



**A PEDAGOGIA DE PROJETOS SOB O OLHAR DE
PROFESSORAS DA PRÉ-ESCOLA:
*Desafios, tensões e propostas***

THALIA DOS SANTOS RODRIGUES
ORIENTADOR PROFº DRº RODRIGO SABALLA DE CARVALHO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA - LICENCIATURA

Thalia dos Santos Rodrigues

**A PEDAGOGIA DE PROJETOS SOB O OLHAR DE PROFESSORAS DA PRÉ-
ESCOLA: desafios, tensões e propostas**

Porto Alegre
2. semestre
2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Thalia dos Santos Rodrigues

**A PEDAGOGIA DE PROJETOS SOB O OLHAR DE PROFESSORAS DA PRÉ-
ESCOLA: desafios, tensões e propostas**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho

Porto Alegre
2. semestre
2022

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho as minhas saudades: a saudade do pai - Carlos Alexandre - que foi cedo demais e por quem eu aprendi o que era saudade; e a vó - Maria do Carmo -, mãe do pai, que nos foi tirada pela COVID-19, vítima da postura genocida do governo em exercício durante a pandemia. Eu sei que ambos gostariam de compartilhar comigo este momento.

Dedico a minha mãe - Adriana -, que em meio ao luto da perda do seu companheiro, decidiu continuar firme na luta por garantir que sua filha pudesse ter acesso ao que lhe foi negado.

Dedico a minha dinda - Patrícia Valesca -, irmã do pai e filha da vó, que se manteve firme para nos manter firmes em meio às dores.

O amor que cada um de vocês me ensinou me faz ser quem eu sou.

Por fim, dedico esta pesquisa ao meu orientador - Rodrigo Saballa de Carvalho - por acreditar que eu conseguiria do início ao fim; e as professoras da Educação Infantil, minhas futuras colegas de profissão, por quem eu admiro a coragem de continuar na luta pelas crianças e por uma educação que as respeite e as valorize.

AGRADECIMENTOS

Por vezes a escrita do Trabalho de Conclusão de Curso pode parecer solitária e angustiante. Mas ao contrário, este é um trabalho construído a muitas mãos: mãos que apoiam, mãos que encorajam, mãos que acolhem.

Por isso, ao concluir este trabalho, quero agradecer:

À minha mãe, Adriana, por ter feito tudo o que foi possível por nós e por me ensinar a ser forte e persistente;

À minha dinda, Valesca, por sempre estar disposta a ser meu porto seguro;

Ao meu companheiro, Lucas, pela prontidão de me acolher e compreender em cada um dos momentos desta escrita;

Às minhas amigas da graduação, Ana e Maitê, por serem apoio e acolhida, mas também por serem companheiras da luta pela educação;

À minha grande amiga e colega de trabalho, Sabrina, por ter sido minha inspiração diária, tanto para o início deste trabalho, quanto para a decisão de fazer da docência uma proposta de respeito aos direitos das crianças e de luta por uma educação de qualidade para todos;

Às três professoras que aceitaram participar da pesquisa, por terem a coragem e disponibilidade de compartilhar comigo suas práticas e experiências junto com as crianças;

Ao meu orientador, Rodrigo, por ter sido o meu maior encorajador nesta escrita, por me acolher e não me deixar desistir, pela incansável dedicação em cada passo da construção deste trabalho.

Às crianças com quem trabalho todos os dias, por terem a coragem de reinventar este mundo.

A todos, meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo conhecer a partir das contribuições dos Estudos das Pedagogias Educação Infantil, assim como as concepções de professoras que atuam na pré-escola a respeito do trabalho cotidiano com a Pedagogia de Projetos. Em tal direção, foram elencados os seguintes objetivos específicos: 1) identificar os desafios enfrentados pelas professoras no desenvolvimento de sua atuação profissional a partir dos projetos com as crianças; 2) conhecer as motivações das professoras para o trabalho com projetos na pré-escola e os efeitos de tal ação pedagógica para as aprendizagens das crianças; 3) discutir os modos como o trabalho com projetos vem sendo ressignificado a partir da atuação docente; 4) historicizar as discussões sobre a Pedagogia de Projetos e sua potência na ação docente com crianças da pré-escola. Metodologicamente, a geração de dados da pesquisa foi realizada através de entrevistas semiestruturadas, com três professoras de pré-escola que trabalham com Pedagogia de Projetos em escolas particulares do município de Porto Alegre -RS. A leitura dos dados gerados através das narrativas das professoras foi realizada a partir da análise de conteúdo. Desse modo, foram definidas cinco unidades para a análise: a) concepção das professoras sobre a Pedagogia de Projetos; b) a didática desenvolvida pelas professoras no desenvolvimento dos projetos com as crianças; c) as aprendizagens das crianças durante a realização dos projetos; d) os registros e as documentações pedagógicas do desenvolvimento dos projetos; e) os modos como as professoras definem um projeto significativo para as crianças. A partir das análises foi possível inferir que as professoras participantes da pesquisa compreendem a Pedagogia de Projetos enquanto uma prática investigativa que é desenvolvida com as crianças que possibilita aprendizagens contextuais e significativas. Nesse sentido, as professoras entrevistadas seguem as seguintes etapas no desenvolvimento dos projetos com as crianças: a) definição do tema e pesquisa (pergunta); b) coleta de dados a partir de pesquisas em livros, internet e outros materiais ofertados pelas professoras; c) registro e sistematização das aprendizagens das crianças; d) documentação pedagógica e comunicação das aprendizagens. Ademais, foi possível perceber que os temas dos projetos, emergem de questões trazidas pelas crianças. Todavia, as questões das crianças são fomentadas por contextos significativos, emergentes do planejamento das professoras e da ampliação dos repertórios das crianças na jornada cotidiana na pré-escola. Por fim, considero que o diálogo com as professoras configura um potente espaço de reflexão sobre a ação pedagógica na pré-escola, bem como, contribui para a continuidade do debate acerca das reverberações da Pedagogia de Projetos sobre as aprendizagens das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil. Docência. Pedagogia de Projetos. Pré-escola.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1: Definição dos campos de experiência	40
Quadro 2: Roteiro da entrevista.....	60
Quadro 3: Apresentação das professoras participantes.....	61
Figura 1: Infográfico sobre o Enfoque Globalizador.....	37
Figura 2: Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação infantil	40
Figura 3: Infográfico de síntese da prática da Pedagogia de projetos	48

SUMÁRIO

1 É CAMINHANDO QUE SE FAZ O CAMINHO	8
2 É PRECISO COMPREENDER O PONTO DE PARTIDA - POR QUE FALAR EM PEDAGOGIA DE PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL?	16
2.1 O HISTÓRICO DA PEDAGOGIA DE PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	18
2.1.1 Escola Nova: Dewey e Kilpatrick e a Pedagogia de Projetos	20
2.1.2 Fernando Hernández e os Projetos de Trabalho	26
2.2 PEDAGOGIA DE PROJETOS E O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS.....	33
2.3 A PEDAGOGIA DE PROJETOS E O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO DAS CRIANÇAS	43
2.3.1 Projetos na Creche	49
2.3.2 Projetos na Pré-Escola	51
2.4 OS PROJETOS NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: TENSÕES E DESAFIOS DO TEMPO PRESENTE	53
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS	56
3.1 A ENTREVISTA COMO PROCEDIMENTO METODOLÓGICO	57
3.2 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA	59
3.3 A PAUTA DA ENTREVISTA: QUESTÕES MOBILIZADORAS DA CONVERSA	59
3.4 APRESENTAÇÃO DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS.....	61
3.5 A ANÁLISE DO CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS E DOS PROJETOS.....	62
3.6 ÉTICA NA PESQUISA: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA.....	63
4. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS: NARRATIVAS SOBRE A PEDAGOGIA DE PROJETOS	66
4.1 CONCEPÇÃO DAS PROFESSORAS SOBRE A PEDAGOGIA DE PROJETOS	68
4.2 A DIDÁTICA DESENVOLVIDA PELAS PROFESSORAS NO DESENVOLVIMENTO DOS PROJETOS COM AS CRIANÇAS.....	74

4.3 AS APRENDIZAGENS DAS CRIANÇAS DURANTE A REALIZAÇÃO DOS PROJETOS	84
4.4 OS REGISTROS E AS DOCUMENTAÇÕES PEDAGÓGICAS DO DESENVOLVIMENTO DOS PROJETOS	87
4.5 OS MODOS COMO AS PROFESSORAS DEFINEM UM PROJETO SIGNIFICATIVO PARA AS CRIANÇAS	92
5 O FINAL DE UMA JORNADA QUE TORNA OUTRAS POSSÍVEIS.....	95
REFERÊNCIAS	99
ANEXO	102

1 É CAMINHANDO QUE SE FAZ O CAMINHO

Criança

“São humanos, às vezes maus, às vezes são bons, choram, gritam; brincam, brigam, tomam banho, às vezes não tomam banho, entram na piscina e crescem.”

(Natalia Calderón, 6 anos)

Professor

“É uma pessoa que não se cansa de copiar.”

(María José García, 8 anos)

(*Casa das Estrelas: O Universo Pelo Olhar Das Crianças - Javier Naranjo*)

Em seu livro, *Casa das Estrelas*, Javier Naranjo (2018) nos convoca a escutar as crianças. Em cada página, há definições sobre as mais diversas palavras que revelam uma poesia, um modo de ver o mundo que encanta porque é singelo, potente, e porque é infantil. Na apresentação da obra, o professor e poeta colombiano, ao contar sobre seu trabalho com as crianças que surgiu de uma brincadeira com as palavras, também nos fala sobre respeitar “a voz das crianças, suas hesitações, seus deslocamentos, sua secreta arquitetura” (NARANJO, 2018, p. 15). Respeitar para conhecer, para poder estar junto das crianças, seja na escola ou na vida cotidiana.

Dentre os verbetes presentes no livro, escolhi dois que conversaram com a professora de crianças que procuro me tornar. Uma quase professora que, desde o primeiro dia da formação já esteve no chão da escola, enquanto profissional, e que, por vezes, se vê cheia de dúvidas quanto ao trabalho com as crianças.

O primeiro verbete, uma das definições de criança, me faz pensar nas subjetividades que acolhe cada sala de aula, nas inúmeras formas de conhecer e compreender o mundo que se encontram em um espaço que é a escola de Educação Infantil. O segundo, a definição de professor, me remete ao papel de docente que precisa estar atento ao todo e a cada um, sempre buscando aprender para ensinar e ensinar para aprender. Ao unir os dois vejo uma forma de começar

a refletir sobre algo que vai permear esta pesquisa como um todo: as diferentes formas de ser criança e enxergar o mundo, e o professor que, ao acolher as crianças em sua sala, é responsável por mediar as interações e aprendizagens.

Falar sobre projetos não é algo inovador no campo da educação. Há pelo menos cem anos já é possível encontrar estudiosos sobre o assunto, a partir de uma busca incessante por encontrar outras formas de fazer a educação de crianças e jovens, de forma que suprisse as necessidades da época. A exemplo, podemos citar o movimento Escola Nova, importante marco das novas reflexões pedagógicas entre os séculos XIX e XX, que se propôs a repensar práticas pedagógicas, o papel da família e da comunidade para com a educação. De acordo com Barbosa e Horn (2008):

Em geral, os escolanovistas procuraram criar formas de organização do ensino que tivessem características como a globalização dos conhecimentos, o atendimento aos interesses e as necessidades dos alunos, a sua participação no processo de aprendizagem, uma nova didática e a reestruturação da escola e da sala de aula. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 16)

Uma das defesas da Escola Nova é sobre uma educação que se faça de forma democrática, incluindo alunos e a comunidade escolar nos processos de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, entre tantas estratégias e seus representantes, surgem o que podemos chamar de Pedagogia de Projetos tendo John Dewey e William Kilpatrick como seus principais representantes.

A trajetória com a educação nem sempre foi a minha escolha. Educação Infantil, muito menos. Acredito que há coisas que nos atingem e mudam, que nos fazem olhar para outros lados e perceber novos caminhos, novas possibilidades de vida. É uma escolha que devemos fazer, seguir ou não seguir, mesmo que por vezes não tenhamos certeza do lugar que vamos chegar.

Às vésperas da inscrição para o vestibular, eu ouço sobre a Pedagogia, sobre ser professora, sobre entender a educação para poder reivindicar e lutar contra um sistema que dificulta a formação das crianças e jovens, das professoras e profissionais das escolas. Iniciei minha formação acadêmica, não como uma

mulher que sempre sonhou ser professora ou que tem uma geração de docentes na família, mas como uma mulher que foi, e é, inspirada por muitas e muitos docentes que queriam fazer mais por seus alunos, que eram incansáveis na luta por uma educação de qualidade em todos os níveis. Ingressei na Pedagogia aberta às possibilidades e me encontrei na Educação Infantil.

No decorrer dos meus poucos anos de prática, percebi uma etapa da educação que é cheia de potência e enfrenta uma luta constante para marcar seu lugar de importância e seriedade no campo do trabalho. É comum ouvir frases que reduzem a Educação Infantil a só cuidar de crianças, quando ela é mais que isso: é campo de pesquisa, de ação, de discussão. É lugar de relação entre o cuidar e o educar, o afeto e a educação. Barbosa e Horn (2008) ao discutirem sobre aprendizagem, colocam que:

(...) os processos de aprendizagem são racionais, sensoriais, práticos, emocionais e sociais ao mesmo tempo, isto é, todas as dimensões da vida - a emoção, a cognição, a corporeidade - estão em ação quando se aprende. Portanto, as práticas educativas devem levar em conta os vários aspectos humanos quando o objetivo é auxiliar aos alunos a interpretar e compreender o mundo que os circunda e a si mesmos. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 26)

Uma criança é inteira, ela habita um corpo e esse corpo interage com pessoas, com a natureza, com um mundo inteiro, e aprende a todo o momento e através de múltiplas linguagens. Eu mesma desconhecia todas essas facetas e fui inundada por um sentimento de pertencimento quando, ao pisar pela primeira vez em uma sala com as crianças, entendi que ali havia mais um caminho, mais uma escolha a ser feita.

Entrei na Pedagogia e, quase ao mesmo tempo, naquele que seria o meu primeiro emprego e minha primeira escola. Uma instituição privada e pequena, de bairro, funcionando em uma casa que fora adaptada para ser uma escola de Educação Infantil que atenderia do berçário até a pré-escola. Lá me apresentaram uma ideia sobre a prática com projetos: um tema de interesse das crianças onde podemos abordar as letras e os números de forma “contextualizada”, usando

folhas com desenhos prontos, espaços para copiar e uma forma de planejar e construir o projeto com data certa para acabar, sem considerar, de fato, as crianças em todo o processo. Nessa prática não existia o escutar as crianças e definir com elas os delineamentos dos projetos. Nessa prática, estava com a professora o poder de escolha, de organização que não contava com a continuidade da participação das crianças, que estava limitada somente a escolha de um tema através de votação.

(...) a professora não saberia nada sobre o traçado que seu grupo sugeriria para o trabalho de projeto e, então, norteadas por sua perspectiva adulta professoral, ela, a priori, definiria os rumos do projeto, estabelecendo um plano didático: justificativa, objetivos, metodologia e avaliação, para desenvolver ordenadamente conceitos/conteúdos, dentro de dado prazo no calendário letivo. (PINAZZA; SIQUEIRA, 2017, p. 149)

Após um ano, surge a oportunidade de trabalhar em outro local. Desta vez uma escola grande, também privada, que atende a todas as etapas da Educação Básica. Uma escola pertencente a uma grande rede, que também trabalha com projetos, mas de forma diferente: sem folhas prontas, mais contato com a natureza, um ateliê, materiais de arte a disposição das crianças, poucos brinquedos industrializados, mais contato com as crianças e um planejamento que busca mais observar as infâncias e construir com elas, mesmo enfrentando os entraves culturais de uma escola particular. O cargo que exerço há quase quatro anos ainda não é o de professora titular, mas de auxiliar, que é igualmente responsável por fomentar uma prática de investigação com as crianças, partindo das suas perguntas e suas considerações sobre o seu entorno.

Nessa experiência, consigo perceber aproximações com o que estudiosos do tema definem como a Pedagogia de Projetos, mesmo que não completamente. De acordo com Barbosa e Horn,

Os projetos permitem criar, sob forma de autoria singular ou de grupo, um modo próprio para abordar ou construir uma questão e respondê-la. A proposta de trabalho com projetos possibilita momentos de autonomia e de dependência do grupo; momentos de cooperação do grupo sob uma autoridade mais experiente e também de liberdade; momentos de

individualidade e de sociabilidade; momentos de interesse e de esforço; momentos de jogo e de trabalho como fatores que expressam a complexibilidade do fato educativo. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 31)

Trabalhar com projetos não está diretamente ligado com a Educação Infantil. Essa prática pode ser adaptada a qualquer etapa da escolarização, ou mesmo da vida, pois pressupõe uma participação ativa de todos os sujeitos que estão envolvidos em cada parte do processo. Faz parte de uma perspectiva democrática que “deve pautar-se por processos que suscitem atos intencionais nas crianças e nos jovens” (PINAZZA; SIQUEIRA, 2017, p. 148). Os métodos que compõem um projeto muito se assemelham aos processos que terei de fazer para alcançar os dados desta pesquisa. São eles: a delimitação de uma situação-problema, uma pergunta que mobilize os alunos; o planejamento de quais serão as formas de buscar a resposta (ou as respostas) para a pergunta; a coleta; o registro; o replanejar para uma nova busca; a avaliação e o comunicar a descoberta (ou as descobertas) (BARBOSA; HORN, 2008).

Em linhas gerais, podemos falar que esses são os princípios básicos de um projeto. Mas é importante salientar que, por se tratar de uma prática que precisa do envolvimento constante do grupo de alunos e do docente, as formas de trabalho podem variar, de maneira que dialoguem mais intimamente o que faz sentido no contexto dos sujeitos.

É desta mulher que começa a se construir enquanto professora de crianças, e que se vê no desafio de precisar acolher as infinitas curiosidades das crianças, que nasce o interesse pelo tema da pesquisa: o trabalho docente a partir da Pedagogia de Projetos na pré-escola.

