informações, na literatura e na web, depurá-las e eleger quais são os conteúdos relevantes para responder ao questionamento proposto no início ou ao longo do processo da aprendizagem. Esse processo de aprender a aprender implica saber formular questões, observar, investigar, localizar as fontes de informação, utilizar instrumentos e estratégias que lhe permitam elaborar as informações coletadas, enfim, saber escolher o que é relevante para encontrar possíveis soluções para o problema proposto.

A partir disso, ao considerar que a aprendizagem na pedagogia de projetos também é assimilada por meio de diferentes atividades e estratégias, entende-se que o aluno aprende a aprender devido às oportunidades que é dada a ele através de experiências que lhe permitem utilizar diferentes recursos, bem como a encontrar diferentes informações, estruturando, assim, o seu leque de conhecimento.

Ainda relacionado ao processo de aprendizagem, a interdisciplinaridade também pode ser contemplada como outra importante característica dessa proposta pedagógica, pois na execução dos projetos, ao levar em conta os caminhos percorridos pelos alunos e professores, muitos conhecimentos podem ultrapassar uma determinada disciplina ou conteúdo, dando espaço para um diálogo mais abrangente, que englobe diversas situações e informações.

Esta ideia é evidenciada por Alves e Ribeiro (2015) quando explicam que:

Uma das maiores características da Pedagogia de Projetos é a Interdisciplinaridade, pois ela permite romper a barreira entre as disciplinas e estabelecer laços entre diferentes áreas de conhecimento numa visão contextualizada. [...] no currículo interdisciplinar se estabelece relações significativas entre os assuntos. É a contextualização do conhecimento mantendo uma ligação entre o sujeito que aprende e o componente a ser aprendido.

Dessa forma, em função das múltiplas interações que são estabelecidas entre as diferentes disciplinas na execução do trabalho com projetos, percebe-se que no

desenvolvimento dessa proposta pedagógica, a interdisciplinaridade acontece através de interlocuções entre diferentes atividades e áreas de conhecimento, que tornam essa característica um componente pertinente no trabalho com a pedagogia de projetos.

Além de incluir diretamente o aluno, de possibilitar a construção da aprendizagem e oportunizar o conhecimento interdisciplinar, na pedagogia de projetos há também o desenvolvimento de diferentes habilidades como um relevante aspecto dessa postura pedagógica, visto que durante sua realização, os alunos são incentivados a observar, ouvir, descobrir, conversar, pesquisar e interagir com seus professores, colegas, espaços e recursos que também são inseridos nessa proposta.

Conforme destaca Santos e Leal (2020), essa característica é evidenciada a partir das ações e das estratégias que garantem o desenvolvimento de competências e habilidades através dessa proposta pedagógica. Isto significa que na pedagogia de projetos, as atividades contempladas em sua realização, bem como os seus planejamentos e estruturações, oportunizam a potencialização das habilidades que o aluno já possui, além do surgimento de novas.

Outra relevante característica, diz respeito ao uso de problemáticas como fundamento norteador desse trabalho, ou seja, é a aplicabilidade de uma situação problema que desencadeará no aluno, a necessidade de investigar, refletir e tentar solucionar determinada questão. Acerca disso, Barbosa e Horn (2008, p. 39) ressalta que:

A organização do trabalho pedagógico por meio de projetos precisa partir de uma situação, de um problema real, de uma interrogação, de uma questão que afete o grupo tanto do ponto de vista socioemocional quanto cognitivo. Os projetos propõem uma aproximação global dos fenômenos a partir do problema e não da interpretação teórica já sistematizada através das disciplinas.

Diante disso, compreende-se que a tematização na pedagogia de projetos não surge de forma avulsa, mas, deve levar em consideração um problema real, que esteja inserido naquele contexto e que precise e possa ser solucionado pelos alunos, partindo da vontade que eles possuem de desvendar e conhecer algo,

evidenciando assim, a resolução de problemas como um fator indispensável no trabalho com a pedagogia de projetos.

A flexibilidade também está presente nessa proposta pedagógica, e surge devido o trabalho com projetos ser uma experiência na qual se tem acesso a uma variedade de recursos e informações, e são exatamente estas múltiplas relações, que podem desencadear no aluno e no professor, a necessidade de reorganizar os caminhos escolhidos para serem traçados e diante disso, buscarem novas formas de abordar determinado assunto e novas direções para se alcançar o objetivo pretendido.

A partir dessa circunstância, é importante que educadores e alunos compreendam as características da pedagogia de projetos, a fim de evitar que a aprendizagem se limite apenas ao que estava previamente planejado, perdendo a oportunidade de absorver os conhecimentos que surgem no percurso. Conforme elucidado por Prado (2005), no ato de projetar, é necessário que se esteja aberto para aquilo que se desconhece, ou seja, para aquilo que ainda não está determinado, e essa atitude pode exigir a reformulação de metas a partir dos novos problemas e dúvidas que vão surgindo, indicando assim, a importância da flexibilidade.

No entanto, mesmo sendo uma proposta que emprega a flexibilidade como parte das suas características, a elaboração de projetos como um recurso de ensino, precisa contemplar alguns elementos para que possa ser considerado de fato, um trabalho realizado através de projetos. E para dialogar acerca dessa estrutura, apresentada aqui de maneira mais generalizada, serão utilizados dois pontos de vista, o de Barbosa e Horn (2008) e Leite et al (1998).

O primeiro passo no desenvolvimento de um projeto como prática pedagógica é estabelecer a *problematização*, ou seja, a questão que será solucionada no decorrer da atividade. Segundo Barbosa e Horn (2008) o projeto sempre terá um problema e a escolha desse tema, pode decorrer das experiências anteriores da criança, de suas inquietações ou de sugestões dadas pelos pais ou até mesmo pela comunidade. Contudo, Leite et al (1998) destaca que o ato de problematizar é indispensável no projeto e que é o professor, durante a sua intervenção, que deverá

instigar os alunos, propor debates e apresentar a eles o fio condutor para a elucidação da problemática.

Nas contribuições das autoras supracitadas, nota-se que a interpretação acerca da importância da problematização é similar, considerando que esse elemento é apontado por elas como o item no qual se originará o projeto. Já referente a escolha desse problema, Leite et al configura o professor como sendo o sujeito responsável por esta intervenção, porém, Barbosa e Horn destacam que essa mediação pode ser muito mais abrangente, envolvendo toda a esfera escolar e também os espaços externos a ela.

A partir disso, é importante ressaltar que a escolha da problemática na qual o projeto irá abordar é uma das tarefas mais relevantes na organização e elaboração do projeto, visto que ela conduzirá todo o resto. Além disso, nessa etapa, levando em consideração o protagonismo do aluno como uma indispensável característica dessa proposta pedagógica, é fundamental que ele participe desse processo de definição do problema e tenha suas inquietações e desejos por descobertas considerados, contando também, com a contribuição de todos aqueles que integram o processo educativo.

Após a definição da problematização, é chegado o momento do *desenvolvimento*, etapa na qual se iniciará a busca pelas soluções do problema estipulado. As autoras Barbosa e Horn, dividem essa etapa em dois momentos, o primeiro intitulado como “Mapeando o Percurso” e o segundo como “Coletando as Informações”.

A princípio, Barbosa e Horn (2008) apontam que esta fase tem início na organização dos caminhos de pesquisas, ou seja, é a hora de planejar quais os mecanismos serão utilizados na busca pela elucidação da questão norteadora do projeto, quais serão as atividades e como elas serão realizadas e divididas. Após esta esquematização, Barbosa e Horn (2008) destacam a coleta de informações, como a etapa na qual se procurará em fontes externas e internas às instituições, dados relevantes acerca do tema abordado, que pode acontecer por meio da exploração de materiais, espaços, e aulas que contribuam para a pesquisa.

Para Leite et al (1998), nesta etapa os alunos deverão pensar e criar estratégias que oportunizem descobertas que contribuam para a solução dos

problemas, por isso os alunos devem observar, dialogar acerca de diferentes pontos de vista e aprenderem a aprender, destacando ainda, que esta dinâmica não pode ser limitada apenas a sala de aula, ressaltando que a rua também pode se configurar como um espaço de aprendizagem.

A partir das considerações supracitadas, observa-se que na segunda etapa de estruturação do projeto, as autoras em questão, compreendem essa fase como o período no qual alunos e professores irão, através de um gerenciamento de atividades, investigar, analisar e observar informações relevantes para o projeto. Contudo, nota-se que as primeiras autoras tratam a fase do desenvolvimento de forma mais detalhada, separando as ações necessárias. Já Leite et al, discorre sobre esse processo de modo mais amplo, entende-o também, como o momento de apuração de dados.

Em suma, nota-se que as perspectivas das diferentes pesquisadoras acerca da segunda fase da estruturação do projeto, se aproximam, e ressaltam ainda que nesse componente, alunos e professores deverão buscar recursos e procedimentos que os permitam solucionar o problema em questão, e logo após, os estudantes também deverão explorar esses percursos escolhidos de forma que se alcance os objetivos esperados.

Seguida do desenvolvimento, o próximo passo é designado de *Síntese*. De acordo com Barbosa e Horn (2008), nessa etapa formulam-se hipóteses e se transforma as matérias-primas, ou seja, os dados coletados, em narrativas de experiência, além disso, os alunos devem ainda, relatar o que foi pesquisado, narrando os acontecimentos, para logo em seguida, exporem os resultados através de diferentes linguagens, que devem ser apresentadas tanto na escola, para seus colaboradores, quanto para as famílias desses estudantes. Contudo, segundo Leite et al (1998), a síntese é a parte na qual o aluno construirá suas aprendizagens e ampliará aquelas que ele já possui, por isso, expressará aquilo que foi compreendido, indicando que suas ideias acerca do assunto abordado foram ampliadas.

Nesse componente de estruturação do projeto, as autoras supracitadas definem a etapa de síntese como o ponto no qual, os alunos apresentarão e expressarão as aprendizagens adquiridas nos processos anteriores, a fim de

realizarem um apanhado de toda a trajetória, evidenciando o que foi analisado e descoberto. Nota-se ainda, que as autoras Barbosa e Horn destacam de modo mais exclusivo, a exibição dos resultados, pois para elas, o exercício da narrativa possibilita permite que as crianças relacionem o concreto com o teórico.

Diante disso, percebe-se que nessa fase é dada a hora de dialogar acerca do que foi pesquisado, possibilitando que os alunos manifestem os trajetos percorridos e também as explicações encontradas para solucionar a problemática que conduziu o projeto. É por meio dessa etapa que se notará quais aprendizagens foram desenvolvidas e quais foram expandidas a partir das interações e dos relatos narrados pelas crianças.

Por fim, entre todos os passos que devem ser trilhados, a *Avaliação* também é importante e necessária. Sobre isso, Barbosa e Horn (2008) destacam que o professor deve avaliar de forma constante seus alunos, especialmente durante todo o processo e não somente no produto final. Em conformidade com as autoras, Leite et (1998) também aponta esse procedimento como contínuo e por isso reitera que ele deve acompanhar todo o andamento do projeto, inclusive de variadas formas.

O ato de avaliar, não é compreendido pelas autoras em questão, como uma fase estagnada na elaboração e execução dos projetos, pelo contrário, interpreta-se esse mecanismo como um acontecimento maleável que transita em todas as etapas e caminhos do projeto. Dessa forma, evidenciando que a avaliação não pode ser estática e realizada somente ao fim dessa proposta pedagógica, ela é constante para que os professores e alunos possam também, analisar os erros e acertos durante esse exercício.

A analogia realizada entre as autoras Barbosa e Horn (2008) e Leite et al (1998), indicam que o trabalho com projetos, apesar de ter as etapas supracitadas como fundamentais, não precisa seguir, rigorosamente, um modelo, isso porque esses percursos serão compreendidos de maneiras diferentes, alguns trabalhados de acordo com os momentos destacados, e outros que poderão contemplar ainda, mais algumas subdivisões, tudo dependerá do contexto e das circunstâncias no qual se executa a atividade.

À vista disso, por não se configurar como uma proposta educativa estruturada sob rigidez, o planejamento se torna uma outra característica indispensável, pois o

alcance dos objetivos só acontecerá de forma adequada, caso o professor e toda a instância escolar, elabore e organize as atividades que serão realizadas. Sobre isso, é relevante concordar com Monteiro et al (2013, p.45) quando as autoras mencionam que:

Quando planejamos nossas ações fica claro que caminho que devemos traçar. Dessa forma o ato de planejar na prática com projetos educacionais é fator importantíssimo, pois, não só as etapas do processo ganham uma direção, como também as crianças aprendem a planejar suas próprias ações e a partir delas compreender melhor o que estão aprendendo.

Isto significa, que os trajetos que serão percorridos devem ser pensados de forma prévia, pois o aspecto da versatilidade no desenvolvimento dessa proposta pedagógica, não anula a importância do planejamento, visto que é por meio desse processo, que se evitará situações constrangedoras e que fujam do real sentido dessa experiência.