Tendo em vista que os projetos são muitas vezes entendidos como prática em inúmeras escolas dessa etapa da escolaridade, aprofundar os olhares sobre a forma como ocorre esse trabalho me parece primordial. Fernando Hernández (1998), escreve:

Os Projetos de Trabalho supõem, do meu ponto de vista, um enfoque do ensino que trata de ressituar a concepção e as práticas educativas na

escola, para dar respostas (não 'A resposta') às mudanças sociais que se produzem nos meninos, meninas e adolescentes e na função da educação, e não simplesmente readaptar uma proposta do passado e atualizá-la. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 64)

Como dito anteriormente, a Pedagogia de Projetos surge em um contexto de mudanças, onde o que estava em discussão eram as necessidades educacionais que deveriam ser supridas. Ela surge como uma saída, uma forma de fazer uma prática diferente e mais próxima do cotidiano das crianças, e ainda que precise de pequenas reformulações que atendam às solicitações da contemporaneidade, acredito que ainda represente um melhor caminho para uma prática respeitosa e participativa.

Na Educação Infantil Brasileira, que não possui um currículo composto por conteúdos e disciplinas, mas sim embasado nos direitos de aprendizagem e nos campos de experiência propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), um dos papéis docentes é o de fazer escolhas dentro de sala de aula; escolhas essas que partem da formação e olhar pedagógico de cada professora. À professora não cabe os papéis de ditadora e mera acompanhante, sendo, respectivamente, a que faz todas as escolhas e a que só observa sem contribuir de nenhuma forma. A ela cabe o papel de guia, coletando as perguntas das crianças, fomentando mais perguntas, considerando os conhecimentos prévios dos alunos, organizando “estratégias e materiais, colocando seus alunos em contato com diferentes objetos da cultura” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 45) que os levem em direção ao conhecimento aprofundado.

Em cada turma, há pelo menos dez crianças, com histórias diferentes, experiências diferentes, culturas familiares diferentes e que trazem para dentro da escola perguntas sobre diversos assuntos. Partindo do trabalho com projetos, que tenham como princípio acolher as perguntas das crianças como forma de definir um tema para a pesquisa com toda a turma, cabe a nós, professoras e professores, acolher as questões dos estudantes e investir nelas, proporcionando uma prática de investigação com a turma. Mas essa escolha não é ingênua ou

imparcial, ela explicita também a história, experiências e cultura da docente responsável pela turma.

O trabalho com projetos é coletivo, ou seja, é um

processo de trabalho compartilhado. Um dos pontos relevantes da Pedagogia de Projetos é que as crianças participam da gestão desse processo, propiciando-se, assim, que o poder do planejamento seja distribuído entre os adultos e as crianças. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 58)

É uma prática que envolve o desenvolvimento da autonomia das crianças em frente aos processos de pesquisa e planejamento. Ela exige das crianças uma postura ativa; e das professoras, uma postura de quem ensina a pesquisar, ensina a escolher e, além do mais, a vontade de se aprofundar sobre um determinado tema.

Desde meus primeiros dias trabalhando com a Educação Infantil, observando a construção dos projetos ou sendo parte ativa dela, me perguntava constantemente: diante das incontáveis perguntas das crianças, sobre tantas coisas do mundo, quais são as escolhidas como assunto de um projeto e por quê? Quais os critérios da professora? A escolha é pessoal ou também envolve o currículo? Que currículo é esse? Quem é essa professora? Qual a formação? O que ela compreende por projetos pedagógicos? Importante ressaltar que a escolha não é sobre qual pergunta será tema do projeto, mas qual pergunta ela irá investir e convidar as crianças a se debruçar e refletir sobre. Em todo o processo, as crianças são parte ativa e, caso a professora a delimite, corre o risco do projeto não ir para frente.

Partindo disto, a **questão norteadora da pesquisa** é: Como professoras de pré-escola desenvolvem o trabalho com projetos no âmbito da docência com as crianças?

O **objetivo geral da pesquisa** é conhecer as concepções didáticas de professoras de pré-escola a respeito do trabalho com projetos. Enquanto **objetivos específicos**, me proponho a identificar os desafios enfrentados pelas professoras entrevistadas no desenvolvimento de sua atuação profissional, a partir do

desenvolvimento de projetos com as crianças; conhecer as motivações das professoras para o trabalho com projetos na pré-escola e os efeitos de tal ação pedagógica no âmbito das aprendizagens das crianças; discutir os modos como o trabalho com projetos vem sendo ressignificado a partir da atuação docente; e historicizar as discussões sobre a Pedagogia de Projetos e sua potência na ação docente com crianças da pré-escola.

Partindo do pressuposto de que quem organiza os projetos são as professoras, não há como eu construir este trabalho sem conversar com elas. Metodologicamente, serão realizadas entrevistas com três professoras atuantes na pré-escola que trabalham a partir da Pedagogia de Projetos com as crianças. Nesse âmbito, serão abordados os desafios, tensões e reverberações do trabalho com projetos.

Concluindo essa primeira parte da escrita, retorno ao título do capítulo. Assim como a Pedagogia de Projetos, eu não poderia ser capaz de prever os rumos que tomaram a minha vida pessoal e acadêmica sem me dispor a caminhar, estar aberta a acolher tanto as respostas que procurava quanto as que me surpreenderam. A cada passo, foi necessário um reprojeto e uma escolha de continuar caminhando. Sei onde quero chegar, com esta pesquisa, com a vida acadêmica e pessoal, mas continuo aberta às possibilidades que podem surgir pelo caminho, desde que corroborem com a minha escolha: ser uma educadora de infâncias.

Mediante o exposto, informo que esse Trabalho de Conclusão está organizado em cinco capítulos. Partindo dessa introdução, seguimos no capítulo dois, onde apresentarei uma discussão conceitual sobre a Pedagogia de Projetos. No capítulo três, compartilharei a metodologia de pesquisa, bem como as estratégias de geração dos dados. No capítulo quatro, compartilharei as análises das entrevistas realizadas com as professoras de pré-escola participantes da investigação. Por fim, apresentarei as considerações finais.

2 É PRECISO COMPREENDER O PONTO DE PARTIDA - POR QUE FALAR EM PEDAGOGIA DE PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Neste capítulo, tenho por objetivo historicizar e apresentar os embasamentos teóricos da presente pesquisa, dialogando com conceitos importantes para a discussão. Inicio a argumentação retomando a primeira parte do título do capítulo, dando continuidade a metáfora do caminho que permeia toda a minha escrita. Assim como considero importante que saibam de onde parti para chegar até a graduação e a esta pesquisa, também compreendo como sendo primordial conhecer os percursos históricos, sociais e científicos que trouxeram à tona não só a Pedagogia de Projetos, mas também uma prática mais democrática na educação de crianças. É necessário revisitar o passado para fazer lembrança, mas também como forma de embasar reflexões sobre o presente e futuro, ou seja, observar e avaliar o que temos como prática de projetos atualmente tendo como referência o que foi posto pelos primeiros pensadores.

Considerando tal perspectiva, Cardoso e Ednir (2004, p. 52), apontam, então, que “a escolha de determinada situação pedagógica significa uma decisão intelectual por parte do professor, que necessariamente terá uma repercussão sobre a aprendizagem dos alunos”. Sendo assim, o conhecimento e compreensão aprofundados teoricamente sobre a Pedagogia de Projetos, para além de formação teórico-profissional da professora, tem efeitos na forma como ela organiza o cotidiano, o espaço e a prática dentro da sala e, por consequência, tem efeitos nas possibilidades de interação e construção de conhecimento das crianças. Esse excerto escrito por Cardoso e Ednir (2004, p. 52), expressa algo que compreendo como um dos pontos-chave de toda a prática pedagógica, ou seja, entendo que em cada proposta, em cada decisão feita dentro de sala, há a expressão de uma escolha que não pode ser ingênua, visto que carrega toda a formação subjetiva e conceitual da docente. A ação docente dentro da sala, junto das crianças, contém um emaranhado de posições sociais e políticas, de entendimentos sobre teoria e expressão dessa mesma na prática.

Corroborando o argumento, Dewey (1976, p. 11) afirma que “a familiarização com o passado poderá traduzir-se em poderosa instrumentalidade para melhor lidar efetivamente com o futuro”. Desse modo, me proponho a compartilhar o percurso que a prática com projetos na educação tomou, desde suas primeiras experiências com John Dewey e seu aluno Willian Kilpatrick, até a concepção sobre os Projetos de Trabalho propostos por Fernando Hernández e as contribuições da Pedagogia de Projetos para uma prática democrática e respeitosa na Educação Infantil. Além de dialogar com os conceitos propostos pelos autores, farei uma retomada histórica sobre a implementação e consolidação da Educação Infantil como etapa da educação e, por conseguinte, convidar a voltar os olhos para as concepções de currículo para a Educação Infantil.

A educação de crianças no Brasil está fundamentada por documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (MEC, 2017). Ambos os documentos trazem à tona uma forma de Educação Infantil pautada na participação das crianças em todos os processos do cotidiano. Enquanto as DCNEI (BRASIL, 2009) estabelecem uma concepção de currículo baseado e norteado pelas interações entre os sujeitos (criança e criança; criança e adulto) e pelas brincadeiras, a BNCC (MEC, 2017) consolida as DCNEI (BRASIL, 2009) e organiza o currículo em cinco campos de experiências (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), fundamentando uma prática educativa que não se feche em conteúdos e seja distante das crianças, mas que utilize aquilo que é próprio do seu cotidiano para fomentar aprendizagens e acolher as demandas das crianças e seus processos de investigação.

Defendo que a Pedagogia de Projetos pode, se já não é, uma forma garantir que sejam cumpridas as definições solicitadas nos documentos e, desse modo, assegurar uma prática democrática e respeitosa de Educação Infantil, convidando

as crianças para serem protagonistas de suas aprendizagens coletivas e individuais.

Concluindo essa primeira parte deste capítulo, retomo: é preciso conhecer o ponto de partida, conhecer a história e as origens dessa que é mais do que uma ideia, mas uma tendência de práticas nas escolas. É necessário a aproximação com os conceitos para sermos capazes de refletir sobre o tipo de escola e educação que nos propomos a construir diariamente. E mais do que isso, é necessário que voltemos nossos olhares para a Pedagogia de Projetos na Educação Infantil, porque, partindo de um olhar sobre as crianças como sujeitos de cultura e cidadãos de uma sociedade sobre a qual interagem, faz todo o sentido.

2.1 O HISTÓRICO DA PEDAGOGIA DE PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para compreendermos o trabalho com a Pedagogia de Projetos, precisamos antes saber que as proposições metodológicas principais dessa abordagem têm contribuições profundas das ideias de filósofos como Sócrates (439-399 a.C), Platão (427-347 a.C) e Comenius (1592-1670). De acordo com Proença (2018, p. 63), “Platão defendia a ideia socrática - um dos princípios básicos que regem a metodologia de projetos - de que não é possível ou desejável transmitir conhecimentos aos alunos, mas deve-se levá-los a procurar respostas que satisfaçam suas inquietações”. Comenius, o filósofo tcheco,

preconizava as relações entre professor e aluno, considerava os interesses das crianças, a organização do tempo e do currículo real, levando em conta os limites do corpo e a necessidade de mudança de atividade, tanto por parte dos alunos quanto do professor. (PROENÇA, 2018, p. 64)

Embora os apontamentos dos filósofos sejam anteriores ao nascimento da instituição escola como a conhecemos hoje, esses estiveram por muito tempo fora das práticas educativas, sobretudo ao tempo da chamada escola tradicional. Algo que permeia essas visões filosóficas sobre a educação de crianças é base principal da Pedagogia de Projetos: a abordagem democrática que enxerga os sujeitos

aprendentes (as crianças e jovens) como cidadãos ativos na sociedade e, portanto, atores sociais na construção de suas aprendizagens. Contudo, é importante lembrarmos que a instituição educativa, assim como outras, por muito tempo atendeu as necessidades e desejos de uma classe, contrária às mudanças (HERNÁNDEZ, 1998).

Antes mesmo de haver a instituição escolar, havia práticas educativas que serviam para ensinar aos mais novos os conhecimentos dos mais velhos através da participação e imitação (KILPATRICK, 2011). Com o estabelecimento de um espaço próprio para a escola e sob o discurso de uma educação para todos, nos séculos XVIII e XIX se institui a chamada escola tradicional, que tinha por objetivo a instauração de uma sociedade democrática e contava como forte defensora a sociedade burguesa e, sendo assim, tinha como princípio “instaurar e manter democracia burguesa” (NOGUEIRA, 1986, p. 28).

O formato de educação se assemelhava muito com o que hoje conhecemos, sendo marcada fortemente pela separação das classes sociais. Através de um ensino descontextualizado, onde os “mestres expunham as lições, cabendo aos discípulos recebê-las e aplicá-las, obedientes à linha do raciocínio que lhes fora recomendada” (NOGUEIRA, 1986, p. 28), a escola servia para manter tudo como estava, sem ter influência em mudanças estruturais na sociedade, pelo fato de que “nem toda a população necessitada de escola nela estava e nem todos que tinham acesso a ela eram bem sucedidos e os que alcançavam êxito, nem sempre se ajustavam ao tipo de sociedade pretendida pela burguesia dominante” (NOGUEIRA, 1986, p. 29). Além disso, a educação das crianças refletia a visão da sociedade sobre elas, reforçando o viés adultocêntrico – as crianças eram adultos pequenos que deveriam ser preparados –, controlador, autoritário e de tratamento desigual.

No entanto, todo o controle pretendido pelo conservadorismo burguês é combatido pela modernidade dos últimos séculos e pelas inovações trazidas por ela. O avanço da industrialização, a crescente globalização das informações e comunicações, as máquinas e invenções que, ao serem introduzidas ao cotidiano

das pessoas, mudaram os modos de vida e de comportamento (KILPATRICK, 2011, p. 48), trazem a escola novos desafios educacionais, com novos sujeitos que passam a ter novas experiências de vida. Os conhecimentos que outrora foram convencionais e as formas de controle sobre os corpos não cabem mais a este mundo que se depara com transformações nunca antes vistas. Novas tecnologias, a globalização e a crescente expansão da comunicação são modernidades que influenciaram, e continuam influenciando, o cotidiano das pessoas e, portanto, precisam adentrar os muros da escola e fazer parte do seu currículo e planejamento.

Nas palavras de Kilpatrick (2011, p. 57), “é preciso estar alerta para o fato de que talvez seja necessário que se dê atenção às novas demandas introduzidas pelos novos acontecimentos e por um novo estado de mudança”. Essa sociedade em transformação, que muda tão rápido e não é mais capaz de prever seu futuro, passa a demandar da educação uma nova perspectiva que procure estar mais próxima a esse estado de mudança e acompanhe a rapidez da modernidade. Em resumo, significa uma instituição escolar que não ignore a influência da globalização de informações nas experiências dos estudantes, para assim ser capaz de aliar sua prática a essa sociedade que começa a caminhar rumo à democracia.

A seguir, trago duas subseções onde me proponho a explicitar as contribuições de John Dewey (1976) e seu aluno Willian Heard Kilpatrick (2011) para as primeiras definições sobre a Pedagogia de Projetos. Em um contexto de mudança social e nascimento da Escola Nova, ambos os autores foram responsáveis por abrirem os caminhos para as discussões sobre uma abordagem teórico-prática que fosse mais próxima da realidade dos estudantes e, portanto, mais democrática.

2.1.1 Escola Nova: Dewey e Kilpatrick e a Pedagogia de Projetos

Considero importante iniciarmos o diálogo com a concepção de que toda e qualquer nova proposta pedagógica emerge a partir de um movimento de tentar

suprir uma falta. Quando práticas tradicionais não respondem mais aos ideais de uma época, se apresenta uma necessidade de mudança e atualização, a fim de que a escola continue fazendo sentido. Em um contexto como esse que se insere a Escola Nova, um movimento educacional progressista importante entre o final do séc. XIX e ao longo XX.

Entre as novas postulações do movimento, que continuam a produzir efeitos na forma de educação atual, estava a ruptura com a escola tradicional e as concepções de criança e aprendizagem defendidas por ela. A Escola Nova trouxe a revisão dos aspectos gerais da educação tradicional - o viés adultocêntrico, a transmissão rígida de conhecimento, o foco no professor e a passividade dos alunos - e procurou adequá-las às mudanças sociais, a fim de evidenciar a educação como uma problemática que deve estar ligada aos âmbitos da filosofia, da política, da economia e da sociedade. Essas inovações colocaram em pauta, em especial, as necessidades dos estudantes dentro da instituição escolar, sem ignorar suas experiências fora da sala de aula, deslocam o papel do professor para um orientador das aprendizagens (NOGUEIRA, 1986).

Entre as novas ideias provindas do movimento, diversas ainda ecoam no sistema de ensino que hoje encontramos nas escolas, embora a influência da escola tradicional permaneça muito forte. O fato de os escolanovistas não terem tido êxito em expandir seus ideais para todas as escolas pode ser explicado pelo custo financeiro para recursos físicos e formação de professores ser considerado alto demais (NOGUEIRA, 1986). Contudo, atualmente podemos perceber escolas com realidades muito próximas ao que propôs a Escola Nova, mesmo sob todos os entraves políticos, econômicos e educacionais.

Dois importantes representantes da Escola Nova são de fundamental importância para a Pedagogia de Projetos: o filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952) e seu aluno e sucessor, o pedagogo Willian Heard Kilpatrick (1871-1965). São eles que, mais do que continuar tecendo críticas à escola tradicional, vão dar as bases que sustentam até hoje a potente prática com projetos.

A escola tradicional era caracterizada por um modelo de ensino “de cima para baixo”, ou seja, alguém que detinha o poder de escolha e controle sobre os conteúdos deveria passá-los, tal como aprendeu, aos mais novos que em nada poderiam contribuir. Conforme Dewey (1976, p. 4-5), o

propósito ou objetivo é preparar o jovem para as suas futuras responsabilidades e para o sucesso na vida, por meio da aquisição de corpos organizados de informação e de formas existentes de habilitação, que constituem o material de instrução.

A centralidade do ensino estava no conteúdo, esse completamente deslocado da vida real dos alunos. Os papéis eram claros: ao professor cabia o de mero repassador de informações, e aos alunos o de receptores, ambos completamente passivos frente ao conteúdo, esse imutável. Não havia espaço para pensamento crítico ou reflexão sobre a realidade, o foco estava na obediência a um percurso que levava a um futuro semelhante ao passado, alheio aos avanços da modernidade (DEWEY, 1976). Essa forma de educação, que possuía alta serventia a classe conservadora e dominante do final do século XX, se distanciava e muito das novas demandas sociais, e, portanto, educacionais, que emergiram da modernidade.

De acordo com Kilpatrick (2011), ao contexto dessa época, surgia a necessidade de explicações mais profundas sobre os fenômenos do mundo. Assim como crescia a tendência da verificação e teste nas ciências exatas, o mundo social voltava-se ao princípio do pensamento testado e seria “essa mudança, a troca da limitada discussão para o teste das hipóteses através das consequências observáveis” a oferecer melhores subsídios para a interpretação do mundo, aliados ao processo de construção de um pensamento crítico (KILPATRICK, 2011, p. 26). O autor revela que essa posição levou a sociedade a um acúmulo de pensamento confiável, a ser usado para melhorar a vida humana e observáveis com os efeitos da globalização, do nascimento da democracia e da decadência da obediência cega (autoritarismo). Esses fatores criaram novos problemas para a sociedade da época,

que não são mais solucionados com as velhas ideias e que agora estão à luz de uma postura questionadora.

É um cenário de controvérsias, se compreendermos que, enquanto a alta classe defende uma metodologia tradicional para a escola, em que as bases de poder se mantenham inalteradas; e o sistema de ensino é baseado na repetição, reprodução e exclusão, exigem da instituição a formação de sujeitos que sejam profissionais com capacidade de criação, iniciativa e envolvimento ativo com seus trabalhos (FLECK, 2016, p. 3).

Ao situarmos a controversa sociedade do século XX, proposta por Fleck (2016), compreendemos que as proposições de Dewey foram revolucionárias, por evidenciarem o conceito da filosofia da experiência. O autor acreditava que, ao relacionar o cotidiano real dos estudantes - as experiências - com a educação, haveria a possibilidade de conectar o conteúdo com o ensinante e o aprendiz de uma forma mais orgânica. Todos os sujeitos passam por as mais diversas experiências, e essas deveriam estar sendo consideradas dentro da instituição escolar, como forma de dar sentido concreto às aprendizagens. Segundo Barbosa e Horn (2008, p. 17), Dewey "(...) acreditava que o conhecimento só é obtido através da experiência, pois o pensamento é produto do encontro do indivíduo com o mundo".

Nesse ponto, acredito ser fundamental que compreendamos o conceito de experiência proposto por Dewey. No dicionário, a experiência pode ser definida filosoficamente como "qualquer conhecimento obtido por meio dos sentidos (olfato, paladar, visão, tato e audição)", ou seja, é algo intrinsecamente corporal, no sentido de que passar por uma experiência significa, de fato, vivê-la, experienciá-la. Segundo Ferreira (2011, p. 151), Dewey aprofundou o conceito, salientando a perspectiva de que experiência tem "relevância nas atividades de um agente no plano da ação cotidiana". Sendo assim, para Dewey o conceito de experiência toma sentido em uma ação sobre tudo aquilo que um sujeito vivencia, sendo capaz de mobilizar a emoção e o pensamento ao fomentar outras novas experiências ou

“parar ou distorcer o crescimento para novas experiências posteriores” (DEWEY, 1976, p. 14).

O pedagogo defendia a ideia de que o papel da escola seria o de fomentar experiências significativas, no sentido de que as propostas não poderiam somente ser imediatas - o vivido no momento - mas também mediatas, ou seja, base para novas experiências. Há aqui uma proposição de continuidade da vida, um princípio de continuidade de experiência:

(...) se uma experiência desperta curiosidade, fortalece a iniciativa e suscita desejos e propósitos suficientemente intensos para conduzir uma pessoa aonde for preciso no futuro, a continuidade funciona de modo bem diverso. Cada experiência é uma força em marcha. Seu valor não pode ser julgado se não na base de para que e para onde se move ela. (DEWEY, 1976, p. 29)

Além da continuidade, há o princípio de interação, esse sendo apresentado como outro pilar da filosofia da experiência, pois toda experiência é fruto da interação entre o sujeito, o meio e a relação de interação estabelecida, podendo ser sendo “pessoas com quem esteja conversando sobre certo tópico ou acontecimento (...); ou os brinquedos com que estiver brincando; ou o livro que estiver lendo; ou os materiais de uma experiência que estiver fazendo” (DEWEY, 1976, p. 37).

Nessa perspectiva, a professora ganharia um papel mais relevante na construção de aprendizagem dos alunos. Saindo da função de transmissora de informações e passando para a posição de um sujeito com maior repertório de experiências, caberia à docente o lugar de mediadora das experiências dos estudantes e dessa esfera da interação, tarefa que exige muito cuidado. O próprio autor coloca que, por mais que seja um trabalho simples, no sentido de que o material é mais visível e concreto, há que se ter uma força para romper os costumes tradicionais de distanciamento das crianças e suas experiências que, em razão de tantos anos sendo reféns, está incutido em cada uma. Além disso, o olhar da professora deve estar sempre atento para perceber e fomentar as experiências que melhor podem oferecer aos estudantes um avanço nas suas compreensões do

mundo e de seus fenômenos. Exige cuidado por não significar diretamente uma imposição autoritária sobre as experiências dos alunos, mas a capacidade de avaliar quais são importantes para o crescimento daquele grupo ou sujeito, em uma atitude de compreensão e acolhimento que o torne mais próximo dos alunos (DEWEY, 1976).

Do ponto de vista prático, as colocações do autor traduzem os princípios basilares da Pedagogia de Projetos. Ao falar sobre usar a experiência dos alunos como centro do trabalho em sala, Dewey nos mostra de onde sairá os temas dos projetos, as situações-problema. O trabalho é coletivo, todos contribuem de forma equitativa, cada um a seu modo, e a responsabilidade é compartilhada. A participação deve ser ativa e de todos, de modo que o grupo todo saiba quais são seus objetivos e seus propósitos.

Não há, penso eu, ponto mais certo na filosofia de educação progressiva do que sua ênfase na importância da participação do educando, na formação dos propósitos que dirigem suas atividades, no processo de aprendizagem; do mesmo modo que não há defeito maior na educação tradicional do que sua falha em assegurar a cooperação ativa do aluno na elaboração dos propósitos envolvidos no seu estudo. (DEWEY, 1976, p. 65)

Inspirado por Dewey, Kilpatrick cunha o termo método de projetos, “com o objetivo de aproximar as atividades escolares da vida cotidiana dos alunos” (PROENÇA, 2018, p. 67). O método tem aproximações profundas com a metodologia científica, no sentido de ter uma atitude investigativa que encontre respostas às perguntas, essas que surgem a partir do contexto da vida real.

Em sua obra, Kilpatrick (2011) coloca alguns pontos que são primordiais para o estabelecimento do método, como a necessidade de “preparar a nova geração para acreditar que pode pensar por si própria”, tendo a liberdade de rejeitar ou aceitar a forma como pensamos. Esse é um argumento democrático, pois expressa um entendimento de que as crianças também devem ser escutadas e consideradas nas decisões, que são sujeitos capazes de exercer o pensamento crítico e que precisam “tornar-se cada vez mais familiarizadas com os problemas da civilização” (KILPATRICK, 2011, p. 75). Além disso, estabelece que o currículo

deve ser dinâmico e flexível, de forma que seja capaz de adequar-se às carências educacionais presentes em cada contexto.

Ambos, Dewey (1976) e Kilpatrick (2011), em profundo diálogo e conexão, inauguram uma nova metodologia. Ao destacar a experiência como cerne da questão, de onde viriam as perguntas dos estudantes, os autores não defendem uma tarefa que consideram fácil, mas uma atitude didática que não pode ter como pretensão buscar respostas simples e únicas. É o processo de investigação, de criação de hipóteses, de dar aos sujeitos as ferramentas necessárias para buscar suas próprias respostas. O método de projetos visa a autonomia dos estudantes frente suas aprendizagens e, não só aos estudantes, mas também ao docente que pode ter liberdade para julgar quais os próximos caminhos seguir. Não há uma negativa aos conteúdos, mas uma transformação: não são mais os conteúdos que orientam o percurso, mas os sujeitos e suas experiências. Os conteúdos formais se inserem dentro das questões da vida e assim devem ser enxergados, como sendo parte de um contexto de mundo.

Destaco que ambos os autores são também pedagogos. Mais do que teóricos firmando seus conceitos, estudá-los é como conversar com dois professores que decidiram se debruçar sobre o trabalho docente, observando todos os fatores que se interligam na relação entre aprendentes e ensinantes. Em suas proposições estão presentes a aprendizagem, os sujeitos e suas expressões, a docência e suas implicações, tudo em profunda relação com a comunidade, ou seja, o mundo.

Dando continuidade a exposição acerca do histórico da Pedagogia de projetos, desde seus primeiros pensadores até as implicações desta às práticas educativas vigentes na Educação Infantil, na próxima subseção, trago as definições sobre os Projetos de Trabalho propostos pelo pesquisador Fernando Hernández.

2.1.2 Fernando Hernández e os Projetos de Trabalho

O pesquisador espanhol Fernando Hernández também configura como um importante teórico que nos ajuda a compreender e continuar as discussões sobre

o tema dos projetos na educação. Suas concepções balizam o que ele chama de Projetos de Trabalho e seguem sendo um norte para pensarmos onde se situa a prática com projetos na escola, quais suas implicações na aprendizagem das crianças.

Como dito anteriormente, as mudanças advindas do avançar dos anos e transformações sociais criaram problemas que fogem da forma rígida com que a escola trata seus conteúdos e seus alunos. O autor relaciona-se com Dewey (1976) e Kilpatrick (2011) ao colocar essa nova perspectiva de ensino como um contraponto ao modelo tradicional que não mais dialoga com a realidade. Entretanto, esclarece que essa visão sobre projetos não quer vender-se como uma solução para todos os problemas da escola, mas como uma alternativa, um outro ponto de vista que oferece uma ampliação do repertório de reflexões sobre o cotidiano da escola (HERNÁNDEZ, 1998, p. 61). Os Projetos de Trabalho propostos pelo autor, servem como um outro meio de ação na escola, que se conecta de forma mais íntima com os contextos dos sujeitos aprendentes (crianças e professoras).

A escolha do nome de uma abordagem, assim como o título de uma obra, tem como objetivo evidenciar o assunto e a perspectiva que ali se apresenta. O nome não pode ser aleatório, mas conectado com o que se quer expressar. Preocupado com a compreensão dos conceitos, Hernández inicia justificando o nome Projetos de Trabalho e destaca que ambos os conceitos devem ser colocados sob o ponto de vista do contexto social e histórico. Segundo o mesmo, devemos entender “projetos” com relação a ação de projetar, construir um plano a seguir admitindo modificações e que “está em diálogo permanente com o contexto, com as circunstâncias e com os indivíduos que, de maneira ou de outra, vão contribuir para esse processo” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 22). Além disso, a palavra projeto implica um fazer colaborativo, que envolve outras partes num processo de participação. Sobre “de trabalho”, o autor coloca que a intenção é transformar o olhar sobre aprendizagem para um ato que exige uma determinada ação, uma

disposição para “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a compreender com e do outro” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 22).

Hernández (1998) destaca que, embora usem o mesmo termo (projetos) e tenham implicações parecidas, a abordagem Projetos de Trabalho não é sinônimo de métodos de projetos, no sentido de que um não é totalmente equivalente a outro. A diferença entre os dois está, principalmente, na época: enquanto o método de projetos dialoga com a sua realidade do início do século XX, pós grande guerra, os Projetos de Trabalho estão voltados a uma realidade de final do século XX e início do XXI, pós duas Guerras Mundiais e a evidência de uma “racionalidade tecnológica” onde para tudo há uma “resposta lógica” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 69). Contudo, o ponto de intersecção entre ambas as abordagens, além das palavras contidas no nome, está naquilo que falamos anteriormente sobre o hoje só poder ser construído com base no ontem, ao mesmo tempo que pensamos no amanhã. O teórico retoma as ideias de Dewey e Kilpatrick, sob a ótica dos novos tempos e do seu contexto geográfico, e ainda destaca a importância de superarmos o ideal de que o novo é sempre melhor, ao ponto que campo da educação merece reflexões que superem essa tendência.

Hernández (1998, p. 65) é propositivo ao estabelecer que, voltando-nos às necessidades de nosso tempo, “quando falamos de projetos, o estamos fazendo porque supomos que possam ser um meio que nos ajude a repensar e a refazer a Escola”. É sobre essa perspectiva que deve partir a reorganização do tempo, dos espaços, das relações e do currículo. O autor não deixa de lado a historicidade dos projetos como forma de argumentar e posicionar o discurso de uma nova concepção de escola baseada nos Projetos de Trabalho. Assim como ele, proponho que façamos o mesmo percurso, visto que, assim como escrito anteriormente, acredito que para compreender a chegada precisamos conhecer o caminho.

Traçando uma linha histórica, Hernández começa contextualizando a obra de Dewey e Kilpatrick na década de 20. Nas palavras do autor, para os pedagogos “o que se pretende é que o aluno não sinta diferença entre a vida exterior e a vida escolar” no sentido de que “os projetos devem estar próximos à vida”

(HERNÁNDEZ, 1998, p. 67). Ambos, Dewey e Kilpatrick, responsáveis por introduzir as ideias de projetos, teciam duras críticas de oposição “à visão de uma escola compartimentada, com o conhecimento descontextualizado e explorado a partir de matérias isoladas” (PROENÇA, 2020, p. 68). Sendo assim, o método de projetos se define como uma prática que envolve uma situação (um problema) que deve servir como propulsora de um processo investigativo, baseado no interesse do aluno e em atividades (experiências) que fomentem outras.

Ainda que inovadoras, as concepções de Dewey e Kilpatrick se veem estagnadas em um mundo imerso no contexto do fim de uma guerra e tensão para o início de outra. Nesse sentido, Hernández faz um salto até a década de 70, em que a esperança dos projetos volta à tona com a abordagem do trabalho por temas, conceituado por Jerome Bruner (1915-2016). Hernández explica como o conceito de ideias-chave proposto por Bruner estabeleceu uma “estrutura de disciplinas” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 69), em que para cada disciplina eram elencados determinados assuntos que poderiam ser abordados de maneira interdisciplinar, contribuindo para uma determinada organização do currículo. Outra contribuição de Bruner apontada por Hernández foi a noção de currículo em espiral, onde o encontro com os conteúdos se dá com complexidade crescente, sempre amparada pelo primeiro e mais primitivo contato.

Em outro salto temporal, para a década de 80, novamente o campo da educação enfrenta novas transformações. Hernández (1998) destaca importantes implicações para pensarmos sobre o trabalho com projetos na escola: a visão construtivista¹, a importância do contexto na aprendizagem e o favorecimento das aprendizagens através da interação e participação. A partir dessas, coloca-se que devem ser consideradas em consonância com o fomento do trabalho através das múltiplas linguagens. Tudo parte de um processo que prevê dar ao aluno a capacidade de transpor os conhecimentos para outras situações. A partir desse

¹ A partir dos estudos sobre a aprendizagem de Piaget e Vygotsky, o construtivismo se define como a defesa de um papel ativo do sujeito frente suas aprendizagens, essas compreendidas como construídas através da interação com os conteúdos e processos psíquicos.

ponto, se fizermos um comparativo com uma linha histórica, o autor se posiciona e começa a explicitar suas concepções.

Hernández (1998, p. 75) pouco se preocupa em definir o que são os Projetos de Trabalho. Na verdade, o autor convoca a deixarmos de lado a ideia de que se trata de um método quando existe a tendência de o estabelecermos como “uma fórmula, uma série de regras”. O autor defende uma concepção de Projetos de Trabalho como algo dinâmico, que não pode se prender a uma forma, no sentido que deve variar de acordo com cada turma, cada professora e cada tempo. Um Projeto de Trabalho nunca será igual a outro. Segundo o autor, “podemos dizer que os Projetos de Trabalho fazem parte de uma tradição na escolaridade favorecedora da pesquisa da realidade e do trabalho ativo por parte do aluno” (HERNÁNDEZ; 1998, p. 80) e o papel da escola é o de favorecedora da construção do processo de investigação, onde não se tem um caminho fixo, mas que será determinado pelos sujeitos envolvidos, pelo tema da pesquisa e os recursos necessários para se obter as respostas.

A presença de uma situação-problema, o professor como ensinante e aprendente, cooperação, participação e a pluralidade de informações são tópicos que o autor coloca como sendo característicos de um projeto de trabalho. Além desses, ele elenca o favorecimento da criticidade diante da sociedade que não é neutra e homogênea, no sentido de compreender que todos os conteúdos a serem aprendidos foram escolhidos por um motivo e servem a um propósito.

Para os alunos, Hernández e Ventura (1998, p. 72) mencionam, então, que “(...) os Projetos de Trabalho geram um alto grau de autoconsciência e de significatividade (...) ainda que, num determinado período ou série, possam estar desenvolvendo Projetos de uma forma menos intensa”. Em uma atitude de participação intensa e ativa, é dada a oportunidade de perceberem que podem aprender não só com a professora, mas também através da escuta entre si, e de buscarem as informações com um grau crescente de autonomia. A prática com essa perspectiva, gera uma relação horizontal entre professora, alunos e conteúdos em que não há uma hierarquia entre quem sabe mais ou menos, quem

deve apenas ensinar e que deve apenas aprender, mas considera que todos os sujeitos podem contribuir para a construção de conhecimento do grupo, cada um com saberes distintos e igualmente importantes.

Os Projetos de Trabalho só se tornam possíveis se os alunos encontrarem um lugar que fomente a aprendizagem. Essa premissa configura que não é só perguntar a eles o que querem aprender, recolher as perguntas e trazer as respostas, mas sim uma atitude docente de organizar o espaço da sala e da escola como um ambiente que incentive a pesquisa e as perguntas, e também os torne capazes de encontrar as respostas e fazer novas indagações. Esse aspecto dos Projetos de Trabalho se alinha à concepção da Educação Infantil como espaço de fomento das aprendizagens através das experiências e oportunidade de construção de autonomia e autoconhecimento por parte das crianças. Hernández atribui os Projetos de Trabalho às crianças maiores, porém, acredito que, ao iniciar um trabalho como esse na Educação Infantil, se configura uma forma de tornar as crianças cientes de suas capacidades frente as construções de conhecimento e criação de cultura.