Em suma, são as características da pedagogia de projetos que a constituem como uma proposta pedagógica interessante e significativa, pois é a partir dos elementos e caminhos disponibilizados por ela, que se promove nos espaços escolares uma educação que respeita e acolhe o aluno, reformulando ideias e aprimorando o trabalho desenvolvido pelos professores e todos aqueles que integram a escola.

3 A EDUCAÇÃO INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO DA PEDAGOGIA DE PROJETOS: contribuições de uma proposta pedagógica significativa

Após abordar aspectos importantes da pedagogia de projetos, é dada a hora de discutir sua articulação com a Educação Infantil. Contudo, para que esse diálogo aconteça com mais afinco, faz-se necessário destacar, de antemão, características que permeiam sua configuração enquanto a primeira etapa da educação básica. Dessa forma, será abordado neste capítulo, a organização da Educação Infantil, mediante os documentos legais, as características das práticas pedagógicas destinadas às crianças, o desenvolvimento da pedagogia de projetos nesses espaços de Educação Infantil, bem como as contribuições que esta perspectiva oferece ao processo de ensino e aprendizagem dos pequenos.

3.1 A Organização da Educação Infantil

A Educação Infantil é uma etapa respaldada em princípios e objetivos que se fundamentam nas singularidades da infância, isto é, nas necessidades e especificidades que a criança carrega consigo durante essa primeira fase da vida. Por isso, ela está organizada através de bases legais que estruturam, orientam e asseguram o ensino e aprendizagem oferecido nas creches, pré-escolas e instituições de Educação Infantil.

Ao recordar o contexto de sua criação, é importante recordar que o surgimento da Educação Infantil no Brasil se caracterizou por um viés assistencialista, que embasou durante muitos anos, a organização e as funcionalidades dessas instâncias. Isto, é resultado, portanto, da inserção da mulher no ambiente de trabalho, como aponta Fuly e Veiga (2012, p.87) ao destacarem que:

Com a industrialização e a crescente urbanização brasileira, a mulher começa a ingressar no mercado de trabalho e necessita de um lugar para deixar sua criança, com isso, as creches nascem com a finalidade de atender uma determinada classe da sociedade, a classe trabalhadora feminina, que passava muitas horas nas fábricas e cujos filhos pequenos precisavam de cuidados durante esse período.

Logo, o cuidar foi configurado como a principal atividade desses espaços, mantendo a educação sob responsabilidade exclusivamente da família. Em função disso, as creches da época ficavam a encargo das Secretarias de Assistências Sociais e não das instâncias educacionais, como atualmente.

Segundo Paschoal e Machado (2009), a regulamentação desses espaços a partir das instâncias legislativas só teve início, após a eclosão de movimentos sociais que cobravam dos poderes públicos, melhores condições para as crianças que frequentavam esses ambientes, pois, somente aquelas oriundas de camadas mais populares, eram preparadas para o ensino regular. Foi diante desse cenário que o atendimento à infância começou a ser repensado, tornando-se cada vez mais, uma responsabilidade do poder público da época.

As autoras apontam ainda que as instâncias não governamentais, em conjunto com espaços acadêmicos e estudiosos que se dedicavam a investigar o desenvolvimento da infância, unificaram suas forças a fim de evidenciar à sociedade, que a educação também deveria ser um direito das crianças e por isso precisava ser garantida e assegurada pelas esferas governamentais (Paschoal e Machado, 2009). Esta atitude foi essencial para que as creches fossem finalmente ressignificadas, e compreendidas como espaços também educativos.

Mediante essas modificações, a elaboração da Constituição Federal de 1988 tornou as instituições de Educação Infantil, responsabilidade efetiva do Estado, delegado aos poderes públicos a tarefa de promover um ensino de qualidade para todas as crianças. Acerca disso, Paschoal e Machado (2009, p.85) ressaltam que na Constituição:

Em seu em seu artigo 208, o inciso IV: “[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988). A partir dessa Lei, as creches, anteriormente vinculadas à área de assistência social, passaram a ser de responsabilidade da educação.

Assim, o que era responsabilidade, estritamente das Secretarias de Assistência Social, torna-se encargo dos setores da educação. Contudo, é importante ressaltar que o aspecto educacional não diminuiu a relevância do cuidado, mas conjugou esses dois componentes, transformando-os nos principais princípios da Educação Infantil.

Toda essa trajetória, tornou-se o fio condutor da organização da Educação Infantil atualmente, possibilitando a elaboração de documentos que visam orientar, incentivar e fundamentar o trabalho ofertado pelas instituições de Educação Infantil, bem como garantir que todas as crianças brasileiras sejam providas das mesmas oportunidades educacionais.

Atualmente, a Educação Básica é assegurada pela lei de nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e é intitulada de Lei Diretrizes e Bases da Educação. Nela, conforme seu Artigo 29, a Educação Infantil é configurada como a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade, promover o “desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996).

Além da LDB, outros documentos legais também contribuem para o alinhamento e estruturação da Educação Infantil. Nessa ocasião, serão explanados três deles, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), de 2009 e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil de 1998, tendo em vistas suas concepções sobre a criança, a aprendizagem, bem como os objetivos e suas principais características.

A priori, é importante ressaltar que durante muito tempo a criança foi compreendida como um adulto em miniatura. Na época da Revolução Industrial, período marcado pelo trabalho infantil, por exemplo, elas trabalhavam em fábricas e minas por longos e cansativos períodos, o que resultava na morte de milhares delas (Nunes, 2009). Contudo, com o advento de estudos e fenômenos sociais essa realidade foi sendo modificada, dando à criança e a infância novos significados, bem como direitos que garantiam sua dignidade.

As crianças, assim como as demais pessoas são indivíduos sociais e históricos, que fazem parte de uma organização familiar e que se inserem na sociedade a partir de uma dada cultura e em um determinado período histórico (Brasil, 1998, p. 21). Diante disso, a criança é compreendida como um sujeito que produz, interage e faz descobertas, é um indivíduo que pertence a uma comunidade e por isso também possui necessidades e desejos que devem ser ouvidos e levados em consideração.

Nas DCNEI, de modo mais específico no artigo 4º (Brasil, 2009), esse conceito se expande e compreende-se a criança também, como alguém dotado de habilidades e possibilidades, logo, ela é vista como um indivíduo portador de direitos, que imagina, brinca, deseja, observa, questiona, dá sentido à natureza e que constrói sua identidade por meio de prática cotidianas, por isso, não pode ter suas aprendizagens omitidas e negadas, é importante que se ofereça a ela recursos que a ampare e a acolham de acordo com as habilidades e singularidades que se tem na infância, e que não deixam de ser necessárias.

Considerando essas concepções acerca da criança e as especificidades que a rodeiam, o seu processo educativo também dispõe de uma interpretação adequada. Assim, conforme se discorre no RCNEI (Brasil, 1998), o educar na infância, atrela-se inseparavelmente, do cuidar, e acontece através das brincadeiras, dos cuidados e das aprendizagens orientadas, que devem desenvolver conhecimentos que abranjam a realidade social e cultural da criança, a partir de relações pessoais e interpessoais que ela vivencia. Esse processo é compreendido então, como a ação pela qual se realizará o desenvolvimento de competências que tornarão a criança um ser autônomo, constituído de identidade e capaz de interagir com o meio e suas oportunidades.

Junto do educar, os documentos legais que amparam a Educação Infantil também dialogam acerca da aprendizagem. O RCNEI (Brasil, 1998, p. 22), destaca que “o conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação”. Nota-se a partir disso que o aprender é compreendido como uma atitude que se constrói e que aos poucos vai sendo moldada e estruturada pela criança, não se resumindo apenas, a um processo fundamentado no ouvir e receber informações indiscutíveis.

Ainda referente ao ato de aprender, a BNCC (2017 p.38) apresenta seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que toda criança possui e que devem ser assegurados nas creches e pré-escolas, são eles os direitos de: Conviver; Brincar; Participar; Explorar; Expressar; e Conhecer-se. Em síntese, esses direitos asseguram que durante o desenvolvimento da aprendizagem, as crianças possam conviver com adultos e demais crianças que fazem parte do âmbito escolar, que as brincadeiras estejam inseridas nas práticas de ensino, que ela participe de

planejamentos e organizações de atividades, que possa se movimentar e se expressar cotidianamente, bem como possa também, se conhecer e aos poucos, construir sua identidade pessoal.

Estas garantias são indispensáveis para o desenvolvimento da criança, por isso, são responsáveis por conduzir os caminhos, planos e estratégias pedagógicas, pois é a partir da mediação desses direitos, que as instituições de Educação Infantil certificam seu compromisso com as famílias e a sociedade.

Outro item que também precisa ser abordado dentre as concepções acerca da Educação Infantil, diz respeito aos seus objetivos gerais, ou seja, as amplas dimensões que devem ser alcançadas nessa fase da educação básica. Tratando-se desses elementos, o RCNEI (Brasil, 1998, p. 63) indicam que na Educação Infantil a criança deve desenvolver uma imagem positiva de si; estabelecer vínculos através das relações sociais; explorar diferentes ambientes; expressando sempre seus desejos e necessidades de diferentes maneiras, bem como conhecer diferentes manifestações culturais e aprender a respeitá-las.

Assim, toda criança que frequentar os espaços educativos infantis, tem direito à oportunidade de reconhecer sua identidade, compreender suas habilidades, acolher e ser acolhido com afeto, participar ativamente da sociedade, manifestar suas opiniões e emoções e aprender a reconhecer e entender a diversidade que o rodeia, proporcionando a ela, um desenvolvimento pleno e significativo.

No que se refere à organização desta primeira etapa, a BNCC (Brasil, 2017) destaca que ao considerar as diferentes faixas etárias que a Educação Infantil atende, bem como as especificidades que cada um desses grupos possui, essa etapa da educação é dividida em dois grupos, sendo eles: a Creche, incumbida pelos bebês (zero a 1 ano e 6 meses) e pelas crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); e a Pré-Escola, responsável pelas crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

É a partir desses grupos e suas divisões etárias que esse documento orienta o currículo da Educação Infantil, pois, diferente das demais etapas de ensino, ela não se organiza em disciplinas ou áreas de conhecimento, mas sim em campos de experiências, isto é, propostas pedagógicas que devem nortear a aprendizagem de conteúdos junto do desenvolvimento de competências. Os campos são: O eu, o

outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

No primeiro deles *O eu, o outro e o nós*, as crianças devem ser estimuladas a valorizarem sua identidade enquanto sujeito, compreendendo as diferenças e reconhecendo a importância do outro. No segundo, *Corpo, gestos e movimentos*, deve-se ensinar aos pequenos as diferentes linguagens corporais, bem como as possibilidades do seu corpo, oportunizando que a criança entenda seus limites e suas necessidades. Já nos *Traços, sons, cores e formas*, a intenção é propiciar à criança, experiências culturais e artísticas que estimulem sua criatividade.

No quarto campo de experiência, *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, deve-se trabalhar em prol do desenvolvimento da fala, do ouvir, no qual as crianças deverão ter acesso a narrativas textuais que contribuem para progressão da sua imaginação. Por fim, o quinto e último campo, *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*, é o momento em que se deve estimular a observação, a exploração e investigação da criança, nos entornos que a rodeiam, possibilitando que ela compreenda o espaço, o tempo e as transformações que vivencia.

Esses campos de experiência possibilitam que professores e instituições de Educação Infantil fundamentem, cotidianamente, seus trabalhos, pois é, mediante essas orientações e finalidades, que os objetivos e aspectos descritos na LDB, assim como no DCNEI e RCNEI, serão alcançados, como sugerem esses documentos.

Diante do exposto, pode-se compreender que a Educação Infantil está fundamentada em concepções que visam estimular e despertar a busca pelo conhecimento a partir da singularidade de ser criança, reconhecendo a importância das experiências, da diversidade e da participação ativa dos pequenos, oportunizando que toda sua trajetória educacional seja valorizada, tal como seu lugar como sujeito da sociedade.

3.2 As Práticas Pedagógicas na Educação Infantil

Após dialogar acerca dos conceitos e particularidades que regem a Educação Infantil e ao considerar que a pedagogia de projetos é uma proposta pedagógica que proporciona o ensino e aprendizagem através de experiências e investigações que contribuem para o desenvolvimento de diversas competências e habilidades, é de suma importância compreender como a prática pedagógica voltada para as crianças tem sido apontada nos documentos legais.

A princípio, ao considerar que, durante a infância, a criança é tomada pela curiosidade e pelo desejo de compreender e descobrir o mundo ao seu redor, o ambiente educacional, como geralmente, o instituidor das primeiras relações e interações dos pequenos fora do universo familiar, deve proporcionar experiências educativas que dialoguem com suas necessidades, tornando o espaço escolar ainda mais interessante para aqueles que estão dando início a sua trajetória estudantil.