A respeito do conteúdo, Hernández e Ventura (1998) entendem que os Projetos de Trabalho se fundamentam em uma concepção globalizadora do ensino, ou seja, na ideia de que os conteúdos e disciplinas devem ser vistos a partir do viés da relação de interação entre eles, “(...) no qual as relações entre conteúdos e áreas do conhecimento têm lugar em função das necessidades que traz consigo o fato de resolver uma série de problemas que subjazem na aprendizagem” (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 63).

A definição de quais linguagens serão envolvidas no Projeto de Trabalho dependerá do tema e das respostas que serão encontradas na pesquisa. Os projetos envolvem a vida e o cotidiano, e na avaliação e documentação dos mesmos, fica nítido que eles não cabem em poucas áreas específicas, mas acabam por extravasar os conteúdos oficiais e incorporar outros que talvez nem tivessem sido programados.

Conforme exposto anteriormente, Fernando Hernández (1998) trouxe os Projetos de Trabalho como uma outra forma de fazer educação, a perspectiva globalizadora dos conteúdos e a participação ativa dos estudantes como contribuições para pensarmos sobre o trabalho com projetos na escola, sobretudo ao evidenciar os efeitos que essa prática pode ter na formação dos estudantes para a vida fora da escola. Por mais que o pensamento predominante seja que os projetos se voltem para as etapas iniciais da escolarização - o autor fala de anos iniciais do Ensino Fundamental e não de Educação Infantil - essa forma de trabalho pode ser uma alternativa que siga até o Ensino Médio e as Universidades, etapas em que se mostra primordial que os estudantes continuem a se interessar pela escola.

Saliento que, conforme coloca também o autor, os projetos ultrapassam a ideia de que o aluno deve escolher aquilo que vai estudar ou pesquisar, mas que a ele deve ser oferecida a possibilidade de aprender com autonomia e de enxergar os conteúdos no contexto da realidade. Proença (2020, p. 58) expressa que

Fernando Hernández (...), os considera um processo de inovação, uma renovação da sala de aula e o fio condutor para a mudança do currículo, que contempla interesses, necessidades e faltas do grupo, integrando conteúdos do sujeito e da matéria - áreas do conhecimento envolvidas na investigação do conteúdo temático central do projeto. Além disso, os projetos proporcionam um trabalho contextualizado no cenário cultural, como se fosse uma história a ser construída no grupo, uma narrativa coletiva.

Assim como Dewey (1976) e Kilpatrick (2011), Hernández (1998) propõe desafios à professora da Educação Infantil: o de estar atenta a realidade e as experiências para melhor auxiliar as crianças no processo de compreender o mundo; o de ser um guia das aprendizagens, sem cair na tendência do autoritarismo ou do inatismo, mas se colocar como parceira de pesquisa e trazer propostas que incentivem o aprender como um todo, com o corpo e contexto, no cotidiano e na interação com os pares, com os adultos e com os fenômenos do

mundo. Esses desafios implicam na formulação de um currículo que oriente e adeque as práticas docentes às expectativas da abordagem com os projetos.

A discussão da próxima seção será das articulações possíveis entre a Pedagogia de Projetos e a construção de um currículo democrático para a Educação Infantil. Retornaremos aos autores citados - Dewey (1976), Kilpatrick (2011) e Hernández (1998), percebendo as aproximações entre os conceitos trazidos por eles e a proposição de um tipo de currículo oposto ao usado na educação tradicional, e voltaremos nosso olhar para as políticas curriculares brasileiras - DCNEI (BRASIL, 2009) e BNCC (MEC, 2017), abordando seus pontos de intersecção com a Pedagogia de Projetos.

2.2 PEDAGOGIA DE PROJETOS E O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS

As definições de Dewey, Kilpatrick e Hernández não foram propostas em específico para a Educação Infantil. Em suas obras, os três autores colocam que essa abordagem se alinha a um processo de pesquisa com as crianças, mas partem da etapa dos anos iniciais da escolarização. Essa é uma premissa que podemos entender ao relembrarmos que a educação de crianças bem pequenas, assim como sua presença em instituições escolares, é relativamente nova. Antes de começar a discussão sobre as contribuições da Pedagogia de Projetos para o currículo da Educação Infantil, considero destacar um breve histórico dessa etapa da educação básica. Esse é um passo importante, ao passo que nos auxilia na compreensão sobre as razões que nos trouxeram até aqui.

A educação de crianças é uma necessidade moderna, fruto de um longo processo histórico que contou com transformações e lutas sociais e econômicas. Por muito tempo, o cuidado e educação das crianças foi visto como uma função feminina, materna e caseira. Ao passo que os homens comandavam a vida fora da casa, à mulher cabia o controle das tarefas domésticas, dos maridos e dos filhos e filhas. As instituições que deveriam dar conta das crianças, em sua maioria, surgem

ao decorrer do séc. XX, quando o movimento feminista passa a reivindicar por lugares para deixar seus filhos durante a jornada de trabalho (PASSAMAI; SILVA, 2009). Esses locais não estavam interessados em propor uma forma de educação para as crianças, mas baseavam-se no cuidado e na assistência, sendo um trabalho feito por outras mulheres que abriam suas casas para receber os filhos das mães que trabalhavam fora. Sobre esse aspecto, Paschoal e Machado (2009, p. 80) expressam:

O nascimento da indústria moderna alterou profundamente a estrutura social vigente, modificando os hábitos e costumes das famílias. As mães operárias que não tinham com quem deixar seus filhos, utilizavam o trabalho das conhecidas mães mercenárias. Essas, ao optarem pelo não trabalho nas fábricas, vendiam seus serviços para abrigarem e cuidarem dos filhos de outras mulheres.

Se antes o cuidado das crianças deveria ser das mães, naquela época poderia ser dado a outras mulheres, deixando clara a crença no instinto maternal da mulher. Enquanto a mãe estivesse trabalhando, à outra figura feminina - detentora do mesmo apelo a maternidade - seria dada a função do cuidado e da educação, essa última sob o ponto de vista do controle da moral e do comportamento e ainda não formal ou escolarizada.

Com contribuições de estudos e pesquisas sobre a infância, sobretudo as feitas pela Escola Nova, há um avanço sobre o que se compreendia por criança, influenciando em uma troca da perspectiva sobre o que se espera da Educação Infantil. A criança passa a ser compreendida como um sujeito inteiro que age no mundo enquanto é transformado por ele. Nessa perspectiva de mudanças na estrutura das famílias e o aumento da necessidade da escola, se passa a falar sobre colocar a Educação Infantil como uma etapa da escolarização e, portanto, apresenta-se o apelo à construção de um currículo.

A partir desta premissa, precisamos voltar a citar Dewey (1976), Kilpatrick (2011) e Hernández (1998), nossas principais referências para discutir sobre projetos. Concomitantemente com a instauração da abordagem dos projetos enquanto prática pedagógica, os três autores discutem sobre uma teoria de

currículo de forma completamente intencional. Dentro da abordagem da Pedagogia de Projetos há a proposição de um ponto de vista onde o principal elemento da prática pedagógica são as experiências dos sujeitos. Aqui, há a apresentação de um novo tipo de currículo, que descarta a organização fixa e fragmentada da separação por disciplinas (HERNÁNDEZ, 1998), e deseja para a educação de crianças um currículo que articule os conhecimentos formais com a vida cotidiana.

Em consonância com esses apontamentos, Barbosa e Horn (2008, p. 36) argumentam que, “para redimensionar a concepção de currículo, uma das questões fundamentais é passar da ideia de programa escolar (...) para aquela de programação”. A primeira ideia - programa escolar - está vinculada a uma listagem de conteúdos para cada disciplina, pura transmissão de informações sem uma intenção de estabelecer relações entre os conteúdos e o contexto. A segunda ideia - programação - determina que “o currículo se constrói através de um percurso educativo orientado” pelo contexto, experiências e realidades cotidianas. Esse movimento resultaria na superação da predeterminação, a fim de prevalecer a flexibilidade articulada com o contexto social.

Nesse aspecto, vale citar novamente as proposições de Hernández (1998) a respeito do currículo integrado transdisciplinar na perspectiva da prática com os Projetos de Trabalho. Essa forma de conceber o currículo se desprende da segmentação em disciplinas rígidas e estabelece uma organização a partir de unidades centradas em temas ou problemas que emergem do cotidiano real dos estudantes. Segundo o próprio autor, “esse currículo não esquece que o todo (o resultado, o fenômeno) é sempre mais do que a soma das partes” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 56), ou seja, compreende que dentro de um assunto ou fenômeno do mundo, estão contidos muito mais do que uma disciplina, mas infinitas, muito além das que são mencionadas no currículo fragmentado.

Ainda com Hernández (1998, p. 56), retomo a premissa da sala de aula como um lugar de encontro, de “complexas interações entre personalidades, interesses, contextos sociais e culturais e experiências de vida”. A aprendizagem baseada no

currículo integrado e transdisciplinar implica principalmente em uma atitude de pesquisa coletiva, onde o foco está na busca por respostas que auxiliem os estudantes a desenvolver a criticidade sobre os elementos que formam o mundo e a sociedade com uma posição questionadora e interessada. Aliado a isso, significa um aprender para continuar aprendendo, no sentido de que a aprendizagem ultrapassa os muros da escola assim como todos os fenômenos do mundo. Enquanto há vida, há aprendizagem.

A transdisciplinaridade vinculada ao currículo integrado implica criar novos objetos de conhecimento para fazer do conhecimento algo “efetivo” que permita continuar aprendendo e converta, de novo, a atividade de ensino numa aventura social e intelectual. Os projetos e trabalho podem servir como facilitadores dessa travessia. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 59)

Destaco que o currículo com foco na integralidade não significa desprezar as disciplinas. Conforme Zabala (2002), a organização do conhecimento adquirido ao longo da história da humanidade é através das disciplinas. Esses conhecimentos formais e científicos, devem estar contidos nos projetos, estes sendo organizados a partir da integração dos conteúdos, ou seja, através da transdisciplinaridade.

Em sua obra, Zabala chama o método de projetos e os Projetos de Trabalho de métodos globalizados com enfoque globalizador, sendo estes dois últimos - métodos globalizados e enfoque globalizador - “(...) conceitos ligados apenas à educação; o primeiro alude a métodos de ensino completos, e o segundo a uma forma e atitude de conceber o ensino e de se aproximar do fato educativo” (ZABALA, 2002, p. 27). O autor dá continuidade a argumentação, explicitando mais detalhadamente o termo enfoque globalizador como uma “maneira de organizar os conteúdos a partir de uma concepção de ensino na qual o objeto fundamental de estudo para os alunos seja o conhecimento e a intervenção na realidade” (ZABALA, 2002, p. 35). Sendo assim, compreender esse conceito e investir em um currículo que parta desse princípio, denota a relevância de compreender que a função do ensino é de tornar as crianças seres capazes de responder e reagir aos problemas da realidade, estes tomados de complexidade e transdisciplinaridade

por natureza, fato que só poderá realizar-se a partir de um enfoque baseado na inter-relação entre disciplinas, conteúdos, sujeitos e realidades (ZABALA, 2002).

Classificar as abordagens com projetos nesses dois conceitos, significa compreendê-los como tendo uma perspectiva educacional que parte da realidade dos estudantes como forma de colocar em contexto as disciplinas, a partir de perguntas (ou temas) que explicitem sua conexão intrínseca, com o objetivo de desenvolver de forma integral cada criança, sem ignorar os aspectos cognitivos, sociais, emocionais, físicos etc. Em tal direção, Zabala (2002, p. 28) defende que esse aspecto da educação como o desenvolvimento total dos sujeitos envolve “a necessidade de uma atuação pedagógica que tenha um enfoque globalizador, em que os conteúdos de aprendizagem são sempre meios para conhecer ou responder a questões que uma realidade experiencial dos alunos proporciona (...)”.

Figura 1: Infográfico sobre o Enfoque Globalizador



Fonte: Zabala (2012)

As contribuições dos autores citados implicam em uma outra forma de organizar o currículo, partindo das disciplinas sem se fechar nelas. Além disso, envolvem um olhar sobre a criança como sujeito de direito, criador de cultura, que deve ter voz e vez nas decisões que influenciam a sua vida. Esses apontamentos dos autores se aproximam das determinações presentes nos dois documentos que fundamentam as políticas curriculares para a Educação Infantil brasileira atualmente, contexto no qual se insere a minha pesquisa. Em linhas gerais, o currículo dessa etapa está baseado nas interações e brincadeira e é organizado através de campos de experiências interdisciplinares. Nas próximas linhas, abordarei com mais detalhes as duas resoluções - DCNEI (BRASIL, 2009) e BNCC (MEC, 2017).

No contexto brasileiro, a instituição da Educação Infantil como uma etapa do Ensino com uma organização curricular estabelecida caminhou a passos lentos. De acordo com Paschoal e Machado (2012, p. 85), tardiamente se intensificam os movimentos sociais de sensibilização da sociedade “sobre o direito da criança a uma educação de qualidade”, fato que só é finalmente reconhecido legalmente na Carta Magna de 1988.

Após a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), apenas em 1998 a Educação Infantil brasileira - compreendida como primeira etapa da Educação Básica desde a LDB (1996) - passa a ter um documento que norteia o currículo: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

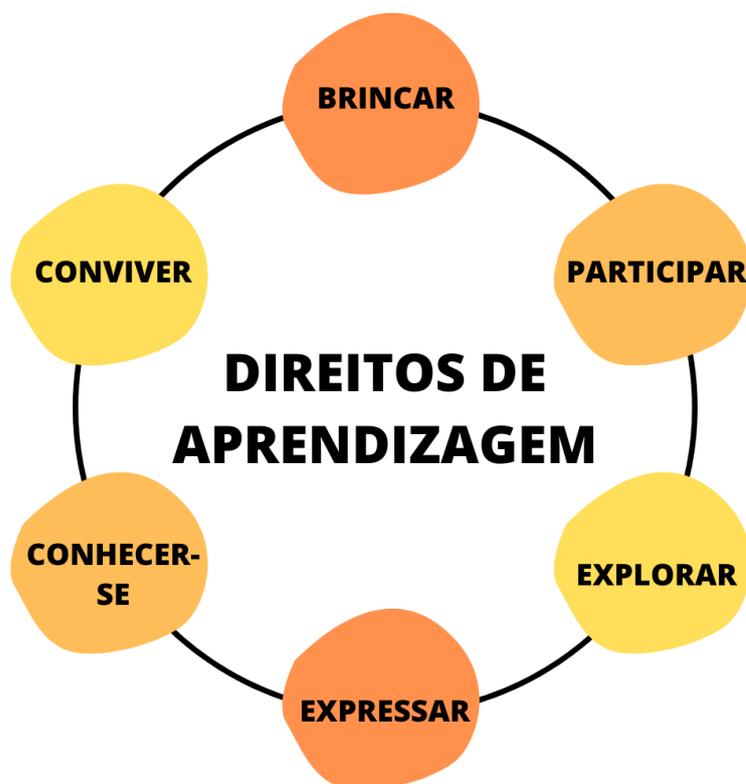
Atualmente, temos dois marcos legais curriculares para a Educação Infantil: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), documento mandatório, e a Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2017), documento normativo. Ambos os documentos estão em diálogo, posto que a organização curricular proposta pela BNCC (MEC, 2017) tem como herança as definições das interações e brincadeira como eixos estruturantes da prática pedagógica, conforme proposto pela DCNEI (BRASIL, 2009).

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (MEC, 2017, p. 37)

Tencionando uma prática pedagógica que parta das interações e brincadeira, a BNCC (MEC, 2017) aborda os direitos de aprendizagem - conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se - como sendo os pilares que “asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los (...)” (MEC, 2017, p. 37). Partindo desses pressupostos, a organização curricular para a Educação Infantil proposta pela BNCC (MEC, 2017) se dá através dos campos de experiências: o eu, o outro e o nós; traços, sons, cores e formas; corpo, gestos e movimentos; escuta fala, pensamento e imaginação; e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Abaixo apresento os direitos de aprendizagem e os campos de experiência propostos pela BNCC (MEC, 2017) de duas formas: os direitos através de uma figura circular, a fim de demonstrar a relação intrínseca contida entre cada um; e os campos através de um quadro de duas colunas, a primeira com o nome do campo e a segunda com a definição.

Figura 2: Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil



Fonte: Elaboração própria a partir da BNCC (MEC, 2017)

Quadro 1: Definição dos campos de experiências

CAMPOS DE EXPERIÊNCIA	DEFINIÇÃO
O eu, o outro e o nós	Na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, técnicas e rituais de cuidados pessoais e do grupo, costumes, celebrações e narrativas pois, a partir da interação entre os sujeitos (pares e adultos) que as crianças podem constituir seus próprios modos de ser, sentir, vivenciar e se expressar socialmente.
Corpo, gestos e movimentos	A aprendizagem das crianças é corporal. Desde cedo, elas exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural através do corpo, tornando-se progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe

	privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão.
Traços, sons, cores e formas	Com base no convívio com materiais de diferentes manifestações expressões artísticas, as crianças tornam-se capazes de se expressar por meio de várias linguagens, criando suas próprias produções artísticas ou culturais, exercitando a autoria (coletiva e individual) com sons, traços, gestos, danças, mímicas, encenações, canções, desenhos, modelagens, manipulação de diversos materiais e de recursos tecnológicos.
Escuta, fala, pensamento e imaginação	Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social. Ainda, a imersão das crianças na cultura escrita deve partir do que as crianças conhecem e das curiosidades que deixam transparecer. As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo.
Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	Desde muito pequenas, as crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais em que elas buscam compreender e se situar. Demonstram também curiosidade sobre o mundo físico e o mundo sociocultural, estes imersos em conhecimentos matemáticos que, por sua complexidade, geram curiosidade. A Educação Infantil deve promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações, oportunizando assim que elas possam ampliar suas compreensões acerca do mundo material e sociocultural.