É pensando nessas necessidades de ouvir, se expressar, interagir e partilhar, que diversas práticas pedagógicas são avaliadas, analisadas e consideradas pelas instituições de educação infantil, pois, mediante as transformações que o mundo e suas comunidades enfrentam, a busca por mecanismos de ensino que acompanhem essas mudanças, também aumenta, dando espaço para aquelas que, de fato, valorizem o desenvolvimento da criança.

Diante dessa e de todas as singularidades que permeiam nesse período de vida da criança, professores e currículos escolares precisam estar adequados a esta realidade. Isto significa que as práticas pedagógicas trabalhadas na Educação Infantil devem estar respaldadas nas particularidades do universo da criança. Bueno et al (2020, p.16) destaca que:

Os bebês, as crianças bem pequenas e as pequenas, aprendem em contextos de interações em que têm a oportunidade de viver situações nas quais, a partir de suas ações, gestos ou expressões, um adulto ou parceiros mais experientes respondem dando continuidade à sua experiência. Pesquisas da neurociência têm comprovado que quanto mais plurais, contínuas e positivas forem essas experiências das crianças, maiores as oportunidades de que aprendam e se desenvolvam integralmente na primeira infância.

Logo, a aprendizagem na Educação Infantil não deve estar vinculada às ideias tradicionais que se fundamentam apenas em uma educação expositiva, é necessário que se quebrem antigas barreiras e junto disso, se desconstrua os princípios que limitam o espaço, o diálogo e a interação da criança, possibilitando que elas pensem, brinquem, riem e se movimentem.

Assim, é importante ressaltar que as propostas pedagógicas da Educação Infantil precisam estar alinhadas às concepções que se tem sobre a criança, o processo educativo e sua aprendizagem. Em função disso, as DCNEI apontam no artigo 7º (Brasil, 2009), que por meio de sua organização, as práticas pedagógicas dessa etapa devem permitir que as crianças usufruam de seus direitos, que seja a elas oferecidas as mesmas oportunidades educacionais, independentemente da classe social na qual pertence, bem como possuem a responsabilidade de complementar a educação e o cuidado que já realizado pela família.

Assim, entende-se que as práticas pedagógicas devem gerar para as crianças as mais diversas oportunidades, atreladas a mecanismos que levem em conta seus direitos e suas necessidades de compreender os conhecimentos sobre si e sobre o mundo, valorizando, assim, sua identidade cultural e o contexto em que está inserida. Além disso, também é incumbência das práticas pedagógicas, desmistificar pensamentos equivocados, a fim de impedir que as crianças alimentem posturas de superioridade acerca de diferentes espaços, diálogos, povos e religiões.

Vale ressaltar, que as DCNEI no artigo 9º da resolução de nº 05 (2009) destacam ainda que as propostas pedagógicas planejadas e desenvolvidas na Educação Infantil, precisam ser norteadas pelas *interações* e brincadeiras, e portanto, não podem ser reduzidas a livros, atividades exclusivamente impressas e aulas expositivas. Por isso, é necessário que se promova situações de aprendizagens para além da sala de aula, respeitando a infância e os modos como as crianças aprendem e se expressam.

Outro aspecto relevante, que caracteriza a prática pedagógica na Educação Infantil, refere-se à valorização da experiência como fator desencadeador de aprendizagem pois, segundo Bueno et al (2020, p.9), é reconhecendo a importância da experiência no processo de construção de conhecimento que se estimula o

protagonismo da criança, logo, é através da promoção das vivências que ela reconhecerá sua capacidade enquanto um sujeito autônomo e capaz.

Diante do exposto, compreende-se que as práticas pedagógicas na Educação Infantil devem estar respaldadas, essencialmente, nas particularidades da criança, ou seja, nas necessidades que ela possui de investigar, descobrir, experimentar e compreender o universo ao seu redor. Por isso, é indispensável que a escola e sua organização compreendam estas especificidades, pois, é mediante esta percepção que a organização do trabalho docente será um tanto quanto eficiente.

3.3 A Pedagogia de Projetos na Creche e Pré-Escola

Como já abordado no capítulo anterior, a pedagogia de projetos é uma alternativa pedagógica que se fundamenta na construção da aprendizagem, no entanto, quais fatores garantem que esta proposta se adeque de fato, aos objetivos e necessidades da Educação Infantil? A priori, é importante ressaltar que de acordo com o RCNEI (Brasil, 1998), a aprendizagem na Educação Infantil deve se basear não somente nas sugestões do professor, mas, essencialmente, na escuta das crianças e na valorização da experiência.

Na pedagogia de projetos, a criança aprende por meio da resolução de problemas e do contato com diferentes vivências, o que contribui para a construção da autonomia, assim como para a potencialização das habilidades e competências, tudo isso respeitando seus interesses e considerando suas singularidades.

Dessa forma, ao levar em conta os aspectos da pedagogia de projetos e as aprendizagens recomendadas para a Educação Infantil, nota-se que esta proposta pedagógica é uma ótima alternativa para os trabalhos desenvolvidos nas creches e pré-escolas, visto que a pedagogia de projetos dispõe de artifícios que viabilizem a formação plena e integral da criança.

Sobre isso, Santos e Carvalho (2022) afirmam que a pedagogia de projetos na Educação Infantil é uma proposta pedagógica que se adequa ao processo de aprendizagem da criança, por estar em consonância com os objetivos que devem ser alcançados nessa etapa, reforçando a ideia de que esta perspectiva de ensino,

empregada acertadamente, tem de contribuir indiscutivelmente com as propostas de ensino e aprendizagem desenvolvidas na Educação Infantil.

Por meio do trabalho com projetos, a criança que frequenta as salas de aula de uma instituição de Educação Infantil que esteja de acordo com o que se é solicitado nos parâmetros legais, aprenderá de diferentes maneiras, como destaca Frageri (2016), ao ressaltar que, nessa proposta pedagógica, os pequenos irão assimilar os conhecimentos através da produção, dos questionamentos, das pesquisas, das relações e dos novos imaginários. Todas estas habilidades serão estimuladas por meio da elaboração e realização do projeto, o que tornará o acesso aos novos conhecimentos ainda mais prazeroso.

Acerca desse interesse propiciado pela proposta pedagógica com projetos, Monteiro et al (2013, p.43) evidenciam que:

Trabalhar com projetos na educação infantil é uma excelente forma de atrair o interesse pelo conhecimento, pois é neste momento que o educador oferece uma gama de estratégias, oportunizando o fazer mútuo, onde não só ele e os alunos como toda a comunidade escolar participa constantemente e ativamente de cada etapa do projeto.

Contudo, diante das especificidades que o período da infância carrega consigo, é importante que o ambiente escolar seja cativante e que as crianças sintam o desejo de estarem ali inseridas. Logo, a participação ativa dos alunos, mediante a organização do professor e inserção da comunidade, oportuniza uma aprendizagem ainda mais acolhedora e que faça parte da realidade da criança.

Levar em conta o contexto em que os pequenos estão inseridos é uma atividade essencial para dar sentido ao que se aprende. Ao dialogar acerca daquilo que faz parte do cotidiano da criança, ou seja, o que ela já conhece previamente, a pedagogia de projetos torna-se uma ótima ferramenta para estimular a curiosidade infantil (Monteiro 2013). A vista disso, entende-se que esta proposta educativa aproxima a criança do seu universo e possibilita a ela, a oportunidade de compreendê-lo, dando mais sentido ao processo de aquisição de conhecimento.

A pedagogia de projetos possibilita ainda, a transição entre as mais variadas áreas de conhecimento. Esta circulação acontece em função dos percursos e exercícios que as crianças precisam realizar durante a culminância do projeto, dando

espaço para uma aprendizagem interdisciplinar, considerada por Ribeiro et al (2003) como um modo bastante eficiente, pois a integração dos objetivos estabelecidos nos diferentes ramos de conhecimento, ensinam à criança que o aprender não precisa ser fragmentado, mas que as informações podem se complementar. Assim, possibilitando que a criança tenha um olhar mais abrangente diante de uma determinada aprendizagem.

A relação entre diferentes tipos de conhecimento, torna a assimilação de conteúdos ainda mais completa, pois ao considerar que na Educação Infantil a aprendizagem acontece através dos Campos de Experiências, o trabalho com a pedagogia de projetos permite que dois ou mais campos sejam contemplados em uma dada atividade, e que, ao mesmo tempo em que se aprende sobre os cuidados com o meio ambiente, por exemplo, as crianças também são estimuladas a identificarem os sons dos animais, ou as cores que eles possuem. Mas, como poderiam surgir os projetos nessa etapa?

Segundo Barbosa e Horn (2008, p. 77), no que se refere ao surgimento de uma temática para o projeto nas turmas de Creche:

Um projeto pode iniciar durante as atividades de exploração dos materiais da sala. O educador observa, anota dados relevantes - data, criança, espaço, materiais, canais sensoriais, tipo de jogo - e, após um período inicial de observação, pode preparar um projeto. Vídeos e fotos das ações das crianças também auxiliam na coleta de informações sobre o grupo, pois nessa faixa etária o projeto escrito é muito mais uma necessidade do educador do que das crianças.

De acordo com as autoras, a percepção dos professores é o elemento norteador na elaboração de um projeto com bebês e crianças bem pequenas, pois, é observando e investigando o grupo de crianças que se desenvolverá e executará as tarefas. Esta observação, possibilitará que o educador idealize a atividade de acordo com os interesses dos pequenos.

Já no que se refere às turmas da Pré-Escola:

A segunda infância, período que vai dos 3 aos 6 anos, é caracterizada por ser um momento importante de formação da criança. Nesse período, elas têm aumentadas as suas motivações, seus sentimentos e seus desejos de conhecer o mundo, de aprender. Sem exagero, pode-se dizer que elas quase explodem de tanta curiosidade. Então, o adulto deverá desempenhar um papel desafiador, povoando a sala de aula com objetos interessantes,

bem como ampliando e aprofundando as experiências das crianças (Barbosa e Horn, 2008, P.79).

Assim, a elaboração de um projeto pode contemplar as necessidades que as crianças pequenas possuem, considerando, essencialmente, o seu intenso desejo pelas descobertas. Nesse caso, a contribuição dos pequenos é ainda maior, visto que eles já são dotados de uma melhor oralidade, bem como já dispõem de uma consciência sobre si.

Além de indicarem como os projetos podem surgir, as autoras também sugerem que durante seu desenvolvimento, várias atividades podem ser realizadas, como por exemplo, experiências científicas, criação dos jogos, produção de desenhos, elaboração de cartazes e entre outros exercícios (Barbosa e Horn, 2008). Isto significa, que no decorrer do projeto, a temática escolhida pode ser trabalhada na Educação Infantil de diferentes maneiras, logo, mediante a problemática que conduz a atividade, o professor pode investigá-la e abordá-la através de múltiplas possibilidades.

Contudo, esta diversidade não se aplica somente às atividades. Além disso, o professor deve também se apropriar do uso de diferentes recursos e materiais, bem como distintos espaços, buscando a aprendizagem além da sala de aula ou dos muros da escola, pois o trabalho com projetos pode envolver ainda, as famílias e as comunidades, como explicam Buss e Mackedanz (2017) ao discorrerem que nessa proposta de ensino e aprendizagem, as crianças frequentam mais de um espaço, não sendo limitadas, apenas, ao ambiente escolar.

Diante do exposto, compreende-se que a pedagogia de projetos articulada à Educação Infantil não é uma tarefa tão complexa, mas que exige do professor dedicação, principalmente ao considerar que as crianças buscarão, diversas vezes, o auxílio e colaboração do educador. Contudo, é importante ressaltar que a idade das crianças não exclui a necessidade de uma organização, por isso, mesmo sendo desenvolvido na Educação Infantil, é importante que o educador se mantenha empenhado e planeje adequadamente sua atuação.

Em suma, o desenvolvimento da pedagogia de projetos como parte da prática pedagógica da Educação Infantil, torna essa primeira experiência escolar, uma trajetória repleta de vivências e aprendizado, no qual a aquisição de conhecimento

acontece, principalmente, através do movimento e da liberdade de observar, socializar, questionar e participar ativamente de todo o processo. Além disso, o trabalho com projetos modifica a estrutura cognitiva da criança, e abre espaço para que ela veja e aja no mundo ao seu redor (Santos e Carvalho, 2022).

Nota-se, portanto, que trabalhar com a pedagogia de projetos na Educação Infantil é pensar “fora da caixinha”, é possibilitar que as crianças aprendam nos mais diversos espaços e situações, assim como permitir que elas vejam o mundo como um lugar repleto de oportunidades. Por isso, uma proposta pedagógica centrada na criança e em seus interesses, pode proporcionar importantes benefícios para o seu desenvolvimento, pois além de contemplá-la como um sujeito portador de direitos, esta perspectiva se alinha com os propósitos e necessidades que devem ser atendidas nessa etapa, indicando assim, que a pedagogia de projetos é um excelente e importante recurso de aprendizagem na infância.

3.4 As Contribuições da Pedagogia de Projetos

Como já dialogado até aqui, a pedagogia de projetos se difere de alternativas pedagógicas comuns, devido compreender as experiências e resoluções de problemas, como potencializadores de competências e habilidades, principalmente em função das oportunidades de aprendizagem, que nessa perspectiva, vão muito além dos conteúdos já programados. Além disso, ela também se alinha à Educação Infantil e as singularidades de suas práticas pedagógicas, o que a torna ainda mais significativa.

Diante de todas as alternativas de aprendizagem que são proporcionadas pelo trabalho com projetos, é relevante salientar também, algumas das contribuições que ela pode proporcionar, especialmente, quando é desenvolvida na Educação Infantil, com as crianças.

Conforme descrito por Frageri (2016), a experiência de uma educação respaldada em projetos desenvolve nas crianças a capacidade de raciocinar com mais rapidez, bem como facilitar o trabalho em equipe, instigar seu protagonismo e ensiná-la a lidar com diferentes linguagens. Isto significa, que a criança percebe a importância do seu pensamento e suas expressões, e aprende ainda, a ouvir e

respeitar a opinião dos outros, socializando e entendendo também, que sua participação necessária e significativa.

Nas possibilidades de desenvolver a aprendizagem a partir da inserção da criança nos mais variados espaços, sejam eles internos ou externos aos muros da escola, a pedagogia de projetos também oportuniza diversas vivências. Esse contato com diferentes ambientes, contribuem para que os pequenos aprendam a lidar com o novo e entenda quais atitudes eles podem e devem desenvolver, pois em consonância com Pereira e Probst (2020), as habilidades e condutas são adquiridas a partir das experiências e das relações com os meios, que colaboram para o desenvolvimento da autonomia, participação e criticidade.

Além disso, o contato com diferentes materiais e atividades também promove benefícios, como afirma Official (2016), ao apontar que o trabalho com projetos potencializa a integração de diferentes mídias, recursos e conteúdo, permitindo que a criança se expresse através de linguagens e formas de representação. No ensino baseado por projetos, os pequenos têm a oportunidade de interagir com vários materiais, estimulando seus sentidos e percepções diante de elementos que podem ou não fazer parte do seu cotidiano.

Através da pedagogia de projetos, a criança desenvolve também, seu senso democrático, considerando que atividades em grupo precisam sempre de muito diálogo. Barbosa e Horn (2008) citam que nessa proposta, a aprendizagem voltada para a democracia é assimilada quando a criança precisa abrir mão de seus desejos particulares para considerar o coletivo, possibilitando assim, que a participação social e o respeito pelas decisões e opiniões de terceiros sejam compreendidas desde muito cedo.

Ao considerar a abordagem dos temas e conteúdos, o desenvolvimento da pedagogia de projetos pode possibilitar que a criança:

Parta do conhecimento empírico por meio de visitas, observações, experimentos, dramatizações, formulação de texto coletivo e descrição de eventos imaginários, deslocando-os para um contexto de generalização, de abstração. Passar do concreto ao simbólico e ao teórico e, através da linguagem, não apenas expressa, mas também circunscreve os modos em que se deve interpretar a experiência (Barbosa e Horn, 2008, p.87).

Contudo, esta postura pedagógica instiga a criança a pensar, imaginar e compreender, progressivamente, a diferença entre abstrato e concreto, o que aguça sua criatividade e percepção sobre os espaços, as pessoas e o mundo ao seu redor.

Além disso, Monteiro et al (2013) argumentam que o educador, ao desempenhar um trabalho em conjunto com o desenvolvimento de suas crianças, articula saberes e também afetos e emoções, características que fazem uma grande diferença nessa caminhada, considerando que é a partir da empatia que ele conquistará o respeito. Reitera-se então, os benefícios de uma proposta pedagógica na Educação Infantil, que disponha da harmonização entre esses diferentes papéis, visto que nessa etapa, o gerenciamento do cuidado proporcionará ótimas relações.

A pedagogia de projetos na Educação Infantil, é igualmente, um excelente caminho para o desenvolvimento da relação entre as crianças e seus professores, pois a medida em que os educadores se mostram empenhados com esse processo, os pequenos se sentem mais cativados e compreendidos, o que gera conseqüentemente, o aumento do interesse, visto que para se ter crianças com vontade de aprender, é necessário que se tenha também, professores dedicados a ensinar.

Por isso, Barbosa e Horn (2008) destacam que o trabalho do professor se torna uma atividade mais dinâmica, que foge da repetição cansativa e lhe propõe repensar a sua prática, atualizar-se e transformar sua identidade pedagógica, além de permitir que ele compartilhe suas tarefas, crie e aprenda com sua realidade. A inserção de uma alternativa pedagógica mais significativa, oferece ao professor a oportunidade de manter seus alunos mais engajados e atentos, além de colaborar para que ela compreenda e reavalie suas ações, buscando sempre, aprimora-las.

Logo, as vantagens do trabalho com a pedagogia de projetos não englobam somente a criança e o professor, Oliveira (2006, p.18) explica que esta perspectiva de ensino, “promove na escola a autocrítica de suas práticas baseadas no ensino e não na aprendizagem, além de possibilitar a organização do currículo escolar por temas e situações problemas”. Portanto, ao integrar esta proposta pedagógica em seus dispositivos educacionais, a escola também se ressignifica e assume uma postura mais atenciosa, melhorando a qualidade da formação que oferece aos seus educandos.

Acerca dessas contribuições, Pereira e Probst (2020) apontam que o trabalho com projetos aplicados a Educação Infantil, transformam os espaços escolares e a sala de aula, pois se tornam locais de pesquisas, de discussões e colaborações, promovendo situações mais dinâmicas, inovadoras e inclusivas no cotidiano escolar. Portanto, a configuração de um ambiente educacional pacato, com ideias e mecanismos que se repetem dia após dia, no qual alunos, professores e colaboradores estão sempre desmotivados devido a falta de contemporaneidade, podem ser modificados a partir da pedagogia de projetos, que estimula o movimento e a utilização de diferentes alternativas de ensino

Contudo, a articulação entre a pedagogia de projetos e a Educação Infantil não é interessante somente para as crianças e os professores que a vivenciam, a escola também é beneficiada nesse processo, considerando que em suas instâncias haverá alunos mais engajados e comprometidos com a aprendizagem, educadores mais motivados e reflexivos, gestores mais empenhados e dedicados a trabalharem em função do alcance dos objetivos almejados nessa etapa da educação básica e um corpo social mais envolvido no contexto educacional.

4 TRAÇANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA

Em função do desejo de abordar de forma mais concreta e profunda a viabilidade da Pedagogia de Projetos como proposta pedagógica nas turmas de Educação Infantil, além de compreender o modo como ela é desenvolvida e mediada no ensino de conteúdos, optou-se por realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa, a fim de se explorar com mais profundidade esta proposta pedagógica, mediante a narrativa das experiências de quem trabalha cotidianamente com essa perspectiva de ensino.

Esta escolha encontra-se em consonância com os apontamentos de Bogdan e Biklen (1994) que destacam que a pesquisa qualitativa possibilita o contato direto com o contexto que está sendo investigado e por isso, oportuniza que as ações estudadas sejam melhor compreendidas. Os autores indicam ainda que os dados colhidos nessa perspectiva podem ser analisados com mais riqueza a partir dos inúmeros pontos de vista e experiências narradas pelos sujeitos participantes.

Diante do exposto, compreende-se que a pesquisa qualitativa colabora para a produção de um estudo real e significativo, que leva em conta as vivências e opiniões daqueles que estão de fato inseridos no fenômeno pesquisado. Nesse sentido, em virtude dos aspectos e abrangências oportunizadas por esta abordagem, identificou-se que a pesquisa qualitativa seria o instrumento mais adequado para se compreender o trabalho com projetos articulado à aprendizagem na Educação Infantil.

O primeiro passo para o desenvolvimento deste estudo aconteceu por meio de uma pesquisa bibliográfica, realizada principalmente, nas plataformas Google Acadêmico; Periódicos CAPES e SciELO, pois, em consonância com Gil (2002), grande parte dos estudos e trabalhos acadêmicos de cunho científico, exigem a realização de investigações bibliográficas, ressaltando assim, que a utilização de fontes e recursos dessa natureza, antecede e sustentam os demais tipos de pesquisa ao expressarem os conhecimentos que já foram produzidos acerca de determinado assunto.

Sendo assim, além da necessidade de se compreender como a pedagogia de projetos tem sido discutida por autores da área, bem como identificar as diferentes

percepções que se tem acerca dessa proposta pedagógica, a análise bibliográfica inicial teve como propósito, selecionar bases teóricas que respaldassem esta pesquisa e embasassem os trajetos e descobertas aqui concretizadas.

Em segundo lugar, após a investigação inicial, de cunho bibliográfico, seguiu-se para a realização de uma pesquisa de campo, a fim de possibilitar que os dados aqui abordados fossem obtidos dentro de um contexto real. Segundo Gil (2002), na pesquisa de campo, os resultados tendem a ser mais fidedignos, em função do contato direto e presencial do pesquisador, com o fenômeno investigado. Esta atitude contribui para dar ao estudo um maior significado.

Como instrumento de geração de dados, optou-se pela realização de uma entrevista semiestruturada com o intuito de tornar esse estudo mais significativo e concreto, pois, de acordo com Gil (2002), nesse tipo de entrevista, o entrevistador consegue explorar com mais amplitude a questão abordada, devido a oportunidade de se explanar a temática através da conversação, assim, permitindo o detalhamento das informações com mais precisão, a partir de um diálogo flexível para com aqueles que vivenciam determinado fenômeno. Contudo, mesmo frente a essa flexibilidade, foi essencial a elaboração de um roteiro constituído por perguntas subjetivas que possibilitaram o delineamento dos dados. Gil (2002) destaca que, mesmo sem ter opções de respostas fixadas, é indispensável que o entrevistador tome um roteiro para se guiar, assim, organizando o processo de investigação e assegurando que as informações necessárias sejam apanhadas a partir das manifestações reais dos entrevistados.

Nesse sentido, tendo em vista a necessidade de se aproximar do objeto pesquisado, o *lôcus* escolhido para a realização da pesquisa foi uma escola de Educação Infantil da rede pública de ensino, selecionada em função da quantidade de projetos que desenvolve ao longo do ano letivo. Esta instituição é bastante conhecida em sua comunidade, principalmente, pela culminância dessas atividades que, em sua maioria, envolvem não somente as crianças e seus familiares, mas também, toda a população que reside em suas imediações, configurando-se, assim, como um campo bastante propício para a promoção dessa investigação.

A instituição em questão, situa-se na zona rural do município de Imperatriz/MA, e atende, majoritariamente, crianças oriundas de famílias de baixa

renda. Em sua organização, conta com 112 alunos matriculados, com seis turmas ativas, sendo elas divididas da seguinte forma: uma turma de Berçário¹; duas turmas de Creche I²; uma turma de Creche II³, uma turma de Pré-escola I⁴ e uma turma de Pré-escola II⁵, na qual três turmas funcionam no turno matutino e três no período vespertino.

A equipe pedagógica é constituída por uma gestora, uma coordenadora pedagógica, três professoras, quatro cuidadoras sociais, duas merendeiras e três zeladoras, configurando-se assim, um quadro de servidoras exclusivamente feminino. Em termos de estrutura física, a escola possui somente quatro salas de aula, dois banheiros, uma secretaria, uma cozinha e um refeitório, caracterizando-se como uma instituição de pequeno porte.

Para que a coleta de dados fosse realizada, conversou-se inicialmente com a gestora da instituição, ocasião esta em que, além de apresentar os objetivos da pesquisa, expressou-se também, o motivo pelo qual a escola foi selecionada como ambiente de investigação. Após seu consentimento, ela solicitou que a coordenadora pedagógica também fosse informada, devido a necessidade de dialogar antecipadamente com as professoras e verificar com cada uma delas a disponibilidade para participarem do estudo.

Em seguida, conforme a autorização das professoras em colaborar como sujeitos da pesquisa e o deferimento pela coordenação pedagógica da escola, a entrevista foi realizada de forma individual, respeitando o tempo de fala de cada uma delas, assim como o modo de se expressarem. Na oportunidade, todas as participantes aparentavam estar bastante tranquilas, o que contribuiu para o desenvolvimento de um momento descontraído e repleto de aprendizado.

No que se refere às professoras, identificadas aqui pelo nome fictício de Girassol, Rosa e Jasmim, é importante ressaltar que todas são licenciadas em Pedagogia e concursadas na rede municipal de ensino, atuando na área há,

¹ No *lócus* onde a pesquisa foi realizada, a nomenclatura utilizada para se referir às turmas, são: Berçário: crianças de 1 ano e 7 meses a 1 ano e 11 meses;

² Creche I: crianças de 2 anos a 2 anos e 11 meses;

³ Creche II: crianças de 3 anos a 3 anos e 11 meses;

⁴ Pré-Escola I: crianças de 5 anos a 5 anos e 11 meses;

⁵ Pré-Escola II: crianças de 5 anos a 5 anos e 11 meses.

respectivamente, três anos; nove anos e dois anos. Além disso, todas elas também possuem pós-graduação, sendo que apenas uma é, especificamente, especialista, em Educação Infantil.