Fonte: Elaboração própria a partir da BNCC (MEC, 2017)

Acredito que o trabalho pedagógico de professores e professoras da Educação Infantil deve pautar-se pela intencionalidade, considerando que a aprendizagem das crianças não ocorre de modo espontâneo ou natural. Para cada um deles, são indicados objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, divididos em três agrupamentos por faixas etárias, que correspondem às aprendizagens das crianças. Esses objetivos, foco do trabalho das professoras, não são conteúdos,

mas formas de experienciar os objetos do mundo, colocar as aprendizagens em contexto e comunicá-las à comunidade escolar, servindo também como subsídio para a avaliação (essa com caráter não classificador ou excludente). Em tal direção, Casaril (2017, p. 22) coloca que, em um contexto de trabalho a partir dos campos de experiências,

os professores acolhem, valorizam e potencializam as curiosidades, explorações e as propostas das crianças, criando ocasiões de aprendizagem que favoreçam a organização daquilo que elas vão descobrindo.

A Pedagogia de Projetos defende uma metodologia que sirva para que os estudantes se deem conta das suas aprendizagens e se enxerguem capazes de construir outras tantas. Embora diversos autores tenham contribuído com a especificação de um ou mais pontos, os pilares são imutáveis: situação-problema que parte da experiência, planejamento e replanejamento, registro e avaliação (apreciação). Compreendo que esse modo de organização proposto pela BNCC (2017), esse viés da prática a partir das experiências, interações e brincadeiras, se aproxima de forma profunda do que a Pedagogia de Projetos propõe como currículo.

O conteúdo curricular é a vida e as experiências. Quem atua como fomentadora desses conteúdos é a docente, que, tomada completamente de intencionalidade pedagógica, precisa dar conta dentro da sua prática de mediar aprendizagem e dar oportunidade às escolhas das crianças, em uma atitude de auxiliá-las a desenvolver os processos de investigação que procuram solucionar as curiosidades sobre o mundo. Da forma como é organizada, a Educação Infantil tem o diferencial de poder envolver todo e qualquer conteúdo disciplinar, a depender de quem são os sujeitos e quais os seus objetivos. O desafio da professora está em especializar-se nos conteúdos, em uma atitude infundável de busca por conhecimento e aproximação com os assuntos de diversas áreas.

Considero que, tomando esse viés para o trabalho, o currículo da Educação Infantil se configura como um dos mais difíceis de ser aplicado, por ser

intimamente ligado ao desenvolvimento do olhar investigativo das crianças, este repleto de cientificidade.

2.3 A PEDAGOGIA DE PROJETOS E O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO DAS CRIANÇAS

Ao pensar sobre a Pedagogia de Projetos, logo me remeto às construções de relações dentro de sala de aula, entre professora e crianças. A prática com projetos, pressupõe uma participação ativa, não só da professora, mas também das crianças na construção dos conhecimentos. Como sugere Barbosa e Horn (2008, p. 17), “a sala de aula funciona como uma comunidade em miniatura”, onde as crianças são os principais atores sociais experienciam a vida em comunidade e podem partilhar suas compreensões sobre a mesma.

Uma prática baseada na Pedagogia de Projetos prevê uma metodologia investigativa com as crianças, tendo como assunto algum aspecto do mundo que provoque o interesse e a curiosidade. Essa perspectiva do trabalho só se torna possível através de uma ação intencional da professora, sabendo acolher as indagações dos estudantes e fomentá-las, a fim de que promovam o desenvolvimento de um processo de investigação das crianças e, em outras palavras, ao desenvolvimento de um olhar pesquisador e científico. Sobre este aspecto, Gariboldi (*in* MARTINI; MUSSINI; GILLIOLI, 2020, p. 23) descreve que “(...) o projeto se origina em referência a um problema a ser resolvido, que nasce de uma necessidade, desenvolve-se e articula-se como um processo de pesquisa (...)”. Esse excerto coloca em evidência um dos pontos cruciais da abordagem dos projetos: a caracterização desses como processo de pesquisa que é, portanto, científica.

Toda a prática investigativa (e de pesquisa) parte de uma inquietação, de uma busca por significados e respostas. Com as crianças pequenas, público-alvo da Educação Infantil, essas inquietações são de natureza simples, observáveis e com vistas a compreender este mundo que interage todos os dias com cada uma.

Ao mesmo tempo, aliado ao que propõe Dewey (1976), essas não são fáceis, no sentido que exigem um alto grau de comprometimento da docente.

Martini (*in* MARTINI; MUSSINI; GILLIOLI, 2020) elenca a curiosidade como um fator decisivo na construção dos processos cognitivos das crianças. Segundo a autora, a curiosidade “alimenta os interesses e as perguntas; conduz a prestar atenção, a se experimentar em diferentes contextos, a buscar respostas” e, ainda, continua abordando que a “experiência educativa pode agir sobre a curiosidade da criança para criar contextos adequados, capazes de favorecer a passagem de uma característica primordial das ações da criança para a aquisição de uma atitude indagadora” (MARTINI *in* MARTINI; MUSSINI; GILLIOLI, 2020, p. 47). Nesse sentido proposto, torna-se primordial que, enquanto professoras de crianças, saibamos traduzir sua curiosidade em combustíveis para uma prática democrática, contextual e de sentido real, que pode ser uma prática de projetos.

Conforme posto anteriormente, a Pedagogia de Projetos define uma ação pedagógica democrática e inclusiva, que pressupõe todos os sujeitos como responsáveis pela construção de uma cultura da pesquisa e do conhecimento no coletivo. O trabalho nessa perspectiva é voltado não só para as trocas de informações, mas também para promover junto com as crianças um cotidiano que as permitam aprender “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” (BARBOSA; HORN, p 34). As crianças devem estar cientes de seu papel enquanto protagonistas na construção de suas aprendizagens, não de forma individual, mas em um contexto de colaboração ativa e constante com os colegas e a professora, não sendo somente responsáveis sobre as suas construções de conhecimento, mas com contribuições “para o crescimento do conhecimento do grupo” (MARTINI *in* MARTINI; MUSSINI; GILLIOLI, 2020, p. 47).

Em termos de ações, embora alguns autores diverjam sobre aspectos específicos, as práticas pedagógicas com projetos implicam na definição de um problema (tema do projeto), planejamento do percurso investigativo, coleta de

informações (a pesquisa em si), e avaliação do percurso para replanejar e ao final para comunicar. De acordo com Pinazza e Siqueira (2017), os projetos

Requerem o delineamento de um plano de investigação, segundo modelos próprios de ação; a seleção de instrumentos e materiais que mais se adaptem aos seus propósitos experimentais; a percepção dos próprios erros e a descoberta de caminhos para corrigi-los, conforme suas capacidades atuais. (PINAZZA; SIQUEIRA, 2017, p. 147)

O detalhamento de cada um desses passos se dará a seguir. Contudo, antes quero destacar que esses tópicos não devem ser lidos como uma prescrição, mas como um norteador da pesquisa, no sentido que não existe um só modo de fazer projetos. O que deve estar em discussão é se os passos determinados dialogam com as facetas de respeito às crianças e de democracia, intrínsecas a Pedagogia de Projetos.

Em primeiro lugar, há a definição de um problema, uma situação ou pergunta que surja do interesse das crianças e que também demandem uma reflexão sobre o contexto. Bender (2014), chama essas perguntas de questões motriz, pois são elas que sustentam a pesquisa e o interesse dos estudantes. A seleção final das perguntas é feita pela professora, que deve estar atenta a incentivar as perguntas que extrapolam as curiosidades e se vinculam a uma possibilidade de levar ao desenvolvimento de compreensões gerais sobre o mundo, ao passo que essas são entendidas como as que farão das crianças sujeitos capazes de avançar no exercício da criticidade. Barbosa e Horn (2008), colocam que, especialmente às crianças pequenas, o mundo é como uma caixa surpresa, onde tudo é novo e interessante. Em cada uma há muitas perguntas, sobre muitos temas e com muitas incertezas. Isso pressupõe que, em uma turma com muitas crianças, há um emaranhado de interesses e curiosidades que precisam ser organizadas e contempladas na prática pedagógica. Cabe a professora o delineamento da pergunta, a fim de colocar as crianças em uma cultura de “repensar o pensado, isto é, retornar às narrativas (...) para analisá-las por outros e novos pontos de vista” (MARTINI *in* MARTINI; MUSSINI; GILLIOLI, 2020, p. 48).

O próximo passo se concentra no delineamento do percurso, um processo coletivo que visa organizar a investigação. É momento de descobrir o que sabem sobre o assunto, levantar hipóteses que respondam à questão parcial ou totalmente, indicar os passos e recursos que possibilitam as descobertas. O princípio é de planejamento, cerne e organizador do fazer pedagógico.

Segundo Proença (2018), há o que pode ser chamado de “instrumentos metodológicos” que tem por objetivo “organizar a ação pedagógica, documentá-la, planejá-la, refletir sobre ela, registrá-la para poder avaliar e replanejar” (PROENÇA, 2018, p. 44). Nesse sentido, podemos afirmar que os passos de planejar, observar, registrar, refletir, avaliar e replanejar estão ligados a um trabalho com projetos, sendo caminhos metodológicos presentes também nas pesquisas. É preciso organizar-se, definir um ponto de partida e criar um plano, iniciar as buscas, e então parar, analisar, ver o que deu certo ou não, para onde ir e onde ficar. Esse é um princípio de planejamento que permeia tudo, o contexto do projeto e o cotidiano da Educação Infantil, no sentido de promover uma educação que seja capaz de observar as crianças e a trajetória de suas construções de conhecimento e desenvolvimento. Para os projetos, o planejar só acaba quando a pesquisa se encerra.

Seguindo em frente, há a coleta de informações nos recursos disponibilizados pela professora, escola e comunidade. Para além da biblioteca ou passeios, a sala de aula deve ser pensada como um lugar que possibilita o andamento da pesquisa. Com o andar das descobertas, surge a necessidade de registro. De acordo com Barbosa e Horn, a cada

coleta de informações, é preciso pensar em formas de sistematização, isto é, como fazer o registro. É necessário escolher o que deve ser registrado, selecionar, reelaborar as partes mais significativas e construir um tipo de codificação daquilo pesquisado. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 60).

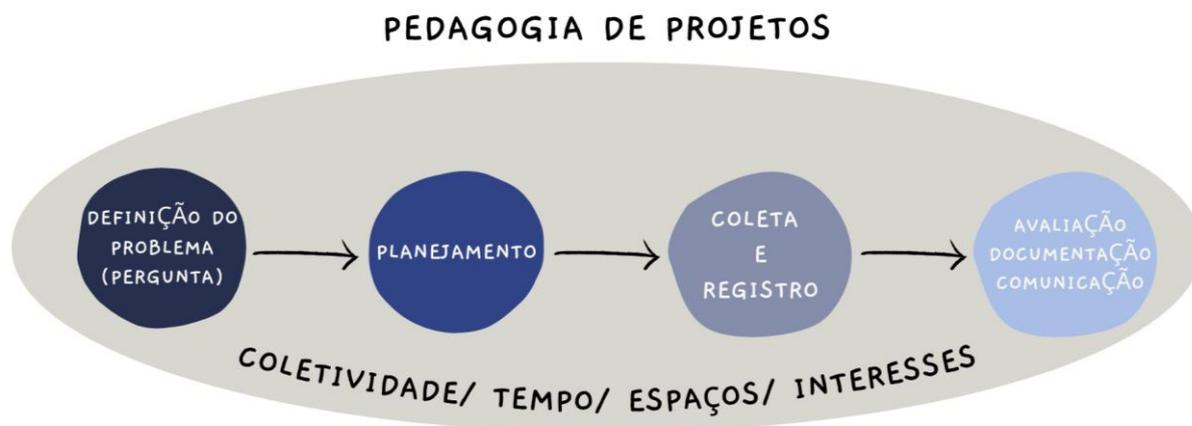
As formas de registro, através das múltiplas linguagens, podem ser determinadas de forma coletiva e, na reunião desse material e exposição para

todas as crianças, há a oportunidade de interpretação e comparação entre as informações (BARBOSA; HORN, 2008, p. 62).

Por fim, há a avaliação de todo o processo. Retorna-se à pergunta inicial para responder: o que aprendemos com o projeto? Além de avaliar, esse momento serve para apreciar não só as descobertas, mas as posturas de cada criança frente ao trabalho, “fazendo-se um exercício metacognitivo sobre a aprendizagem realizada” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 65). É também momento de comunicação dos achados para toda a comunidade escolar, através da reunião dos registros que pode ser na forma de portfólios ou documentação pedagógica. De acordo com Pinazza e Siqueira (2017, p. 154), na “metodologia de projeto, em que a participação de todos os atores do processo educativo está assegurada, a documentação pedagógica compõe a forma de avaliação mais condizente”, por ser este um instrumento que mais do que comunicar, é responsável por divulgar todo o processo de pesquisa do grupo, fazendo memória de todo o processo de investigação das crianças e permitindo que toda a comunidade possa se aproximar de cada passo dado.

A figura abaixo serve como síntese do trabalho com projetos em sala de aula ao indicar os quatro principais pontos elencados no texto. Ainda, destaca o viés indissociável da coletividade, do tempo, dos espaços e dos interesses das crianças presentes na Pedagogia de Projetos, visto que essa abordagem somente pode se concretizar na participação de todos os sujeitos da turma (crianças e adultos), inseridos em uma relação baseada na interação.

Figura 3: Infográfico de síntese da prática da Pedagogia de projetos



Fonte: Barbosa; Horn (2008).

Existem outros dois aspectos relevantes aos projetos, estes que vão estar presentes em cada parte do processo: o tempo e o espaço. Sobre o primeiro, é importante destacar que os projetos não podem ser concebidos com data para iniciar e acabar, bem como não podem, desde o seu início, determinar os resultados. “Existem projetos de curto prazo, assim como aqueles de longo prazo, isto é, que podem durar um extenso período de trabalho” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 47). Os projetos não respondem aos calendários ou relógios, mas às expectativas das crianças e sua motivação para continuar, parar ou ampliar a investigação. Segundo as autoras referidas, esse contexto demonstra a necessidade de redimensionamento do tempo escolar para que, assim, se aproxime dos tempos estabelecidos pelo grupo.

A respeito dos espaços, Dewey (1976), Kilpatrick (2011), Hernández (1998) e Zabala (2002) já deixavam claro a pertinência desses para o desenvolvimento dos projetos, como um lugar que deve ser pensado como oportunizador de experiências de aprendizagem. Antunes (2012, p. 19) aborda como os avanços de pesquisas na área da neurociência, sobretudo nos aspectos cognitivos das crianças, evidenciaram que a organização dos espaços com intencionalidade pedagógica que corresponde aos projetos tem interferência direta em estímulos significativos para a neuroplasticidade.

Os espaços e ambientes devem ser preparados com intencionalidade, em uma perspectiva de atuar sobre as aprendizagens das crianças tanto quanto a professora. Serão aliados pedagógicos, oportunizando a investigação e o exercício da criatividade, desde que construídos para esse propósito. Além disso, devem ser mutáveis, para acompanhar o crescimento do grupo e suas construções de conhecimento. O espaço serve à professora como outro elemento que deve ser observado através da perspectiva do planejar: organizar ambientes, explorar com as crianças, observar os resultados, avaliar e então reconstruir conforme a necessidade (ANTUNES, 2012; BARBOSA; HORN, 2008).

Tendo em vista tudo o que foi posto até aqui, o trabalho com projetos é possível para todas as faixas etárias da Educação Infantil, cada qual com sua especificidade. De acordo com os marcos legais vigentes, a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é constituída por creches e pré-escolas: a creche para as crianças de 0 a 3 anos e a pré-escola, para crianças de 3 a 6 anos. A partir dessa organização, abordarei nas próximas duas seções as diferenças entre projetos para a creche e projetos para a pré-escola.

2.3.1 Projetos na Creche

Relembrando o histórico da Educação Infantil atrelada ao cuidado, esta é uma etapa que ainda o tem muito presente. A primeira infância é um período de complexas descobertas, em que os bebês e crianças bem pequenas precisam enfrentar um mundo de coisas sempre novas, pautadas por intensas relações com as pessoas, os espaços e os fenômenos e objetos do mundo. São essas relações que determinam as aprendizagens, as construções de sujeito e as expressões de comportamento e visão de mundo das crianças.

Barbosa e Horn (2008) trazem as contribuições de Wallon para compreendermos o quanto a interação com o meio é vital para o desenvolvimento infantil. Esse psicólogo defende que “qualquer ser humano é biologicamente social

e, por conseguinte, deve adaptar-se ao meio, no qual todas as trocas produzidas são a chave para as demais” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 72).

Uma prática de projetos com a creche deve ter como fundamento a observação das crianças, o modo como agem e se movimentam na sala e nos espaços externos. O sentido do cuidado, vital para a faixa etária atendida por essa etapa, da organização do espaço e da observação sistemática, serão elementos que organizarão o projeto, definirão o tema e os percursos de aprendizagem. A professora é fundamental, por ser ela a responsável por perceber as necessidades e peculiaridades para definir uma questão de pesquisa, organizar um ambiente e cotidiano que oferte a exploração de objetos balizadores de descobertas e registrar para então interpretar e evidenciar as aprendizagens.

As etapas do projeto são meios organizadores da ação docente, dando condições para a docente agir diante das suas observações e percepções dos movimentos das crianças, pois é “a partir dessas observações que vai encontrar os temas, os problemas, a questão referente aos projetos” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 74). O planejamento refere-se à organização de um ambiente (interno e externo) propício para as aprendizagens intencionadas, estando totalmente ligada aos sentidos e a “experiências corporais, afetivas, sociais” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 75) das crianças, bem como as manifestações das múltiplas linguagens.

Barbosa e Horn (2008) definem que para faixa etária dos 0 a 3 anos, é primordial que compreendamos que as aprendizagens estão contidas nas experiências cotidianas como,

(...) procura do olhar, o ser correspondido, o sorrir, a conversa (seja ela qualquer tipo de relação vocal, o tocar (contato motor), o contato físico, a retenção de um objeto (dar, oferecer), o imitar, o esconder, os jogos de linguagem, os jogos de manipulação, as músicas, as saídas para o espaço externos, as festas, a vida em grupo. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 80)

Para além dessas, atividades como o banho, alimentação, higiene e sono também são importantes aprendizagens. Talvez muito mais do que em qualquer outra etapa, o trabalho com projetos na creche se abastece da vida cotidiana,

exatamente como ela é. Muito mais do que interesse das crianças, os projetos na creche partem das necessidades da professora frente ao grupo, as que ela percebe e significa.