Na utilização desse instrumento, no qual perguntas mais abertas possibilitaram que o diálogo evoluísse para além do que se estava sendo questionado, observou-se que as professoras interpretaram a oportunidade não como uma tarefa exclusivamente formal, mas como um momento de partilha, que puderam manifestar suas concepções, desafios e desejos, sem receio. Acerca disso, Severino (2013) explica que, nesse tipo de entrevista, se oportuniza um diálogo descontraído, no qual o informante expressa, sem constrangimentos, suas representações.

Como forma de registro de dados, optou-se pela gravação das entrevistas mediante a permissão das participantes e, posteriormente, o material foi transcrito individualmente para simplificar a leitura e a interpretação das informações, pois, segundo Szymanski et al (2001), no processo de transcrição, o pesquisador tem a oportunidade de relembrar aspectos da coleta de dados e conseqüentemente, refletir acerca do conteúdo abordado sempre que necessário, pois esse recurso possibilita que se reviva e se lembre constantemente esse processo.

Após as transcrições, deu-se início ao processo de análise das informações coletadas, que foram, a priori, estruturadas em três categorias elaboradas a partir dos objetivos específicos da pesquisa. De acordo com Szymanski et al (2001, p.161), “a categorização concretiza a imersão do pesquisador nos dados e a sua forma particular de agrupá-los segundo a sua compressão”. Isto significa que através das categorias, reúnem-se as informações compartilhadas pelos diferentes sujeitos acerca de um determinado aspecto do fenômeno investigado, propiciando assim, que diferentes pontos de vista sejam considerados e discutidos.

Portanto, com o intuito de discutir a compreensão das professoras acerca da Pedagogia de Projetos, bem como as razões para sua escolha e o modo como ocorre sua execução em sala de aula, as categorias foram intituladas e separadas em: percepção; fatores de escolha e execução. Em seguida, elaborou-se uma tabela contemplando estas três categorias a fim de se organizar, apropriadamente, todos os dados e dinamizar o processo de análise.

Contudo, considerando os percursos trilhados para a realização dessa pesquisa, mediante sua abordagem qualitativa e a condução da entrevista como instrumento de coleta de dados, para a análise dessas informações optou-se pela interpretação a partir da Análise de Conteúdo, que é definida por Bardin (1977, p.42) como:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Dessa forma, a análise de conteúdo pode ser configurada como um conjunto de estratégias que através de procedimentos estruturados, possibilita a interpretação de informações descritas em um determinado conteúdo. Posto isso, em virtude de compreender o desenvolvimento da Pedagogia de Projetos a partir dos discursos dos sujeitos participantes da pesquisa, encontrou-se nessa proposta, o arcabouço teórico necessário para a análise dos resultados obtidos.

Logo, os caminhos percorridos por esta pesquisa foram fundamentais para a sua realização, tendo cada uma dessas etapas, contribuído acertadamente para o seu desenvolvimento, oportunizando desse modo, que novas percepções fossem discutidas e compreendidas.

5 O DESENVOLVIMENTO DA PEDAGOGIA DE PROJETOS: uma análise sobre as percepções, razões e realizações do trabalho com projetos na Educação Infantil

Neste capítulo, se discutirá o desenvolvimento da Pedagogia de Projetos a partir das experiências de professoras de uma escola de Educação Infantil, abordando de modo mais específico a percepção que elas possuem acerca dessa proposta, fatores que são levados em consideração na escolha do trabalho com projetos, bem como as estratégias que são utilizadas para a realização desta prática na sala de aula.

5.1 A visão das professoras acerca da Pedagogia de Projetos

Para compreender o desenvolvimento da Pedagogia de Projetos na Educação Infantil, é necessário que se entenda, a princípio, como essa proposta tem sido interpretada pelos professores atuantes, visto que a forma como se assimila algo implica diretamente na maneira em que será desempenhado ou apresentado a terceiros. Por isso, é interessante concordar com Lima (2020, p. 298) quando destaca que “a partir da compreensão, os seres humanos estabelecem diversas relações, seja com seu semelhante, o ambiente, os objetos ou ainda com os conhecimentos produzidos pela espécie”, isto significa que o ato de compreender é responsável pela interação que se tem com determinado elemento.

Portanto, com intuito de identificar a visão das professoras entrevistadas acerca da pedagogia de projetos, foi realizada a seguinte pergunta a cada uma delas: *“Para você, o que é a pedagogia de projetos?”*, segundo elas:

Girassol: É uma prática pedagógica, mas assim, eu acho que os projetos, muitas das vezes, é mais pra gente colocar a criança numa cultura [...] tem outros que são definidos por data comemorativa. Aí, eu acredito que seja [...] pra inserir a criança na cultura, na nossa cultura, já, desde cedo.

Rosa: Ao meu ver, é tipo, uma forma de interiorizar melhor a criança, nós estamos trabalhando sobre a alimentação saudável, por exemplo, eles vão aprender como comer melhor, e o porquê é importante fazer isso...isso, interiorizar a criança, é uma forma de ensinar.

A partir destas respostas, nota-se que as professoras Girassol e Rosa compartilham de percepções parecidas acerca da pedagogia de projetos. A primeira,

ao narrar que grande parte dos projetos são decorrentes de datas comemorativas, conceitua esta proposta como uma prática educativa que possibilita que as crianças sejam inseridas em costumes sociais, ou seja, na cultura do país. Já a segunda, entende o trabalho com projetos como um modo de interiorizar as crianças, isto é, ensinar determinados conteúdos e comportamentos a ela, mediante os benefícios que esta atitude pode gerar.

Já a professora Jasmim, respondeu da seguinte maneira:

Jasmim: É uma forma de ensinar eles a assimilarem melhor as temáticas desenvolvidas. Os projetos são, na verdade, uma metodologia... é, são isso mesmo. É a forma da criança assimilar mais fácil as temáticas que a gente desenvolve ao longo do ano e que são necessárias para a vida deles.

Nessa ocasião, a professora Jasmim compreende a pedagogia de projetos como um procedimento metodológico que auxilia na compreensão dos conteúdos abordados. Em outras palavras, argumenta que é um mecanismo que facilita o ensino e a aprendizagem da criança acerca de conhecimentos que são indispensáveis para a vida.

Portanto, alguns autores indicam que esta proposta pedagógica não deve ser associada ao conceito de método, pois, sua organização não é estática, como afirma Guedes et al (2017) ao apontar que a ideia de método relacionada à pedagogia projetos é um tanto quanto equivocada, pois os métodos se configuram como mecanismos com objetivos pré-fixados e pré-determinados, passíveis de fórmulas ou regras contrário ao trabalho com projetos, que se adequa de acordo com as necessidades que surgem no seu desenvolvimento.

Diante do exposto, é possível perceber que a compreensão das professoras acerca do conceito de pedagogia de projetos é bastante limitada e restringe-se, basicamente, a um mecanismo de ensino que contribui somente para o processo de inserção da criança nos mais diversos conteúdos desenvolvidos na sala de aula, desconsiderando assim, toda a sua amplitude enquanto proposta pedagógica potencializadora de experiências.

Monteiro et al. (2013, p.44) explica que:

Esses projetos também contribuem para a ampliação das competências infantis, no qual permite que a criança experimente um vasto repertório de materiais. Podendo assim, estimular o processo de maturação em todos os aspectos. Pois a criança que aprende por meio da pedagogia de projetos, jamais ficará inerte nas suas inquietudes, pois a partir desta ferramenta, ela aprende a ter autonomia, a argumentar, a socializar, a solucionar, a compreender, a se posicionar durante suas pesquisas educativas e principalmente na sua vida lá fora.

Diante disso, compreende-se que, além de ser utilizada como um instrumento de ensino, a pedagogia de projetos é também uma oportunidade de ampliar a realidade da criança, e trabalhar com situações de aprendizagem que possibilitem que ela se desenvolva integralmente, dando, assim, ao professor a oportunidade de educar para além dos conteúdos escolares por meio, essencialmente, de atividades diversificadas.

Isto acontece porque nas fases de um projeto se exige da criança posturas e interações variadas, possibilitando que ela desempenhe diferentes tarefas e aprenda um pouco com cada uma delas. Acerca disso, Monteiro et al (2013) destaca ainda, que a pedagogia de projetos é um importante recurso para desenvolvimento de habilidades, já que durante suas etapas, as crianças participam ativamente da construção do conhecimento e, portanto, exercitam seus diferentes sentidos e aspectos.

A visão reduzida acerca da concepção de pedagogia de projetos pode interferir diretamente no seu desenvolvimento enquanto prática de ensino, pois, ao não compreendê-la em sua intensidade, o professor acaba respaldando seu trabalho apenas nas definições que ele visualiza, pois, como afirma Guedes et al (2017), a falta de conhecimento acerca do trabalho com projetos, abre espaço para que ela seja interpretada apenas, como uma atividade em que se foge do cotidiano, impossibilitando que toda sua amplitude seja notada.

Nesse sentido a ausência de uma compreensão mais abrangente acerca do conceito da pedagogia de projetos pode estar relacionada diretamente à falta de um conhecimento mais amplo ou um aprofundamento teórico acerca desta perspectiva, visto que ao indagar as professoras sobre de como elas conheceram essa proposta pedagógica, as respostas foram:

Girassol: Aqui na creche. Na própria creche. Assim, atuando, né?!

Rosa: Foi aqui no trabalho, na sala de aula.

Jasmim: Foi aqui mesmo na creche, na Educação Infantil.

Em vista disso, entende-se que as professoras não tiveram um acesso prévio aos fundamentos teóricos dessa perspectiva de ensino, condição esta, que pode ter influenciado nessa compreensão restrita, pois, para que se utilize uma ferramenta de ensino apropriadamente, é importante que se conheça também sua teorização, como sugere Cascardo et al (2024), ao dissertar que a teoria educa a prática e é esta relação que garante que as decisões dos professores sejam fundamentadas em princípios sólidos.

No Brasil, como se sabe, a educação básica possui um grande déficit quando se trata da formação de professores, principalmente no que diz respeito à Educação Infantil e a forma como se deve trabalhar com as crianças (Barbosa e Horn (2008). Diante dessa realidade, muitos educadores chegam às suas salas de aula sem a devida compreensão acerca de instrumentos pedagógicos, atitudes ou materiais que devem ser utilizados nas aulas, o que colabora para que muitas alternativas sejam introduzidas sem serem realmente compreendidas.

Monteiro et al (2013) aponta que na pedagogia de projetos, é necessário que o educador conheça muito bem a proposta que está sendo trabalhada, pois é com esta percepção que ele fará um bom uso dessa perspectiva pedagógica, salientando assim, que o professor se aproprie genuinamente desse recurso e compreenda as suas capacidades.

No entanto, compreende-se também que a formação profissional do educador não contempla todos os conhecimentos que lhe serão cobrados durante sua atuação, por isso, Behrens (2014, p.96) argumenta que:

Os docentes receberam na sua formação informações, conteúdos, saberes e conhecimentos que não o tornam um profissional pronto para toda uma vida profissional. Portanto, torna-se importante as propostas do aprender a aprender, numa visão complexa, pois permitem um processo que nunca termina, trata-se de caminhos nos quais as descobertas acontecem constantemente, assim, professor e alunos podem se tornar receptivos para as mudanças que se fazem necessárias.

Dessa forma, o educador durante seu exercício profissional, ao se deparar com necessidades que vão para além daquelas que ele compreende, deve estar disposto, também, a se apropriar de novas informações. Logo, é importante que esta atitude aconteça mesmo diante de um cenário no qual não se há um auxílio adequado.

Em função disso, é importante destacar que esta busca por informações, isto é, o interesse em entender e aprender sobre aquilo que não foi ensinado na graduação, deve ser estimulado ainda na formação inicial, pois conforme Pimenta (1999), a licenciatura deve desenvolver no professor atitudes e valores que o mobilize a transformar e melhorar o seu “saber-fazer”, a partir dos desafios que surgem no cotidiano escolar. Por isso, é necessário que este processo de formação contribua para despertar no professor, o desejo de conhecer e compreender o que está ao seu redor.

Entretanto, a dedicação do professor em função da expansão da sua qualificação, bem como o oferecimento de uma licenciatura de qualidade, não torna a oferta de formação continuada menos importante, por isso, é possível concordar com Saviani (2011) quando o autor aponta que é a partir de uma boa formação que o trabalho docente terá uma qualidade satisfatória, evidenciando assim, que a potencialização dos professores é uma atitude indispensável para o seu bom desempenho.