2.3.2 Projetos na Pré-Escola

Por longos anos, essa etapa foi compreendida como responsável pela preparação para o Ensino Fundamental, uma pré-alfabetização. A introdução das letras e dos números era incentivada, como forma de facilitar a alfabetização das crianças nos Anos iniciais. Através de avanços nos estudos e de documentos legais, esse viés preparatório pode ser superado, refletindo em um olhar para a pré-escola como uma etapa que deve ser vivida por si só, dentro de suas particularidades e aproveitando as vantagens de ser criança.

Nesse período etário, as crianças passam por intensas transformações: há o avanço da oralidade, o aumento das motivações, da curiosidade, controle do corpo e vontade de usá-lo para conhecer e experimentar o mundo. Todos esses aspectos fazem com que elas participem de forma muito mais ativa e autônoma na construção total dos projetos, desde a delimitação do tema, até seus passos mais procedimentais (BARBOSA; HORN, 2008). As perguntas são infinitas, o mundo é um imenso emaranhado de fenômenos a serem descobertos, o que pode fazer com que, em uma turma, surjam mais de um projeto. O envolvimento das crianças com as buscas e os registros podem se dar pela exploração de diferentes materialidades e expressos pelas múltiplas linguagens.

Os projetos nesse período da vida das crianças, encontram condições propícias para serem vividos em integralidade de processos, através de uma intensa participação e colaboração das crianças. Podem ser feitos “projetos individuais, em pequenos grupos ou em duplas, ou mesmo no grande grupo” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 87), com variados temas que partem de diferentes perguntas. As formas de coleta de informações, registro e comunicação das aprendizagens podem passar por múltiplas linguagens, “como a visual, verbal,

escrita, matemática, musical, corporal” através de movimentos como passeios e “visitas, observações, experimentos, dramatizações, formulação de texto coletivo e descrição de eventos imaginários” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 88).

Os projetos na pré-escola contam com a participação ativa e intensa das crianças. Por já terem a oralidade mais desenvolvida e maior autonomia e independência, elas são capazes de exercer seus papéis de protagonistas (BARBOSA; HORN, 2008), com maior grau de evidência, pois serão elas mesmas a comunicar suas perguntas, levantar suas hipóteses e escolher as formas de registro. Além disso, é o período em que, ainda muito mediada pelas professoras, a interação entre os pares é mais intensa, dando abertura para debates sobre diferentes interesses e a aprendizagem a respeito dos “limites da vida coletiva” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 87).

Sendo assim, os passos propostos pela Pedagogia de Projetos - definição da pergunta, planejamento, coleta e registro, avaliação, documentação e comunicação da pesquisa - podem ser vividos com maior grau de integralidade. A docente continua tendo papel primordial, sendo ela a responsável por guiar as crianças em cada uma das etapas do projeto, colocando-as como cerne do planejamento e propondo experiências que contribuam para a manifestação das aprendizagens e apreciação dessas por parte das próprias crianças. Seu papel não é o de mero observador, pois é a professora que

considera a variedade de interesses do grupo, o valor potencial de aprender sobre determinado assunto contém para os indivíduos e para o grupo como um todo, os recursos locais prontamente disponíveis e como o tópico poderia encaixar-se nos padrões locais. (KATZ, 2005, p. 28).

Mais do que explorar os interesses das crianças, convém à professora determinar o valor educativo contido na questão, como forma de garantir que as experiências propostas sirvam para as futuras aprendizagens.

2.4 OS PROJETOS NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: TENSÕES E DESAFIOS DO TEMPO PRESENTE

A Educação Infantil, como se configura hoje, remonta as heranças deixadas por um longo histórico com disputas de interesses, avanços científicos e implicações de uma sociedade de mudança que alteraram de forma expressiva os campos sociais, econômicos e educacionais. Essas heranças criaram raízes profundas, que tiveram e ainda têm efeitos observáveis nas rotinas, escolhas, práticas e reflexões sobre a prática pedagógica na Educação Infantil.

Atualmente, percebemos uma educação das crianças que enfrenta um vasto campo de desafios com que lidar no cotidiano das escolas e enquanto sistema de ensino. Enquanto etapa, a Educação Infantil brasileira precisa lidar com uma diversidade de sujeitos e vidas marcadas pela desigualdade social, com a falta de investimentos dos órgãos políticos, com a precarização dos serviços, com a vasta divergência entre as instituições privadas e públicas, com um desejo de aceleração da alfabetização e com a falta de reconhecimento enquanto área de estudo, etapa importante da Educação Básica e de capacitação dos profissionais. Além do mais, comuns a todas as épocas, enfrentamos um período pandêmico, que trouxe o isolamento como condição necessária para a garantia de saúde, uma possibilidade de educação remota para crianças bem pequenas, mediada por telas de computador e, depois de quase dois anos, o retorno ao presencial com o empobrecimento das interações por conta do distanciamento social (também medida de promoção de segurança).

Todos os autores aqui referenciados como defensores da Pedagogia de Projetos, colocavam na docente uma série de compromissos que deveriam ser firmados: Dewey (1976) falava sobre a promoção de experiências que levassem a outras; Kilpatrick (2011) comentava sobre a atenção a sociedade que muda e exige uma nova forma de fazer educação, que colocasse as próximas gerações como protagonistas de seus conhecimentos; e Hernández (1998) abordava sobre as transgressões que uma prática com pesquisa exige das professoras. Ainda, os três

traziam a importância da tomada de decisões por parte das professoras, o olhar crítico sobre o currículo e a postura de aprendente para com os conteúdos que podem surgir nos temas dos projetos. Tudo isso pressupõe-se que parta das educadoras uma grande motivação para o trabalho, além de uma busca incansável pelo aprender e continuar aprendendo, ao mesmo tempo que ensinam e acolhem as crianças. Essa caracterização da professora incansável no trabalho, enfrenta uma realidade em que a falta de reconhecimento, a precarização do sistema e a alta cobrança por resultados, podem vir a ser empecilhos e barreiras a serem ultrapassadas (HERNÁNDEZ, 1998).

A partir desses contextos, considero que retornar ao estudo da Pedagogia de Projetos é uma atitude de lembrar de onde viemos e para onde queremos ir, além de evidenciar um caminho possível para superar os efeitos do isolamento e aliar a adesão das crianças sobre a tecnologia e seus recursos. Defendo que uma abordagem baseada nos projetos seria um caminho possível para evidenciar as aprendizagens das crianças, colocando-a em contexto. Ainda, acredito que o contato com projetos pode fornecer às crianças ferramentas como autonomia, autoconfiança, iniciativa, criatividade, proatividade e criticidade que serão importantes diferenciais na vida futura das crianças (BARBOSA; HORN, 2008).

Segundo Barbosa e Horn (2008), quando “trabalhamos com projetos, construímos na verdade uma comunidade de aprendizagem, na qual o professor, as crianças e suas famílias são igualmente ‘protagonistas’” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 84). Um trabalho com projetos contribui para uma cultura da pesquisa, que estabelece um diálogo constante com o cotidiano das crianças. Esse aspecto, aliado à coletividade e interação que são intimamente ligados a Pedagogia de Projetos, podem proporcionar alternativas para a superação dos desafios expostos, recuperando nas crianças a vontade de ser e estar socialmente ligadas e aprender umas com as outras. Contudo, enquanto abordagem que tem seus princípios estabelecidos para ser Pedagogia de Projetos e não se tornar outra coisa, a falta de formação profissional também deve ser considerada como um desafio a ser enfrentado. Não raro nos deparamos com a realidade de pequenas

escolas de Educação Infantil em que a formação acadêmica das profissionais passa longe da Pedagogia.

Helm (*in* HELM; BENEKE, 2005) coloca que desafios devem ser lidos como propulsores de mudança, não déficits. Apesar das dificuldades, sobre eles devemos ter uma atitude atenta, a fim de defender o posicionamento da Educação Infantil enquanto etapa única, não preparatória, em que as crianças têm direitos que devem ser garantidos e estar como foco da prática pedagógica.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Toda a pesquisa deve ser compreendida como uma investigação científica e, por consequência, como um trabalho de busca por uma resposta, ou respostas, sobre determinado assunto (GERHARDT; SOUZA, 2009). A pesquisa parte de uma curiosidade, que gera uma questão que exige o delineamento de objetivos para, então, a escolha de métodos que melhor contribuam para a busca e coleta das descobertas, de modo a produzirem respostas que possibilitem uma análise densa.

Conforme discutido no capítulo anterior, também o trabalho com projetos na Educação Infantil, pode ser definido como uma pesquisa de cunho altamente científico. Ainda que elaborado junto com as crianças, que podem ser bem pequenas, a elaboração dos projetos necessita de um planejamento metodológico que tem como objetivo a organização dos caminhos da pesquisa, “que envolve ainda a escolha do tema, a formulação do problema, a especificação dos objetivos, a construção das hipóteses e a operacionalização dos métodos” (GERHARDT; SOUZA, p. 14), ou seja, que serve como norteador dos processos necessários para encontrar as respostas que se procura.

Da mesma forma que um projeto, o presente trabalho exige um planejamento metodológico dos procedimentos para a pesquisa, esse sendo mais do que mera apresentação dos procedimentos, mas também a indicação de quais as escolhas teóricas eu fiz, ao determinar os métodos de coleta, análise e interpretação dos dados obtidos (GERHARDT; SOUZA, 2009).

Portanto, neste capítulo tenho como objetivo apresentar os percursos metodológicos da presente pesquisa. Como forma de tornar a escrita organizada e facilitar a compreensão dos leitores sobre o conteúdo, optei por organizar o capítulo em sete seções. Desse modo, na primeira seção abordo sobre a entrevista como metodologia de pesquisa. Na segunda seção, discorro sobre os critérios de seleção das docentes participantes da pesquisa. Na terceira seção, apresento a pauta da entrevista. Na quarta seção, apresento as professoras participantes, através de uma tabela contendo nome fictício, idade, cidade onde atua, formação

acadêmica, tempo de atuação docente, tempo de atuação com pré-escola e a rede em que atua (pública ou privada). Na seção cinco, compartilho o modo como foram realizadas as análises do conteúdo das entrevistas. Por fim, na sexta e última seção, abordo a discussão sobre a relevância de uma postura ética diante das pesquisas de cunho acadêmico.

3.1 A ENTREVISTA COMO PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Conforme discutido nos capítulos anteriores, o presente estudo parte da pergunta “Como professoras de pré-escola desenvolvem o trabalho com projetos no âmbito da docência com crianças?” e, portanto, tem como objetivo mapear e compreender as concepções didáticas de professoras de pré-escola para com a Pedagogia de Projetos enquanto referência teórica e prática didática. Partindo do pressuposto de que são as professoras as responsáveis por organizar a prática pedagógica dos projetos nas escolas de Educação Infantil, compreendo como sendo primordial para a pesquisa o diálogo com professoras de pré-escola que trabalhem com os projetos junto com as crianças.

Nessa perspectiva, o uso da entrevista como metodologia de pesquisa se configura como melhor alternativa para este estudo, por representar em seu cerne, o diálogo como principal elemento. Conforme apontam Silva e Carvalho (2019, p. 523), a entrevista possui um “caráter interpretativo, pois é fruto da interação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa”, ou seja, mais do que obter respostas objetivas e canônicas sobre determinado assunto, a entrevista leva em consideração o contexto do diálogo, esse interpelado pelo espaço, os sujeitos, o conteúdo e as relações estabelecidas entre estes.

Ainda conforme os referidos autores, a entrevista visa o “protagonismo conjunto entre entrevistado e entrevistador, pois é um processo ativo e simultâneo em que um fala e o outro escuta atentamente, estabelecendo um diálogo mutuamente adequado” (SILVA, CARVALHO, 2019, p. 525). Como forma de organizar o diálogo e de fato estabelecer uma relação mais próxima com os

entrevistados, Silva e Carvalho (2019, p. 522) defendem o emprego de um roteiro da entrevista, que contenha questões de referência que “permitam ao entrevistado discorrer sobre o assunto em pauta”.

Corroborando o argumento, Duarte (2004) defende que a entrevista permite um “mergulho em profundidade”, de modo que favorece a geração de indícios sobre os “modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem” (DUARTE, 2004, p. 215). O autor discute a indissociabilidade entre entrevista e o contexto, sinalizando de que apesar da entrevista ter uma face interpretativa, isso não secundariza a sua confiabilidade enquanto metodologia de pesquisa. Ou seja, a entrevista tem uma potencialidade narrativa e reflexiva, sobretudo ao ser utilizada para estudos no campo da educação.

Conforme aponta Duarte (2004, p. 219), no uso de entrevistas em pesquisa é necessário evidenciar:

a) as razões pelas quais optou-se pelo uso daquele instrumento; b) os critérios utilizados para a seleção dos entrevistados; c) número de informantes; d) quadro descritivo dos informantes – sexo, idade, profissão, escolaridade, posição social no universo investigado etc. e) como se deram as situações de contato (como os entrevistados foram convidados a dar seu depoimento, em que circunstâncias as entrevistas foram realizadas, como transcorreram etc.); f) roteiro da entrevista (de preferência em anexo) e, g) procedimentos de análise (anexando, no final do texto ou relatório, cópia de uma das transcrições – desde que não haja necessidade de preservar a identidade do informante).

O objetivo da pesquisa que utiliza entrevistas não deve estar em definir a resposta correta, e sim em possibilitar com que o sujeito expresse seu ponto de vista a respeito da temática investigada. Nesse sentido, o ponto fundamental deste trabalho é a configuração de um espaço de reflexão docente, espaço de diálogo e construção de conhecimento compartilhado, ao passo que, através da entrevista, busca apresentar as práticas docentes com projetos e suas concepções teóricas sobre a Pedagogia de Projetos e valorizar seus cotidianos com as crianças.

A face dialógica da entrevista, partindo de um ambiente seguro e acolhedor, não apenas quer algo dos sujeitos entrevistados, mas também oferece uma oportunidade de troca. Em consonância com o argumento, Duarte (2004, p. 220) expõe que ao dar-nos a “matéria-prima para nossas pesquisas, nossos informantes estão também refletindo sobre suas próprias vidas e dando um novo sentido a elas”.

Nessa lógica, na próxima seção trago os critérios da seleção das participantes da pesquisa: professoras de pré-escola que atuam com a Pedagogia de Projetos.

3.2 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para este estudo, estabeleci como critério de escolha das participantes os seguintes fatores: 1) atuação na pré-escola; 2) desenvolver o planejamento através da Pedagogia de Projetos.

A justificativa para esses critérios está no tipo de informações que busco para contribuir com a minha análise, bem como os materiais que desejo utilizar como apoio para a argumentação. As professoras selecionadas a partir dos critérios elencados foram capazes de contribuir para as minhas reflexões acerca da abordagem com projetos na Educação Infantil, ao compartilhar comigo seus registros e produções com turmas em que já trabalharam a partir dos projetos.

3.3 A PAUTA DA ENTREVISTA: QUESTÕES MOBILIZADORAS DA CONVERSA

As entrevistas podem ser divididas em três categorias: estruturadas, semiestruturadas e livres (SILVA; CARVALHO, 2019). As estruturadas dizem respeito às entrevistas que seguem um roteiro fixo da pergunta e resposta, onde estas últimas são de cunho mais objetivo. As semiestruturadas ou abertas (DUARTE, 2004), também seguem um roteiro de perguntas, porém essas servem como referência para os apontamentos pretendidos sobre determinado tema,

mantendo a fluidez como um aspecto do diálogo. Nas entrevistas semiestruturadas podem surgir outros âmbitos de um mesmo assunto, mesmo que esses não tenham sido previstos pelo entrevistador/pesquisador. Por fim, as entrevistas livres não contam com uma organização de perguntas.

Para este estudo, optei pelo uso de uma entrevista semiestruturada que visa compreender as concepções teóricas e metodológicas das docentes sobre a Pedagogia de Projetos e, através do diálogo, mapear as aproximações entre as falas das professoras e o referencial teórico da pesquisa. Em resumo, o objetivo da entrevista é compreender o que as professoras entendem como projetos; como os utilizam no cotidiano da Educação Infantil e quais os conceitos teóricos emergentes destas práticas.

Desse modo, foi elaborado o seguinte roteiro como pauta das entrevistas:

Quadro 2: Roteiro da entrevista

Dados de identificação	
Nome fictício: Idade: Cidade: Formação acadêmica: Tempo de atuação docente: Tempo de atuação na pré-escola:	
Questões norteadoras	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Como você define projeto de trabalho? 2. Qual é a importância do trabalho com projetos na sua prática docente na pré-escola? 3. Você poderia me explicar quais são as etapas que você segue no desenvolvimento dos projetos com as crianças? 4. Como são propostos os temas dos projetos que você desenvolve com as crianças? 5. Como ocorrem as pesquisas com as crianças durante a realização dos projetos? 6. Como você acompanha os aprendizados das crianças durante a realização dos projetos? 7. Como você desenvolve os registros e documentações dos processos de aprendizagem das crianças durante a realização dos projetos? 8. Qual foi o projeto mais significativo que você já desenvolveu em sua prática docente? 9. Conte-me a respeito desse projeto. Por que você o considera o trabalho mais significativo da sua prática? 	

Fonte: Autoria própria.

Desse modo, realizei as entrevistas com três professoras atuantes na pré-escola, de forma online (através da plataforma Zoom), ao longo do mês de janeiro de 2023. As entrevistas foram individuais com cada professora participante, de modo a garantir a discrição e a segurança para cada docente. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas, compondo o material empírico desta pesquisa. A seguir, apresento as professoras entrevistadas.