Nogueira (2015) destaca que o professor da educação infantil deve ser inserido constantemente nos contextos formativos, pois é partir disso que sua prática pedagógica será transformada e se tornará ainda mais eficiente. Nota-se a partir disso, o valor da formação continuada e os benefícios que ela oferece ao docente, especialmente aquele que atua na Educação Infantil e deve dispor de conhecimentos que lhe aproxime da criança, que possibilite entendê-la e trabalhar conforme suas necessidades.

A partir do exposto, compreende-se que o conceito de pedagogia de projetos ainda precisa ser melhor compreendido pelas professoras entrevistadas, considerando que a visão sistematizada sobre seu significado, pode atrapalhar, mesmo sem intencionalidade, na maneira como esta proposta é trabalhada. Behrens (2014) ressalta que o desenvolvimento adequado dessa perspectiva de ensino exige

do professor um marco conceitual ressignificado, ressaltando, portanto, a importância de se entender as definições que permeiam esta proposta de ensino e aprendizagem.

Assim, é fundamental que o educador esteja sempre atento às alternativas que ele emprega em sua didática, e que além disso reconheça a importância de se compreender, conceitualmente, as perspectivas adotadas, pois o “saber fazer” não diminui a necessidade de se entender o que está sendo feito. Contudo, é importante salientar ainda a importância de situações formativas que possibilitem esta compreensão, pois o esforço do professor também deriva do auxílio e das oportunidades que a gestão da instituição em conjunto com as secretarias de educação, fornecem a esse profissional.

5.2 Fatores considerados na escolha da pedagogia de projetos como parte da prática pedagógica de ensino na educação infantil

A pedagogia de projetos é uma proposta pedagógica repleta de possibilidades, que através de diferentes atividades, estimula a criança no desenvolvimento de competências que lhe auxiliam em todas as áreas de sua vida. Nessa perspectiva, os educandos aprendem a ouvir, a interagir e a explorar diferentes recursos e espaços, o que torna essa alternativa de ensino e aprendizagem ainda mais dinâmica e instigante.

Em função das diversas oportunidades que a pedagogia de projetos oferece às crianças, muitos educadores e instituições de ensino têm optado pela utilização dessa proposta, em razão, essencialmente, das vantagens que ela pode proporcionar. Seus recursos, articulam múltiplos saberes e múltiplos agentes, bem como promovem ações que transformam os educandos em sujeitos autônomos e repletos de capacidades, promovendo uma aprendizagem que vá além daquelas sistematizadas (Santos e Carvalho, 2022).

Contudo, a fim de entender quais fatores levam à escolha dessa proposta pedagógica como parte da prática educativa das professoras entrevistadas, fez-se a seguinte pergunta a elas: “*Quais fatores levam você a escolher a pedagogia de*

projetos como parte da prática de ensino que é trabalhada na sala de aula? As respostas foram:

Girassol: A gente trabalha, porque na verdade já vem da coordenação, logo no início do ano a gente já recebe o calendário com as datas dos projetos e já sabe o que vai ter que trabalhar.

Rosa: Eu trabalho porque vem da coordenação, a gente trabalha, porque vem aquela coisa imposta, sabe?

Jasmim: Porque vem de lá (apontou em direção a sala da coordenação), assim, já é uma norma que vem.

A partir das falas supracitadas, percebe-se que nesse contexto, as professoras vinculam o desenvolvimento da pedagogia de projetos como sendo uma inserção que acontece por parte, essencialmente, da coordenação da instituição, o que acaba refletindo, mesmo que involuntariamente, no modo como elas interpretam o trabalho com a pedagogia de projetos

Sendo assim, nota-se a existência de uma fragilidade que está atrelada ao modo como instâncias hierarquicamente acima das professoras, impõem maneiras nas quais elas precisam conduzir as propostas pedagógicas de ensino. De acordo com Silva e Andrade (2022), a superioridade hierárquica no ambiente escolar, causa, na maioria das vezes, medo e insegurança nos professores atuantes, impossibilitando que dúvidas e opiniões sejam expressadas por eles. Esta atitude, afeta negativamente a organização do trabalho docente e dificulta a democratização do ensino.

Mediante as respostas apresentadas pelas professoras, considerando suas percepções sobre os fatores que fazem a pedagogia de projetos ser inserida no ensino de conteúdos, foi realizada também a seguinte pergunta: *“Se hoje você pudesse escolher, ainda trabalharia com a pedagogia de projetos?”*:

Girassol: Trabalharia pelo menos uma vez ao mês, porque dentro de um mês, a gente tem que trabalhar muita coisa.

Rosa: Eu acredito que trabalharia, trabalharia uma vez no mês, a gente escolheria uma data...eu acho que a quantidade de dias é muito, sempre dá pra trabalhar em um dia.

Jasmim: Eu trabalharia sim, trabalharia pelo menos de 15 em 15 dias, uma vez por mês...

Nessa ocasião, as professoras entrevistadas afirmam que o trabalho com projetos seria sim uma possibilidade de ensino, porém, reforçam em suas falas que esse desenvolvimento aconteceria em um tempo delimitado, o que indica que o trabalho com projetos é realizado em grande quantidade, o que fortalece a configuração de imposição discorrida anteriormente.

Acerca disso, Barbosa e Horn (2008) destacam que o tempo de duração de um projeto só será decidido mediante a sua realização, podendo ser uma atividade longa ou curta. Isto significa que no desenvolvimento desta proposta, a sua duração será determinada a partir do andamento do projeto, por isso, é importante que os professores, a partir das observações feitas durante a culminância, decidam em conformidade com seus alunos, quantos dias um determinado tema será trabalhado através desta perspectiva.

A partir dessas contribuições, percebe-se a existência de uma vulnerabilidade no que diz respeito ao trabalho com projetos, visto que as entrevistadas associam o seu desenvolvimento a um caráter de “obrigação”, de algo que é pensado e planejado, essencialmente, pela coordenação da instituição. Segundo Offial (2016), esta percepção pode atrapalhar no desenvolvimento da proposta, considerando que compreender o trabalho com projetos como uma “camisa de força”, paralisa as ações pedagógicas e o processo de ressignificação do ensino.

Assim, é importante que o trabalho com projetos esteja ligado a um interesse compartilhado tanto pela gestão escolar, quanto pelo seu corpo docente, pois como afirma Almeida et al (2022), o trabalho com projetos exige que todos os sujeitos envolvidos possuam motivação para desenvolvê-lo. Isto significa, que é de suma importância que esta proposta seja realizada a partir de um desejo mútuo entre os agentes educacionais, pois é mediante esse interesse que esta proposta será trabalhada de forma adequada.

Além disso, é importante salientar que a pedagogia de projetos está ligada ainda, à curiosidade da criança, às suas necessidades de descobrir o mundo ao seu redor. Sendo assim, é indispensável que esta singularidade também seja levada em consideração, reiterando, portanto, que o trabalho com projetos não deve ser uma

proposta estabelecida apenas em função do cumprimento de ordem, mas que a escola converse e oportunize constantemente, reflexões juntas dos professores e alunos, sobre sua importância e realização.

Em virtude dos fatos mencionados, observou-se que as professoras entrevistadas associam os fatores que motivam o desenvolvimento da pedagogia de projetos há uma “determinação” hierárquica, que pode atrapalhar na inserção desta proposta pedagógica enquanto uma alternativa de ensino e aprendizagem. Diante disso, Guedes et al (2017) reitera que nesta proposta, o prazer pela aprendizagem surge em função do interesse de todos aqueles que participam. Destacando assim, que o trabalho com projetos deve acontecer a partir do desejo e envolvimento direto da escola, dos professores e também dos alunos.

5.3 O desenrolar da pedagogia de projetos: como acontece na prática

Além de dialogar sobre como a pedagogia de projetos é compreendida pelas professoras, bem como os motivos que explicam seu desenvolvimento como proposta pedagógica, é importante analisar como esta perspectiva tem sido desenvolvida por elas, isto é, como acontece a elaboração e execução dessa atividade no contexto das entrevistadas.

Dessa maneira, em função do desejo de analisar como as professoras desenvolvem um dado conteúdo a partir da pedagogia de projetos, bem como os recursos e estratégias que elas utilizam, foi pedido a cada uma delas que narrassem, detalhadamente, suas experiências.

De acordo com a professora **Girassol**:

Quando a gente recebe no início do ano, **já começa no calendário**. Aí, lá já tem grifado as datas que nós vamos trabalhar, daí, **a gente já começa uma pesquisa**.

Quando chega perto da data de começar o projeto, **a coordenadora traz o planejamento. Ela faz um projeto e dá pra gente**, ou virtualmente, ou pelo PDF, ou escrito.

Se for data comemorativa a gente faz na sala. As atividades que não são, por exemplo: projetos de autonomia e identidade, **mas como na maioria das vezes, são as datas, então, a gente já conversa com eles, com a rodinha**, e fala que tá chegando um determinado dia. A gente **fala o**

porquê daquela data, ou o porquê que nós trabalhamos aquilo ali. A gente traz **historinhas**, [...] **é bem diversificado as atividades**, têm **atividades impressas**, mas são poucas. Às vezes é **em grupo**, às vezes é **individual**.

No final, **a gente faz uma exposição do que foi feito**, se for feito um cartaz coletivo, por exemplo, aí, **a gente coloca na sala**, ou tanto quanto o que é individual eu costumo colocar também, que é pra eles olharem.

A partir do relato da professora Girassol, nota-se em primeiro lugar, que os projetos são elaborados pela coordenadora pedagógica da instituição e que são inseridos no calendário letivo já no início do ano. Além disso, a entrevistada também explica que, em grande parte das vezes, os projetos alinham-se a datas comemorativas.

Na Educação Infantil, infelizmente é bastante comum que os conteúdos ensinados sejam fundamentados em datas comemorativas. Acerca disso, Barbosa e Horn (2008) tecem críticas ao argumentarem que o calendário de festividades é um problema que afeta gravemente esta etapa, principalmente em função do caráter de prática pedagógica que estas datas possuem, mas que não carregam em si, significados. Atividades respaldadas em datas festivas podem culminar em um currículo estático e repetitivo, por se permear por todos os anos da Educação Infantil.

De acordo com Lira et al (2018, p. 142), “o que questionamos não são as datas em si, mas a forma como são trabalhadas, seu lugar no currículo, no planejamento e sua existência cotidiana”. Mediante a isso, é importante que professores e instituições, especialmente as de Educação Infantil, reflitam e problematizem a forma como estas festividades têm sido abordadas nessa etapa da educação, bem como o espaço e relevância que elas possuem dentro dos planejamentos pedagógicos.

Além disso, ainda no que se refere a elaboração dos projetos, é notável destacar a importância dessas atividades serem organizadas entre professores e equipes pedagógicas, a fim de evitar o surgimento de vulnerabilidades que possam comprometer a realização de atividades, pois o trabalho com projetos deve nascer do desejo coletivo de todos aqueles que serão envolvidos, para que a experiência seja ainda mais significativa (Almeida et al, 2022).

A professora Girassol conta ainda que antes de dar início ao desenvolvimento do projeto, busca sempre realizar pesquisas sobre o tema que será abordado. Barbosa e Horn (2008) explicam que os educadores devem dispor de um repertório amplo, em função do surgimento de situações que exijam uma maior compreensão. Esta atitude contribui para que o professor consiga explorar acertadamente, o conteúdo abordado.

Por fim, a professora supracitada narra ainda que na execução das atividades referente aos projetos, gosta de conversar previamente com as crianças e explicar as razões pelas quais aquele determinado assunto está sendo trabalhado. Ela destaca ainda que a contação de histórias também é uma boa aliada nesses momentos, bem como a realização de atividades, que acontecem de forma individual e em grupo. Por último, evidencia ainda, que gosta de exibir na sala de aula tudo o que foi produzido pelas crianças.

Segundo Freitas (2003), no trabalho com projetos se aborda um determinado assunto de forma mais concreta, adaptando a aprendizagem através de exposições, produções, passeios e entre outras estratégias. Nessa proposta, o professor pode e deve adotar alternativas diferenciadas, pois são essas oportunidades que tornam esta perspectiva mais dinâmica, o que torna esta postura pedagógica ainda mais interessante, especialmente para as crianças.

Seguido do relato da professora Girassol, foi a vez da professora **Rosa** descrever os caminhos percorridos por ela, no trabalho com a pedagogia de projetos. Segundo a entrevistada:

Ela já o traz pronto (a coordenadora), aí dali **eu vou fazer o meu plano**, de acordo com o projeto que ela trouxe, aí eu **vou colocar a minha metodologia**, a forma como eu vou trabalhar com as crianças, a partir do que ela colocou no projeto, aproveitando algumas sugestões que ela tenha lá. **Aí quando eu vejo que tem coisa muito mirabolante, eu vou pesquisar e eu faço do meu jeito.**

No início, **eu já converso com as crianças, e eu gosto mais de fazer criando, criando com eles, uma coisa criada por eles.** Aí às vezes a gente **usa músicas, histórias**, a gente trabalha **muito desenho** ou então com **elementos da natureza....** **Eu não trago muitas atividades impressas**, é mais com a participação deles, **são mais atividades para a participação deles na construção, mesmo que seja do jeito deles**, mas tem a participação deles.

Nas contribuições da professora Rosa, percebe-se no primeiro momento: ela descreve que, ao acessar o projeto já elaborado pela coordenação da instituição, verifica as sugestões e ideias lá estabelecidas e, em seguida, analisa e identifica uma maneira de trabalhar o conteúdo com as crianças, ou seja, adequa o projeto às crianças da sua turma, às alternativas que ela entende serem mais apropriadas e ao contexto da sua sala de aula.

Na pedagogia de projetos, a flexibilidade é um dos aspectos que marcam sua organização, pois, mesmo diante dos componentes que caracterizam esta proposta, como a definição do problema, a elaboração de objetivos e entre outros elementos, o percurso que o professor irá trilhar, isto é, a forma como ele desenvolverá esses itens, dependerá da realidade na qual ele está inserido. De acordo com Guedes (2017), trabalhar a pedagogia de projetos exige do professor uma abertura. É preciso que ele esteja flexível a reformular o que for necessário, logo, adequar as atividades em conformidade com as possibilidades e oportunidades que se tem, colabora para que as crianças estejam ainda mais motivadas.

Além dessa organização, a professora Rosa também cita diversas vezes como opta por alternativas em que as crianças participem diretamente, ou seja, para desenvolver uma dada temática, ela prioriza experiências em que os pequenos possam de fato produzir recursos. Esta atitude permite que a criança seja a protagonista do seu próprio aprendizado, abandonando o papel passivo de quem somente recebe o conhecimento e não contribui efetivamente para a assimilação do mesmo (Leite et al, 1998).

Diante disso, Barbosa e Horn (2008) apontam que no trabalho com projetos é oferecido à criança o lugar de protagonista de sua própria aprendizagem, permitindo que ele aprenda em sala de aula, a expressar seus conhecimentos. A partir disso, ao possibilitar que seus alunos façam parte, de fato, do desenvolvimento do projeto, a professora Rosa estimula a autonomia dos pequenos, bem como viabiliza que eles se sintam realmente inseridos, dando sentido ao que está sempre aprendido.

Além de possibilitar que a criança seja o sujeito protagonista desse processo, é importante destacar também a postura mediadora na qual a professora dispõe nessa ocasião, pois, ao oportunizar que os pequenos façam “do jeito deles”, a

entrevistada evidencia o seu papel de mediar, isto é, de organizar situações que resultem em aprendizado. Segundo Prado (2005), a mediação do educador é de extrema importância, e ela está implicada na criação de cenários de aprendizagem em que a criança possa realizar regulações. Estas ações, colocam alunos e professores em seus referidos lugares, assim como é defendido pela pedagogia de projetos.

Por último, a professora Rosa narra sobre como utiliza estratégias variadas para abordar o tema dos projetos, como o emprego de músicas, histórias, e elementos da natureza. A multiplicidade de recursos dá à criança a oportunidade de aprender a manipular diferentes instrumentos, como explica Barbosa e Horn (2008) ao apontarem que é interagindo com diferentes materiais que as crianças aprenderam a dominar técnicas e materiais, ratificando, assim, a importância dessa atitude no trabalho com projetos.

Após as contribuições das entrevistadas Girassol e Rosa, é dado o momento de a professora **Jasmim** narrar acerca das alternativas que ela utiliza no andamento do trabalho com projetos:

A coordenação reorganiza o projeto interno, e desse projeto interno, **nós, professoras, desenvolvemos na sala. Pesquisando diversas formas.** Sempre dentro do conteúdo, da temática, né? Não fugindo da temática.

Para desenvolver, **eu gosto de fazer roda de conversas, jogos, dinâmicas, historinhas, tem exposição de alguns projetos,** algumas vezes, **eu sempre coloco atividades impressas para complementar** e para eles assimilarem melhor, fazem duas, duas ou três, no máximo. Depois que a gente **falou e brincou,** na hora da teoria **eles conseguiram assimilar o que foi trabalhado.**

Assim como citou a professora Girassol, logo no início dessa discussão, a professora Jasmim também enuncia que realiza uma análise prévia sobre a temática na qual o projeto abordará, reiterando a necessidade que os educadores, mesmo na Educação Infantil, etapa em que muitos acreditam que o estudo de temas não é algo importante, precisam entender efetivamente os conteúdos.

Para Barbosa e Horn (2008), na Educação Infantil, não se deve acreditar na ideia de que para ensinar as crianças, basta apenas, ter um pouco de conhecimento acerca de diferentes áreas. As autoras argumentam que a promoção de

aprendizagens ricas e contextualizadas, exigem que o professor saiba muito sobre o tema de enfoque. Isto significa que se preparar antecipadamente a fim de descobrir e se apoderar dos temas discutidos na educação infantil, possibilita que as crianças tenham experiências ainda mais profundas.

Nota-se também, que assim como as demais professoras, a Jasmim indica as rodas de conversas como passo inicial no desenvolvimento do projeto, o que, em consonância com Buss e Mackedanz (2017) oportuniza que a criança construa sua própria aprendizagem, em função do diálogo entre educador e educando. Ao dar espaço para que a criança converse e se expresse por meio da fala, o professor reforça o lugar do aluno como um sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem.

Outro importante aspecto referente à contribuição da entrevistada, diz respeito ao uso de jogos e brincadeiras como parte das estratégias utilizadas com a pedagogia de projetos. Esta escolha atesta que a professora está em conformidade com os eixos *interações* e *brincadeiras* defendidos pelas DCNEI, como sendo os aspectos norteadores das práticas pedagógicas da educação. Além disso, Bueno et al (2020) reiteram que o uso do brincar como parte da proposta de ensino e aprendizagem das crianças, cria espaços em que elas possam se expressar por meio do lúdico, ao mesmo tempo em que se respeita as suas especificidades.

De acordo com Barbosa e Horn (2008), trabalhar com a pedagogia de projetos é viabilizar que a criança aprenda diferentes conhecimentos que são construídos através de múltiplas linguagens. O desenvolvimento dessa proposta pedagógica, garante ao professor a organização de um trabalho que possibilite a formação integral do aluno, considerando que na execução do projeto, ele terá acesso a distintos elementos e espaços.

Mediante as narrativas das professoras entrevistadas, foi possível observar que o desenvolvimento dos projetos, isto é, o modo como ele é trabalhado em sala de aula com as crianças, implicam em uma diversidade de experiências que possibilita que os pequenos aprendam a partir de vivências que vão além do uso somente, de livros didáticos ou de abordagens tradicionais. Esses relatos evidenciam que a pedagogia de projetos é uma alternativa que gera possibilidades e permite que competências e habilidades sejam estimuladas.

Contudo, assim como as demais propostas pedagógicas que são desenvolvidas no âmbito educacional, a pedagogia de projetos também contém seus desafios. Por isso, foi pedido a cada uma das professoras que além de suas experiências, elas relatassem também os desafios que são enfrentados no desenvolvimento dessa alternativa pedagógica.

Girassol: Muitas vezes falta um espaço, por exemplo, de manhã faltam pessoas para trabalhar... para ajudar a gente, né? a gente planeja, faz aquele planejamento todo, quando chega na sala de aula aquele teu planejamento todinho vai por água abaixo... o planejamento é lindo, mas a prática... por exemplo, muitas vezes eu faço um plano, eu faço um projeto aqui, [...] mas quando chega aqui a sala é cheia, cheia, cheia, é lotadíssima, cadê o espaço? Sem espaço, aí tem aquelas crianças atípicas que já ocupam bastante espaço, porque tem essa necessidade de se locomover ali. "Ah, mas faz debaixo de uma árvore, faz isso", mas aí não tem estrutura, cadê a estrutura? Não tem.

Rosa: Aqui na creche, um dos desafios que eu acho é a questão do espaço físico, porque tudo o que a gente vai desenvolver tem que ser aqui na sala porque não em um espaço, aí tudo tem que ser dentro da sala. Às vezes, recursos também, a gente tem dificuldade de encontrar recursos, que não tem na creche, se tu quiser fazer alguma coisa, tem que trazer, tu tem que comprar os recursos.

Jasmim: Os recursos, porque a gente mesmo tem que fabricar os próprios recursos, né? O que dificulta mais é isso. É a fabricação dos recursos e o espaço poderia ser melhor, porque a gente se limita à sala de aula e não consegue explorar muitas coisas.

Nas falas das professoras, o espaço e a carência de recursos pedagógicos são citados como os maiores desafios encontrados no desenvolvimento da pedagogia de projetos. A escola de Educação Infantil em questão é bastante pequena no que se refere à espaço físico, o que justifica o seu corpo pedagógico ser composto por apenas três professoras e seis turmas.

A falta de espaço se torna um obstáculo no trabalho com projetos, devido a esta alternativa também se desenvolver em ambientes externos à sala de aula e até mesmo à escola, pois como afirmam Buss e Mackedanz (2017), nessa proposta pedagógica, a sala nem sempre será o único local de estudos, pois em alguns momentos pode ser necessário que as crianças visitem outros lugares disponíveis. A exploração de diferentes ambientes permite que as experiências se tornem ainda mais interessantes nessa proposta de ensino e aprendizagem.

Já no que diz respeito aos recursos, especialmente os pedagógicos, sabe-se que grande parte das escolas públicas enfrentam tais problemas, que são ocasionados, na maioria das vezes, pelo precário repasse financeiro. Esse obstáculo reflete negativamente no trabalho dos educadores, que se sentem extremamente desmotivados diante de contextos tão carentes de materiais, impedindo que mais vivências sejam oportunizadas para as crianças.

A partir do exposto, foi possível observar que a realidade na qual as professoras entrevistadas estão inseridas, também possuem obstáculos que nem sempre estão sob o controle delas ou da instituição. Contudo, nota-se também que mesmo diante dos desafios, elas adequam seus trabalhos às suas realidades e contribuem para o desenvolvimento de experiências ainda mais significativas para as crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já dialogado até aqui, a pedagogia de projetos se configura como uma alternativa pedagógica repleta de possibilidades em que, além de aprender os conteúdos programáticos, é dada à criança a oportunidade de desenvolver também, habilidades e competências necessárias para sua formação integral. Nesse modo de organização do trabalho docente, o professor tem a oportunidade de oferecer aos seus alunos situações significativas de aprendizagem respaldadas em experiências de investigação e resolução de problemas.

Dito isto, o principal objetivo deste trabalho foi compreender como a pedagogia de projetos tem sido trabalhada, isto é, desenvolvida por professoras da Educação Infantil, em suas salas de aula. Em função disso, respaldada na Análise de Conteúdo de Bardin, discutiu-se de modo mais específico a visão dessa proposta segundo as professoras, as razões pelas quais elas desenvolvem esta perspectiva em suas aulas, bem como a forma na qual o trabalho com projetos tem sido desenvolvido com as crianças, ou seja, quais os recursos e trajetos são empregados em sua execução.

A realização dessa investigação se justificou na importância de futuros professores compreenderem, a partir do contexto de uma instituição pública, como tem se dado o desenvolvimento do trabalho com projetos, bem como a percepção, os desafios e estratégias adotados por quem utiliza na prática, esta proposta pedagógica. Através desse estudo, educadores poderão refletir sobre a relevância de práticas pedagógicas na Educação Infantil que valorizem a criança e suas necessidades, repensando assim, em seu modo de organização pedagógica, bem como os aspectos que moldam sua identidade docente. Além disso, esse trabalho também pode auxiliar professores já atuantes no desenvolvimento do trabalho com projetos, tomando como exemplo, as experiências aqui compartilhadas. Academicamente, esta investigação pode agregar ainda para a ampliação do aporte teórico acerca da pedagogia de projetos, além de viabilizar novos caminhos e discussões para quem deseja elucidar dúvidas e inquietações que surgirem no decorrer da leitura do trabalho.

A priori, esse estudo disponibiliza um breve diálogo acerca da pedagogia de projetos, abordando teoricamente, a partir da contribuição de alguns autores, as concepções que permeiam esta proposta, as características que a compõem, assim como a articulação e as contribuições que o trabalho com projetos, ao ser desenvolvido acertadamente, pode propiciar ao processo de aprendizagem das crianças.

Com o alcance dos objetivos, discutiu-se, em primeiro lugar, a compreensão das professoras entrevistadas acerca da pedagogia de projetos, observando-se, a partir de suas contribuições, que esta proposta pedagógica ainda é associada a um conceito limitado que a restringe como sendo um instrumento de ensino de caráter metodológico. Em seguida, o estudo abordou as razões que levam os sujeitos da pesquisa a trabalharem a pedagogia de projetos como uma alternativa pedagógica, no qual se evidenciou algumas fragilidades, ao se notar que este desenvolvimento está ligado a uma decisão que parte, essencialmente, da coordenação da instituição, expressando que o caráter hierárquico que muitas instâncias dispõem acima dos professores, pode afetar negativamente a organização do trabalho docente. Por fim, dialogou-se acerca da realização do trabalho com projetos na sala de aula, no qual se observou as estratégias utilizadas pelas professoras, bem como os desafios que elas enfrentam na execução dessa proposta.