3.4 APRESENTAÇÃO DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS

Quadro 3: Apresentação das professoras participantes

Nome fictício	Idade	Cidade	Formação acadêmica	Tempo de atuação docente	Tempo de atuação na pré-escola	Rede pública e/ou privada
Aline	25 anos	Porto Alegre	Pedagogia (PUCRS) Especialização em Neuropedagogia e Ludopedagogia (Uniasselvi)	1 ano	1 ano	Privada
Bruna	35 anos	Porto Alegre	Pedagogia (Ulbra) Especialização em Educação Infantil: práticas pedagógicas (FAVENI)	4 anos	4 anos	Privada
Carolina	28 anos	Porto Alegre	Pedagogia (Uniritter) Especialização em Supervisão Escolar e Orientação Educacional (Uniritter) Especialização em Neuropsicopedagogia e Educação inclusiva (Uniritter) Especialização em Análise do Comportamento Aplicada (ABA) para TEA (Censupeg)	6 anos	3 anos	Privada

Fonte: Autoria própria.

Adiante, na próxima seção, parto para a argumentação acerca da análise do conteúdo da pesquisa.

3.5 A ANÁLISE DO CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS E DOS PROJETOS

Embora trate-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, ou seja, onde mais do que previsões numéricas e indicadores exatos, os dados terão um aspecto contextual e reflexivo, optei por analisar as entrevistas e os projetos através da análise do conteúdo (BARDIN, 1977). A autora compreende a análise do conteúdo como uma técnica de tratamento dos dados da pesquisa, baseado na análise das informações com foco em obter indicadores que possibilitem a interpretação dos dados. Em tal direção, realizei a análise das entrevistas e dos projetos das professoras, a partir das três etapas indicadas por Bardin (1977): 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A primeira etapa consiste na organização propriamente dita da análise, composta por quatro atividades, sendo elas: a) “leitura flutuante” que consiste em estabelecer “contato com os documentos a analisar e conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 1977, p. 96); b) a escolha dos documentos a serem analisados, a depender dos objetivos da pesquisa, para a constituição de um corpus² para a análise; c) a referenciação dos índices e a elaboração dos indicadores, parte que trata do “recorte do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidade de codificação para o registro de dados” (BARDIN, 1977, p. 100); e, por fim d) a preparação do material, ou seja, a organização manual para iniciar a análise.

Se feita de forma exímia a primeira etapa, a próxima se configura como a “administração sistemática das decisões tomadas” (BARDIN, 1977, p. 101) ou seja, fase de trabalho em que se desmonta o texto, se codifica, enumera e analisa a partir dos indicadores previamente estabelecidos. É a análise dos dados de fato. A última etapa indicada por Bardin (1977) trata da interpretação dos dados.

² “(...) conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos (BARDIN, 1977, p. 96).

Inspirada por Bardin (1977), desenvolvi os seguintes passos para análise dos dados da minha pesquisa: a) primeiro, realizei uma leitura flutuante das transcrições das entrevistas desenvolvidas com as professoras; b) a seguir, realizei a leitura das entrevistas e observei as recorrências presentes nas narrativas das professoras; c) após a leitura minuciosa das entrevistas, defini as seguintes unidades de análise: 1) concepção de projeto de trabalho; 2) didática desenvolvida pela professora no que diz respeito ao desenvolvimento dos projetos (etapas); 3) os aprendizados das crianças durante a realização dos projetos; 4) os registros e as documentações dos projetos; 5) os modos como as professoras qualificam um projeto como sendo significativo; d) no último passo, realizei a análise dos dados, a partir da interlocução com os referenciais teóricos que apresentei no capítulo três (DEWEY, 1976; KILPATRICK, 2011; HERNÁNDEZ, 1998; BARBOSA;HORN, 2008; HELM; BENEKE, 2005; BENDER, 2014).

Em vista do exposto, a próxima seção corresponde a uma breve discussão sobre ética na pesquisa e na realização das entrevistas.

3.6 ÉTICA NA PESQUISA: UMA DISCUSSÃO NECESSÁRIA

Para corroborar com a discussão a respeito dos aspectos éticos presentes em meu trabalho, evoco as premissas elaboradas por Santos (2017) sobre a relevância da ética no tratamento dos sujeitos e dos dados para pesquisas de cunho científico.

O debate sobre a ética no meio científico, conforme o autor, é produto de transformações históricas e sociais ocorridas ao longo do tempo (industrialização, globalização, avanços científicos e tecnológicos e duas Guerras Mundiais), em que os aspectos éticos passam a ocupar um papel primordial nos estudos científicos, ao perceber-se os riscos contidos no reducionismo do agir ao fazer (SANTOS, 2017). O autor defende que, da mesma forma que “o que caracteriza o fazer é o grau de excelência do objeto produzido, o que caracteriza a ação é o sentido da atitude tomada” (SANTOS, 2017, p. 247). Sendo assim, discute-se o elemento

humano e contido nas ciências, ao passo que o bem fazer pode ser considerado eficiência e técnica, enquanto o bem agir se configura pela justiça, para a ação e reflexão. No decorrer da realidade dos tempos,

Desperta-se para a dimensão ética intrínseca à prática científica, isto é, para a ciência como ação (práxis) e não apenas como fazer (techné). Desperta-se para a reflexão sobre o sentido da ciência do ponto de vista do benefício que deve promover e do malefício que deve evitar na relação com o mundo. (SANTOS, 2017, p. 248)

Nesse sentido, Santos (2017) compreende que uma postura ética em pesquisas científicas implica em não ignorar os possíveis os aspectos humanos presentes no fazer científico, algo que é assegurado a partir da observância dos três níveis: o da ética das normas, ética dos princípios e ética da relação (alteridade). Todos esses estão presentes em qualquer discussão ética, e, portanto, devem ser levados em conta para quaisquer que sejam as intencionalidades de pesquisa (SANTOS, 2017). A ética volta-se para mais do que procedimentos e documentos oficiais, apontando para um aprender a conviver em relação com o outro, onde devem ser respeitados os limites e os potenciais de todas as partes envolvidas.

A observância dos princípios destes três níveis, em meu trabalho, se deu da seguinte forma: em relação à ética das normas, houve a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido³ (TCLE) e coleta da assinatura, sigilo e preservação das identidades das professoras através de nomes fictícios para as docentes, sigilo quanto ao nome das instituições onde foram realizados os projetos, de modo a garantir a segurança de todos os sujeitos (pesquisadora, orientador e entrevistadas); e, assegurando a ética dos princípios e das relações, foram adotados as posturas de: 1) preservação da identidade das professoras; 2) respeito às professoras durante as entrevistas, 3) atenção na transcrição das entrevistas para que as respostas não ficassem descontextualizadas; 4) retorno para as professoras sobre os resultados da pesquisa.

³ O TCLE encontra-se no apêndice A do presente trabalho.

Sendo a educação um campo das ciências humanas, as discussões sobre a ética partem de um outro princípio fundante: diferente das ciências exatas e da saúde, a pesquisa nas ciências humanas se faz com os sujeitos e não em sujeitos. Logo, junto aos princípios contidos na Resolução nº 196/1996 (consentimento livre e esclarecido dos participantes da pesquisa; não maleficência; beneficência; e justiça (SANTOS, 2017), deve estar a lógica do afetar-se, compondo a ética do diálogo. Sendo eu a própria entrevistadora e me reconhecendo enquanto pedagoga em formação que dialogou com futuras colegas de profissão, no momento das entrevistas, priorizei o contato mais próximo com as professoras como forma de construir um espaço em que se sentissem seguras para dialogar sobre os conceitos da Pedagogia de Projetos, respeitando o que disseram as professoras e as trajetórias delas.

Além disso, me comprometi em preservar as identidades das professoras, mantendo o anonimato das falas na transcrição das entrevistas, assim como zelar por transcrever as entrevistas de forma fidedigna e que deixe claro o contexto no qual foram expressas. Ainda, sobre o retorno da pesquisa para a comunidade e, de forma especial, às professoras participantes, levo em conta o proposto por Santos (2017, p. 253), ao argumentar que “(...) nas pesquisas sociais, os desafios éticos situam-se mais na divulgação e no retorno dos resultados para os sujeitos pesquisados, do que propriamente na coleta de informações (...)”.

O anonimato está garantido a partir da identificação utilizando os nomes fictícios *Aline*, *Bruna* e *Carolina*, escolhidos pelas próprias docentes, como forma de manter o sigilo das falas das entrevistadas. Assim como o nome das participantes, o nome das instituições onde foram realizados os projetos também permanecerá em sigilo, de modo a garantir a segurança de todos os sujeitos (pesquisadora, orientador e entrevistadas).

Mediante o exposto, no próximo capítulo realizo a apresentação e a análise das entrevistas com as professoras.

4. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS: NARRATIVAS SOBRE A PEDAGOGIA DE PROJETOS

Ao idealizar este trabalho, desde o princípio minha intenção foi a de discutir a Pedagogia de Projetos. O meu intuito jamais foi o de definir uma métrica avaliativa ou de apontar os referenciais teóricos como manuais de instruções de como as professoras de Educação Infantil devem desenvolver projetos com as crianças. Pelo contrário, a minha intenção é a de propor uma reflexão sobre como o trabalho com projetos na pré-escola pode contribuir para a constituição de uma postura investigadora da professora junto com as crianças, fomentando a participação e agência das mesmas sobre a construção de suas próprias aprendizagens. Conforme compartilhei nos capítulos iniciais desse trabalho, sempre defendi que não teria como abordar a Pedagogia de Projetos no cotidiano da Educação Infantil, se não fosse através do diálogo reflexivo com professoras atuantes na pré-escola.

Desse modo, nesse capítulo compartilharei as análises das entrevistas realizadas com as três participantes da pesquisa, no intuito de evidenciar os modos como elas trabalham com a Pedagogia de Projetos em turmas de pré-escola.

Mediante o exposto, o capítulo está organizado em cinco seções. Na primeira seção, intitulada: *Concepção das professoras sobre a Pedagogia de Projetos*, discuto os sentidos que as professoras atribuem ao trabalho com projetos. Na segunda seção, cujo título é: *A didática desenvolvida pelas professoras no desenvolvimento dos projetos com as crianças*, analiso a ação didática das professoras no desenvolvimento dos projetos com as crianças. *Os aprendizados das crianças durante a realização dos projetos* é o título da terceira seção. Nessa seção, evidencio o modo como as professoras entrevistadas percebem as aprendizagens das crianças durante a realização dos projetos. Na seção quatro, intitulada: *Os registros e as documentações pedagógicas do desenvolvimento dos projetos*, evidencio os percursos documentais que as professoras utilizam no

acompanhamento dos projetos desenvolvidos com as crianças. Por fim, na seção cinco, cujo título é: *Os modos como as professoras definem um projeto significativo* finalizo as análises, compartilhando a compreensão das professoras sobre o que consideram como sendo um projeto que tenha sentido para as crianças.

Acredito que, através da análise das narrativas das entrevistadas, possamos nos aproximar do que Barbosa e Horn (2008, p. 86) definem como uma atividade possível para a professora que atua com os projetos na Educação Infantil: a possibilidade de

repensar sua prática, atualizar-se e transformar a compreensão do mundo pelo estudo contínuo e coletivo sobre diferentes temas (...) revisar seu modo de ensinar e, com isso, transformar a própria história como sujeito educador.

O desejo é que as narrativas das professoras entrevistadas possam ser vistas pelos leitores (as) desse trabalho a partir de uma postura acolhedora. O intuito é o de destacar a potência da Pedagogia de Projetos para construção de uma educação democrática que contribua para a aprendizagem contextual e significativa das crianças.

A concepção de criança adotada no presente trabalho está em consonância com o que estabelece as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2009, p. 12), quando a coloca como um

sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Desse modo, reconheço a ação social das crianças, considerando-as como protagonistas em seus processos de aprendizagem (BARBOSA; HORN, 2008). Esse aspecto, de modo algum, secundariza o papel da professora e o seu reconhecimento como uma promotora de aprendizagens. Com isso, destaco que no contexto da Pedagogia de Projetos, a professora tem o desafio de “ouvir,

apresentar bons problemas, propor ótimos desafios para fazer com que cada um avance em seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal” (OLIVEIRA et al, 2019, p. 160). E ainda, juntamente com todas essas facetas, a professora também precisa respeitar a alteridade das crianças, algo que considero como talvez um dos maiores desafios da docência, especialmente da docência na Educação Infantil.

Mediante todos esses apontamentos, na próxima seção compartilho as análises e reflexões sobre as concepções das professoras entrevistadas a respeito da Pedagogia de Projetos e sua importância no trabalho com as crianças.

4.1 CONCEPÇÃO DAS PROFESSORAS SOBRE A PEDAGOGIA DE PROJETOS

Ao nos depararmos com uma abordagem pedagógica, o primeiro movimento é o de compreender quais os conceitos envolvidos, seus significados e sua aplicabilidade em sala de aula, dentro da escola e com as turmas. Com a Pedagogia de Projetos não é diferente, e eu mesma me propus a estudar neste trabalho a emergência da Pedagogia de Projetos, até a reinvenção dessa prática contemporaneamente para e com as crianças da Educação Infantil.

Conforme apresentei a partir do capítulo dois deste trabalho, a Pedagogia de Projetos pode ser definida como uma prática de pesquisa que propõe a investigação das crianças sobre problemas do mundo que considerem significativos, de acordo com seus contextos (BENDER, 2014). Para tanto, é necessário a atividade da professora como uma orientadora de aprendizagens e promotora de vivências significativas que provoquem experiências (DEWEY, 1976), sob a perspectiva de que são o interesse e vontade das crianças que mobilizam a construção de conhecimento (BARBOSA; HORN, 2008).

Justamente, a pergunta com que iniciei a entrevista se referia a como as professoras definiam a Pedagogia de Projetos. Enquanto as demais em suas respostas falaram mais sobre a possibilidades de atuação das crianças durante a

realização dos projetos, a professora Carolina⁴ compartilhou uma definição que percebo como sendo precisamente a ação pedagógica docente no trabalho com projetos. Em tal direção, compartilho a seguir a narrativa da professora:

Pesquisadora: Como você define os Projetos de Trabalho na Educação Infantil?

Professora Carolina

Transformar a escuta das crianças em possibilidades pedagógicas. (...) porque na verdade **tu vai escutar os assuntos das crianças, o que tá em foco ou alguma curiosidade ou, se não tem isso, tu vai proporcionar ambientes que tragam isso.** E daí tu vai **fazer uma problematização, porque nem tudo que eles trazem é uma curiosidade real do tipo que gere um interesse**, às vezes eles só viram uma notícia e chamou atenção naquele dia, mas não é um assunto que eles terão interesse em ter continuidade. Então, faz a problematização, daí tu vai ver, tu vai observar do que tu conhece, o brilho nos olhos deles sobre aquilo e vai começar a sair mais perguntas sobre aquilo. Então, eu acho que é exatamente isso, é tu transformar, **tu escutar ativamente e transformar isso em possibilidades pedagógicas, e a partir disso trazer objetivos específicos, intencionalidade ao interesse deles.** Tu vai problematizar e aí a gente vai fazer essa escuta e vai ver a bagagem prévia deles, o que eles já sabem desse assunto, né, vai escrever muitos registros (é necessário pra isso) pra a partir disso ver o que eles querem saber mais (...). (Transcrição de Entrevista, jan. 2023, grifos meus).

A partir dessa narrativa, quero destacar um aspecto: a “escuta ativa”. Não é incomum escutarmos essa expressão relacionada à prática educativa com as crianças. Este é um dos conceitos-chave propostos por Loris Malaguzzi (1920-1994), importante pedagogo italiano do século XX⁵. Em tal direção Edwards (*in* EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 152) aponta “(...) a importância de se observar exatamente o que as crianças dizem no diálogo, de modo que o professor

⁴ Reitero que o nome das professoras é fictício, tendo em vista a manutenção do anonimato das entrevistadas.

⁵ Loris Malaguzzi (1920- 1994), pedagogo mundialmente reconhecido pelas proposições feitas na cidade de Reggio Emilia, localizada na região de Emilia Romagna, Itália, em especial no período do pós Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Entre seus principais conceitos, estava o olhar sobre as crianças como protagonistas de seus processos de aprendizagem e principais agentes sociais sobre a vida cotidiana na escola. Além disso, Malaguzzi e demais educadores das escolas de Reggio, defendiam o trabalho com projetos na educação das crianças, como forma de desenvolver a investigação e criatividade infantis, bem como a expressividade das suas múltiplas linguagens. O professor também é o autor do famoso poema “Ao contrário, as cem existem”, onde aborda as cem linguagens das crianças e suas múltiplas formas de compreender e expressar-se no mundo.

possa captar uma ideia e lançá-la de volta - e assim, tornar o jogo mais interessante”. Desse modo, compreendo a “escuta ativa” como um importante aspecto da ação docente, que envolve mais do que escutar as crianças, mas participar efetivamente de um diálogo com elas, registrar seus pensamentos e usá-las como promotoras de perguntas e novas aprendizagens.

Aliado ao exposto pela professora Carolina, defendo que, além da escuta ativa, a observação atenta da docente sobre as crianças e suas atividades se apresenta com vital importância. Ambas as ações - escutar e observar -, são elementos constituintes do trabalho das professoras e dão subsídios para o que a entrevistada chama de “transformar em possibilidades pedagógicas”, ou seja, expressam o contexto sobre o qual a professora pode perceber os interesses das crianças e, sobre eles, definir intencionalidades, objetivos e propostas.

As professoras Bruna e Aline definiram a Pedagogia de Projetos destacando o trabalho compartilhado entre as crianças e a professora (BARBOSA; HORN, 2008). Como pode ser percebido nas narrativas a seguir:

Professora Bruna

(...) eu acho que [a Pedagogia de Projetos] é um **conjunto de observações e de movimentações, de experimentações, que vão ocorrendo** durante a tarde ou a manhã (...) a gente vai fazendo essas observações **junto com eles**, essas movimentações e partindo daí a gente vai **pescando algumas ideias, algumas questões que eles queiram descobrir mais a fundo, o prazer daquilo que eles têm, a prática, o que eles trazem, o que eles já têm de conhecimento daquilo, (...)**. A criança começa a perguntar, porque ela é curiosa, ela é investigativa, ela quer saber, ela é criativa e a gente acaba podendo isso. Então, nessa nova metodologia de projetos não, a gente **fomenta cada dia mais, a gente traz indícios, traz elementos, traz experiências, a gente propõe essa autoestima neles, a gente traz essa questão da segurança, deles se sentirem seguros daquilo que eles querem saber, dessa autoestima de que eles podem perguntar (...)**. (Transcrição de Entrevista, jan. 2023, grifos meus).