Contudo, a partir das discussões e análises realizadas nesse estudo, no que se refere ao desenvolvimento do trabalho com projetos pelas professoras da Educação Infantil, observou-se que esse processo tem se dado a partir de uma organização e sistematização de conteúdos, realizado pela gestão da instituição, que estrutura previamente os projetos e, a partir disso, mesmo diante de alguns desafios que envolvem essencialmente a falta de espaço apropriado e de recursos pedagógicos, as professoras adequam à execução do projeto, de acordo com a realidade da sua turma e utilizam diferentes estratégias nessa ocasião, como por exemplo, as rodas de conversa, contação de histórias, musicalização, produções de atividades e entre outras práticas.

Com esse estudo concluiu-se também que o desenvolvimento da pedagogia de projetos, de modo mais específico a sua elaboração, ainda tem se atrelado, em grande parte das vezes, às datas comemorativas, destacando que o currículo

baseado em festividades culturais ainda tem um espaço predominante na Educação Infantil, o que acaba se distanciando da ideia do trabalho com projetos que defende a produção desta atividade, a partir das curiosidades da criança. Além disso, percebeu-se também que as professoras ainda possuem algumas vulnerabilidades no que se refere à compreensão da pedagogia de projetos, fato esse que está ligado à necessidade de uma formação de qualidade, que explore, efetivamente, a amplitude dessa alternativa pedagógica.

Diante do exposto, é importante destacar que esta pesquisa se delimitou a analisar o desenvolvimento da pedagogia de projetos, isto é, os caminhos e estratégias desempenhadas pelas professoras da Educação Infantil, na execução dessa proposta com crianças, a fim de compreender como esta alternativa funcionava na prática. Por isso, como sugestão de continuação deste estudo, pesquisas futuras podem abordar como a visão dos alunos acerca da pedagogia de projetos, discutindo como esta proposta tem sido compreendida por eles no processo de aprendizagem.

A partir disso, é relevante evidenciar, por fim, que a pedagogia de projetos se destaca como uma alternativa rica em possibilidades, na qual educadores e instituições de ensino têm a oportunidade de ressignificar o processo de ensino e aprendizagem de suas crianças, permitindo, portanto, que a experiência formativa não se atrele, somente, ao necessário, mas, também ao significativo e extraordinário.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Claudiane Aparecida de Assunção; CRUZ, Dailze Luzia da; MORAES, Daniele Ferreira de Campos; SILVA, Joanilde da; GOMES, Mayara Almeida, MOTA, Viviane Ramos. **Trabalho com projetos na educação infantil**. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação. São Paulo, v.8.n.07. Jul. 2022. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/6807/2604>. Acesso em: 16 de agosto de 2024.

ALVES, Thalita Lopes Gomes; RIBEIRO, Paulo Eduardo. **Pedagogia de projetos: a transição do ensino**. Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo, dezembro de 2015. Disponível em: <http://www.eumed.net/rev/atlante/12/conhecimento.html>. Acesso em: 12 de agosto de 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70. 1977

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Metodologia de projetos: aprender e ensinar para a produção do conhecimento em uma visão complexa**. Complexidade: Redes e Conexões na Produção do Conhecimento. Curitiba, SENAR, 2014.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Coleção Ciências da Educação. PORTO E:JITQRA LDA - 1994.

BUENO, Dayana da Silva; BARROS, Tatiana de; FERRAZ, Beatriz Mangione Sampaio. **Pedagógicas na educação infantil: programa creche para todas as crianças**. São Paulo: 1ª edição Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança e do Adolescente. 2020. Disponível em: <https://www.fadc.org.br/sites/default/files/2020-11/praticas-pedagogicas-na-educacao-infantil.pdf>. Acesso em: 15 de agosto de 2024

BUSS, Cristiano da Silva e MACKEDANZ, Luiz Fernando. **O ensino através de projetos como metodologia ativa de ensino e de aprendizagem**. Revista Thema, v. 14, nº.3, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/481>. Acesso em: 25 de junho de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2017.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

COSTA, Aina Pinheiro. **A pedagogia de projetos: sua origem e sua trajetória**. Paidéia: r. do cur. de ped. da Fac. de Ci. Hum., Soc. e da Saú, Univ. Fumec Belo Horizonte Ano 14 n. 22 p. 145-167 jul./dez. 2019. Disponível em: <http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/8331>. Acesso em: 05 de agosto de 2024.

FENELON, Juliana Naves. **Saberes docentes em construção: as percepções dos professores sobre o trabalho com a pedagogia de projetos**. Belo Horizonte, 2004. Disponível em: https://bib.pucminas.br/teses/Educacao_FenelonJN_1.pdf. Acesso em: 10 de dezembro de 2023.

FULLY, Viviane Moretto da Silva e VEIGA, Georgea Suppo Prado. **Educação infantil: da visão assistencialista à educacional**. Interfaces da Educ., Paranaíba, v.2, n. 6, p.86-94, 2012. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/588/552>. Acesso em: 10 de julho de 2024.

FRAGERI, Patricia. **Pedagogia de projetos como metodologia no trabalho com a educação infantil**. Revista Even. Pedagóg. Número Regular: Experiências em Educação do Campo: perspectivas e práticas pedagógicas Sinop, v. 7, n. 3 (20. ed.), p. 1261-1275, ago./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/download/9882/6223/30722>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2024.

FREITAS, Katia Siqueira. **Pedagogia de Projetos**. GERIR, Salvador, v.9, n.29, p.17-37, jan./fev.2003. Disponível em: <http://www.liderisp.ufba.br/modulos/pedagproj.pdf>. Acesso em: 22 de julho de 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002.

GUEDES, José Demontier; SOUZA, Antonielle Serafim de; SINDRIM, Francisca Maraysa Luciano; LIMA, Quenilda Fernandes de Oliveira. **Pedagogia de projetos: uma ferramenta para a aprendizagem** Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia, Janeiro de 2017, vol.10, n.33, Supl 2. p. 237-256. ISSN: 1981-1179. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/650>. Acesso em: 13 de março de 2024.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. **Pedagogia de projetos: intervenção no presente.** Presença Pedagógica, v.2, n.8 mar./abr. 1996.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; DE OLIVEIRA, Maria Elisabete Penido; MALDONADO, Mércia Diniz. Caderno da TV ESCOLA PCN na escola. **Diários e Projetos de trabalho.** Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, CDU 001.81:37.08 Secretaria de Educação a Distância, 1998. Disponível em: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-15068/cadernos-da-tv-escola--pcn-na-escola---diarios-projetos-de-trabalho>. Acesso em: 25 de março de 2024.

LIMA, Guilherme da Silva. **O conceito de compreensão em Bakhtin e o Círculo: reflexões para pensar o processo educativo.** Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso, [S. l.], v. 15, n. 3, p. Port. 297–317 / Eng. 302, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/48458>. Acesso em: 30 de agosto de 2024.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo; DOMINICO, Eliane; MARTINS, Lilian. **Currículo e planejamento na Educação Infantil: datas comemorativas em debate.** Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 23, n. 1, p. 137-153, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/conjectura/v23n1/2178-4612-conjectura-23-01-137.pdf>. Acesso em: 30 de agosto de 2024.

LEITÃO, Fátima Maria Araújo Saboia. **O trabalho com projetos e o desenvolvimento profissional dos professores de Educação Infantil.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2011.

MATIAS, Aline Pereira. **A pedagogia de projetos e o desenvolvimento dos estudantes.** Revista evolução, São Paulo 2022 Ano III - Nº 32 - Setembro de 2022. Disponível em: <https://primeiraevolucao.com.br/index.php/R1E/article/download/300/304>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2024.

MONTEIRO, Ana Maria Gutierrez; OLIVEIRA, Alexandra M. Da Silva; RONDON, Gislei A. De Souza. **Metodologia de projetos na educação infantil: valores, saberes e desafios.** Revista Educação e Linguagem – Artigos – ISSN 1984 – 3437. Vol. 7, nº 1 (2013) Disponível em: <http://www.ice.edu.br/TNX/index.php?sid=266>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2024.

NOGUEIRA, Adrinelly Lemes. **Formação continuada na educação infantil: concepções e práticas de educadoras.** Itinerarius Reflectionis. Goiânia, v. 11, n. 2, 2015. DOI: 10.5216/rir.v11i2.38073. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/38073>. Acesso em: 2 out. 2024.

NUNES, Isaias Barbosa. **O trabalho infantil na revolução industrial inglesa: uma contribuição ao trabalho docente na sétima série.** Programa de Desenvolvimento Educacional. Secretaria de Estado da Educação, Universidade Federal do Paraná, Núcleo de Educação De Curitiba. Curitiba, 2009. Disponível em:

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1397-8.pdf>. Acesso em: 12 de junho de 2004.

OFFIAL, Patrícia Cesário Pereira. **Projetos pedagógicos na educação infantil e anos iniciais**. UNIASSELVI, 2016.

OLIVEIRA, Cacilda Lages. **Significado e contribuições da afetividade, no contexto da Metodologia de Projetos, na Educação Básica**, dissertação de mestrado – Capítulo 2, CEFET-MG, Belo Horizonte-MG, 2006.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **A história da educação infantil no brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.33, p.78-95,mar.2009 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555/7124>. Acesso em: 10 de julho de 2024.

PEREIRA, Talita. Scottini; PROBST, Melissa. **Pedagogia de projetos: um estudo sobre a construção do conhecimento e da autonomia dos estudantes**. EDUCERE - Revista da Educação, Umuarama, v. 20, n. 1, p. 115-133, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.unipar.br/index.php/educere/article/view/7611/3927>. Acesso em: 05 de março de 2024.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p.15 a 34).

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. **Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações**. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel. Brasília: Ministério da Educação/SEED/TV Escola/Salto para o Futuro, 2005. cap. 1, artigo 1.1, p. 12-17. Disponível em: http://www.virtual.ufc.br/cursouca/modulo_4_projetos/conteudo/unidade_1/Eixo1-Texto18.pdf . Acesso em: 10 de maio de 2024.

SANTOS, Danielle Aparecida do Nascimento dos; CARVALHO, Denise Alessi Delfim de. **Pedagogia de projetos na educação infantil: significados gerados na tematização da prática**. Revista Teias v. 23 • n. 71 • out./dez. 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/62636>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2024.

SANTOS, Dilce Melo; LEAL, Nadja Melo. **Pedagogia de Projetos: práxis pedagógicas como instrumento de avaliação inovadora no processo de ensino aprendizagem**. Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 76–87, 2020. Disponível em: [10.17561/riai.v6.n1.07.Disponívelem:https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/5218](https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/5218). Acesso em: 20 março de 2024.

SAVIANI, Demerval. **Formação de professores no brasil: dilemas e perspectivas**. Poésis Pedagógica - V.9, N.1 jan/jun.2011; pp.07-19. Disponível em:

<https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/15667>. Acesso em: 01 de setembro de 2024.

SEVERINO, Antônio Joaquim, 1941- . **Metodologia do trabalho científico**. 1. ed. -- São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Júlia de Fátima Santos da; ANDRADE, Francisco Ari de. **Da interpessoalidade à hierarquia**: impactos da coordenação pedagógica nas atividades docentes na educação básica. *Research, Society and Development*, v. 11, n.16, 2022. Disponível em:

<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/37555/31403/414550>. Acesso em: 20 de setembro de 2024.

SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **Perspectivas para análise de entrevistas**. *Psic. da Ed.*, São Paulo, 13. 2º sem. de 2001, pp.151-169.

VASCONCELOS, Teresa. **Trabalho de projeto como "pedagogia de fronteira"**. Da Investigação às Práticas. Simpósio Internacional do GEDEI, Escola Superior de Educação do Porto. I (3), 8-20, maio de 2009. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1683/1/Trabalho%20de%20Projeto%20como.pdf>. Acesso em: 03 de junho de 2024.

VENTURA, Paulo Cezar Santos. **Por uma pedagogia de projetos**: uma síntese introdutória. *Educ. Tecnol.*, Belo Horizonte, v.7, n.1, p.36-41, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://periodicos.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/31/26>. Acesso em: 20 de junho de 2024.

APÊNDICE

Roteiro da Entrevista

- Qual é a sua formação acadêmica?
- A quanto tempo você atua como professora da Educação Infantil?
- Como você conheceu o trabalho com projetos?
- Para você o que é a pedagogia de projetos?
- Você poderia relatar como tem sido a experiência com o trabalho com projetos?
- Considerando as atividades que você já realizou através do trabalho com projetos, o que você acha que ele proporciona para as crianças?
- Quais fatores levam você a escolher a pedagogia de projetos como parte da prática de ensino que é trabalhada na sala de aula?
- Se hoje você pudesse escolher, ainda trabalharia com a pedagogia de projetos?
- Para você, quais são os desafios de se trabalhar com projetos na educação infantil?