Professora Aline

O nome é projeto, (...) são várias propostas que vão crescendo com as crianças, ele vai aumentando, **vai aflorando esse olhar deles de investigação, vai aflorando a curiosidade, aflorando o interesse**. Então, esse tema ele abre muitas portas para eles, né (...) um leque cheio de conhecimento para eles só com o tema, né. (Transcrição de Entrevista, jan. 2023, grifos meus).

As duas professoras participantes demonstraram através de suas narrativas, a compreensão de que as crianças são centrais na Pedagogia de Projetos. Ambas as professoras, expuseram a potência das crianças no processo de nascimento e construção do projeto, caracterizando-as como curiosas, investigativas e com vontade de aprender sobre coisas novas. Além disso, a professora Aline citou sobre como um tema de projeto pode ser aprofundado, tornando possível a emergência de outros conhecimentos, de modo que seja possível “navegar em diferentes áreas do conhecimento” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 46).

Esse aspecto, da emergência de outras áreas de conhecimento a partir do trabalho com projetos, corrobora com as afirmações de Hernández (1998) sobre a perspectiva transdisciplinar do currículo a partir dos projetos, e considero que deva ser uma das principais razões pelas quais defendo a prática de projetos para a Educação Infantil. A perspectiva transdisciplinar presente nas práticas de pesquisa dos projetos, permite que as crianças possam “interpretar os conhecimentos que se encontram nessas experiências” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 54). Isso significa mais do que compreender conhecimentos, mas agir sobre eles com criticidade.

A respeito da segunda questão da entrevista, sobre qual a importância do trabalho com projetos para cada uma das professoras, podemos estabelecer relações entre as três respostas. As três narrativas deixam evidente que a importância dos projetos para suas práticas tem relação com as possibilidades de envolvimento das crianças, aspecto característico dos projetos (KATZ, *apud* HELM. BENEKE, 2005). Esse argumento corrobora com as afirmações de Kilpatrick (2011), quando o autor aborda que partir da realidade contextual das crianças, de temas que nascem da “experiência vivida” (KILPATRICK, 2011, p. 66), significa possibilitar uma maior participação das crianças nos processos da pesquisa. Sobre esse apontamento, trago as narrativas a seguir:

Professora Bruna

(...) acho que é fundamental, a gente **respeitar essas escolhas deles**. Eu vendo, como pedagoga, como professora regente deles, porque eu acho que o fato da gente **dar essa segurança e essa liberdade de eles**

escolherem o que eles querem aprender, isso traz muito mais benefícios do que a gente simplesmente ir ali e propor uma atividade qualquer, sem sentido. (Transcrição de Entrevista, jan. 2023, grifos meus).

Professora Carolina

(...) Então eu acho que é de suma importância porque os estudantes, de qualquer idade, **se sentem escutados e instigados a fazer mais**. A apresentação daquilo é diferente pra eles, né. É que nem um jogo... por que que jogam tanto no videogame ou no celular ou enfim? É porque o jogo é atrativo, tem coisas que eles se interessam nisso, então, as aulas também têm que ser isso. Então eu acho que é uma abordagem muito boa, assim, e é a base para validar a escuta que a gente tem deles e eles se sentirem valorizados nisso, né. **Então, eu acho que ela dá norte, sentido e significado para quem vivencia o projeto.** (...). (Transcrição de Entrevista, jan. 2023, grifos meus).

Professora Aline

Muitas vezes a gente organiza uma certa atividade, mas vai acontecendo certas coisas nesse decorrer que tu para e pensa “nossa” (que vem deles, né), “nossa”, eu não tinha visto por esse lado. **Então, as crianças acabam dando mais ideias, aflorando mais ainda aquela que a gente tinha dado**, aquele tema que a gente tinha proposto. (...) acaba que eu aprendo junto com eles, né (...) eu acabo aprendendo muito com eles pelas coisas que eles mostram, pelas ideias, pelo que eles imaginam (...). (Transcrição de Entrevista, jan. 2023, grifos meus).

As professoras Bruna e Carolina, abordam em suas narrativas a concepção de que os projetos passam a ter maior significado através de temas que partam das crianças, que tenham relação com o contexto das mesmas e que provoquem nelas o desejo de buscar mais. Essa é uma ideia que Dewey (1976) já havia defendido, quando ele abordou em suas discussões a defesa de que deveria haver uma concretude das experiências. Isso quer dizer que as experiências devem estar relacionadas ao contexto das crianças e dialogar com suas curiosidades, como um dos aspectos que facilita todo o processo de construção e costura de um projeto. O autor também defende que “(...) baseando-se a educação na experiência pessoal, pode isso significar contatos mais numerosos e mais íntimos entre o imaturo e a pessoa amadurecida (...)” (DEWEY, 1976, p. 9), ou seja, significa o estabelecimento de uma relação mais próxima entre as crianças e docentes, de modo que as professoras passam a conhecer mais sobre as crianças, seus contextos e suas preferências.

A professora Aline, da mesma forma que as demais, argumenta sobre a importância dos projetos a partir da agência das crianças. Porém, a professora explicita a ideia de que, com a Pedagogia de Projetos, o papel outorgado para a professora não é o de controladora do projeto, mas de mediadora dos conhecimentos, que deve estar aberta ao que virá das crianças para dar continuidade ou transformar os caminhos do projeto.

Acredito que esse é um dos pontos que sustenta a Pedagogia de Projetos como uma prática educativa democrática, onde há o estabelecimento de coparticipação entre crianças e professoras. Dizer que a professora atua como mediadora das aprendizagens das crianças significa compreender que a ela é esperada uma “atitude de escuta”, como meio principal para a proposição de “experiências substantivas de aprendizagem” (HERNÁNDEZ, 1998. p. 90), ou seja, experiências que permitam às crianças o desenvolvimento de uma postura investigadora que as leve a outras experiências, revele outros caminhos (DEWEY, 1976; HERNÁNDEZ, 1998).

Esses outros caminhos somente poderão ser seguidos a partir de um planejamento flexível, que se adeque com as descobertas das crianças. Bender (2014) aponta que, mesmo com uma estrutura de procedimentos para a fase de investigação de um projeto, “(...) muitas outras atividades de ensino costumam surgir naturalmente dentro do próprio projeto” (BENDER, 2014, p. 47). O autor defende, e eu concordo, que todas as novas ideias das crianças que surgem em meio ao desenvolvimento dos projetos, podem ser levadas em consideração como “experiências autênticas de aprendizagem” (BENDER, 2014, p. 47). Através dessa ação de propor novos encaminhamentos, novas questões ou novos referenciais, as crianças exercem seu papel de aliadas às professoras na construção dos projetos, atuando de fato como coautoras.

A partir das narrativas das professoras entrevistadas, quanto a compreensão sobre o que é a Pedagogia de Projetos e a importância dela em suas práticas cotidianas com crianças da pré-escola, concluo que as três participantes compartilharam apontamentos que esclarecem a aproximação do trabalho com

projetos com os processos de uma pesquisa. Da mesma forma, todas as narrativas expressam a relevância do contexto das crianças para a elaboração dos projetos. Sobre este aspecto, Bender (2014, p. 17) pontua:

Esse foco nas experiências de aprendizagem autênticas, em tarefas que os estudantes podem ser solicitados a realizar no mundo real, é uma característica de praticamente todas as experiências de ABP [Aprendizagem baseada em projetos] e, em geral, aumenta a motivação dos alunos para participarem ativamente dos projetos.

São as crianças, em todas as suas potências, que dão norte aos encaminhamentos dos projetos, pois quando “(...) investigam assuntos do seu interesse, aprendem o que é satisfazer a própria curiosidade” (HELM *in* HELM; BENEKE, 2005, p. 19). O foco da prática com a Pedagogia de Projetos é o envolvimento das crianças em cada etapa do projeto, desde a proposição do tema, até a coleta de dados, registro dos mesmos, comunicação e documentação.

Na próxima seção, prosseguirei as análises dos excertos das entrevistas, com foco na didática desenvolvida pelas professoras no delineamento dos projetos.

4.2 A DIDÁTICA DESENVOLVIDA PELAS PROFESSORAS NO DESENVOLVIMENTO DOS PROJETOS COM AS CRIANÇAS

A didática se define como um conjunto de técnicas e procedimentos utilizados na prática pedagógica. Fazem parte dela desde a postura da professora diante das crianças e suas aprendizagens, até as formas como ela organiza as vivências com as crianças e dá vida ao seu planejamento. Em suma, a didática refere-se a um como fazer, como realizar o trabalho pedagógico.

De acordo com Barbosa e Gobbato (2023, p. 317-318) aprender “(...) o “como” é tão importante quanto aprender o “que” e “por que”, assim como é fundamental “refletir sobre o “como fazer/educar” na creche e pré-escola, com base em princípios pedagógicos que primem pelas infâncias e pelos direitos das crianças,

de modo a traduzi-los no cotidiano das instituições”. Nesse sentido, percebo como indispensável a discussão sobre como as professoras entrevistadas organizam e colocam em prática a Pedagogia de Projetos com as crianças.

A esse respeito, Bender (2014, p. 13) aponta que a prática dos projetos “(...) é vista por muitos como a melhor abordagem para enfatizar as habilidades de resolução de problemas (...)”. A Pedagogia de Projetos envolve a organização de um percurso, um caminho que conduza os sujeitos - as crianças - por uma ação investigadora, envolvendo aspectos que estão presentes em pesquisas científicas. Corroborando com o argumento, Barbosa e Horn (2008) apontam que não há um manual de instruções sobre como fazer projetos, mas sim um conjunto de procedimentos de pesquisa e processos baseados no método científico que apoiem a investigação das crianças sobre questões que partam do contexto da turma, da instituição e da professora.

O desenvolvimento do projeto, a sua estrutura organizacional, é subjetivo e depende do contexto. Porém, existem alguns aspectos referenciais no processo de construção de um projeto, que visam caracterizá-lo como um projeto. São eles: a definição de um problema, mapeamento de recursos, coleta de informações, sistematização e reflexão das informações, documentação e comunicação das informações (BARBOSA; HORN, 2008). Mesmo que haja outras estruturas alternativas de projetos, todas possuem um mesmo objetivo final: solucionar o problema/responder a pergunta.

Compreendo que esses procedimentos são importantes para caracterizar a Pedagogia de Projetos como uma prática de pesquisa com as crianças. A partir da proposição de perguntas/temas vinculados a problemas reais do mundo (KILPATRICK, 2011), o trabalho com projetos promove a investigação das crianças, a construção de sentidos e significados para suas ideias. Nesta perspectiva, Gariboldi (*in* MARTINI; MUSSINI; GILLIOLI, 2020, p. 25) expressa:

As crianças são, portanto, pesquisadoras ativas, (...). Além disso, parecem não se contentar por terem encontrado uma solução adequada a um problema, mas continuam a indagar e experimentar, a fim de elaborar uma explicação daquilo que observaram e melhorar e aperfeiçoar os processos.

No decorrer da presente seção, compartilharei narrativas das professoras entrevistadas que evidenciam quais os processos que elas seguem no desenvolvimento de projetos com as suas turmas.

As professoras Bruna e Aline compartilharam práticas pedagógicas comuns nos primeiros passos dos projetos, fato que pode ser explicado em razão de ambas atuarem na mesma instituição de ensino. Em seus relatos, ambas expuseram que utilizam muito a observação atenta da turma - escuta ativa - para perceber quais os assuntos que mais aparecem nas brincadeiras ou falas das crianças, para, então, convidá-las ao diálogo sobre o assunto mais aparente, compartilhando a escolha do tema com o grupo. As narrativas a seguir expressam esses aspectos:

Professora Bruna

(...) é uma roda de conversa, onde a gente fala que o grupo trouxe o interesse sobre esse assunto, **o que vocês acham, o que vocês já conhecem sobre esse assunto, é assim que a gente inicia, sempre perguntando para eles o que vocês já conhecem, “o que vocês sabem sobre isso”**. (...) e depois a gente pergunta **o que mais eles gostariam de saber** sobre esse assunto que eles estão tão curiosos, **“o que vocês querem aprender”**. (Transcrição de Entrevista, jan. 2023, grifos meus).

Professora Aline

(...) A gente sempre procura **observar muito eles, ouvir o que eles estão falando, do que que eles estão brincando, o que surge interesse**. Quando a gente nota um interesse da turma, que o grupo se envolva, **a gente começa a incentivar, a gente começa a fazer umas perguntas, para ver se aquilo deixa eles mais empolgados e querendo investigar mais ainda sobre aquele assunto**. Depois que a gente viu que, realmente, é aquilo ali que eles querem (...) **a gente pergunta pra eles o que eles acham da gente trabalhar aquilo, se eles gostariam**. Então, a gente conversa com o grupo, porque, óbvio, são eles que vão pesquisar também, então, tem que ser uma coisa que eles queiram, (...) eles vão aprender muito mais tendo essa vontade. Então, a gente começa **a conversar sobre o assunto, eu pergunto para eles o que eles gostariam de saber, e o que a gente já sabe no assunto a ser trabalhado. (...) depois disso, a gente pergunta: mas o que que vocês gostariam de saber.** . (Transcrição de Entrevista, jan. 2023, grifos meus).

A partir das narrativas, podemos perceber que após a observação atenta das professoras, a primeira ação das professoras antes de iniciar de fato o projeto, é dialogar com as crianças. Nesse diálogo, as docentes expressam suas percepções das crianças, pontuando quais os interesses que elas perceberam como mais

aparentes na turma e, também como forma de incentivar as crianças a se envolverem mais ativamente na definição do tema, perguntam sobre suas opiniões acerca da pesquisa sobre os temas. Sobre compartilhar os processos de escolha dos temas com as crianças, Bender (2014, p. 45) defende que se torna “(...) muito mais provável que eles participem ativamente de todas as fases do processo de aprendizagem se tiverem um poder de escolha considerável (...)”. Aliada ao autor, compreendo que essa postura das docentes, de serem transparentes com as crianças e compartilharem com elas suas percepções sobre os interesses da turma, se configura como um exercício de respeito das opiniões e participação das crianças. Nesse processo, de deixar as crianças cientes dos resultados de suas observações, ambas as professoras esclarecem que o utilizam como forma de incentivar o envolvimento das crianças nos temas dos projetos, bem como fomentar a criação de mais perguntas sobre o tema.

Após essa motivação inicial, o próximo passo concreto é registrar as hipóteses iniciais das crianças. A partir dessas hipóteses, posteriormente, as professoras podem delimitar quais as perguntas/problemas constituirão o foco principal do desenvolvimento da pesquisa. Destaco que, conforme o exposto por ambas as professoras, a potência de um tema ou questão para um projeto está no quanto ela provoca certa inquietação nas mentes (BARBOSA; HORN, 2008). Este tema/questão pode tanto ser definido pelo grupo de crianças, quanto pela professora (BENDER, 2014), a depender da observação das crianças e dos contextos inseridos na respectiva turma. O que configura uma questão como inquietante, ou interessante, para as crianças, é o quanto essa pergunta se aproxima de suas realidades concretas.

Durante o desenvolvimento do projeto, as professoras destacaram que feita a coleta das perguntas das crianças, elas possuem um critério para organizar as pesquisas com as crianças. Enquanto a professora Aline prefere separar as perguntas ou tópicos por proximidade dos assuntos, a professora Bruna utiliza de ferramenta do mapa mental. A seguir, apresento os excertos que confirmam minhas afirmações:

Professora Aline

(...) **a gente vai anotando o interesse deles na pesquisa, o que que eles querem saber disso, e a gente começa a pesquisar.** Eu sempre acho legal a gente separar assim, por parte (...) então, pesquisar cada partezinha até a gente chegar no final, né, que solucionou todas as perguntas todas as dúvidas das crianças, e a gente faz um fechamento desse projeto. (Transcrição de Entrevista, jan. 2023, grifos meus).

Professora Bruna

(...) eu gosto muito de **trabalhar com mapa mental**, então eu faço assim: eu pego uma folha A3, depois que a gente já fez essa assembleia, que a gente já conversou com a turma, e eu monto ali, (...) aí eu **vou ramificando o que eles já sabem, aí dentro do que eles já sabem o que eles ainda querem saber**, vou lendo as perguntas e vou organizando ali um mapa mental. (...), **mas é mais para mim mesmo, para eu me organizar, e aí, eu vou montando por etapas: o que a gente vê primeiro... porque também não adianta eu trazer a arquiteta para falar com eles antes de eu trazer quais são os materiais que a gente usa, (...).** Então, eu preciso organizar ali no projeto, o que a gente vai iniciar primeiro e o que vai dar sequência. (Transcrição de Entrevista, jan. 2023, grifos meus).

Os métodos utilizados por ambas as docentes - separar as perguntas por proximidade e mapa mental - servem como um meio de organização de suas práticas e, por consequência, para os seus planejamentos. Em tal direção, Proença (2018, p. 45) define o planejamento como um instrumento metodológico que “é o ponto de partida e de chegada de todo e qualquer trabalho referente à educação”. A responsabilidade por promover as aprendizagens das crianças é da figura docente, profissional qualificada para mediar a ação investigadora e pesquisadora das crianças sobre o tema do projeto. O planejamento depende tanto das questões elaboradas no projeto, quanto na proximidade da professora com os caminhos que estão sendo delineados no decorrer do projeto.

Sob esse aspecto, Carvalho (2021, p. 78) aponta a necessidade de estar com as crianças, não somente em presença física, mas com disponibilidade de compartilhar diálogos e momentos. O autor pontua que:

(...) estar com as crianças demanda disponibilidade para ouvir, conversar, brincar, jogar, cantar e se divertir na prática diária de nosso ofício. Ou seja, é preciso disposição e desprendimento para entrar em linguagem e fabular com as crianças, destituindo-se de uma posição adultocêntrica, a

qual geralmente marca as práticas na Educação Infantil, sobretudo na pré-escola. (CARVALHO, 2021, p. 78)

Acredito que seja a partir desse contato mais próximo com as crianças, que seja permitido às professoras observar as crianças e compreender quais são seus interesses, ser capaz de argumentar e incentivar de maneira efetiva questões para os projetos, bem como planejar situações de aprendizagem que se constituam em experiências marcantes para as crianças.

A professora Carolina atua de forma semelhante às demais professoras, mesmo não trabalhando na mesma instituição. Da mesma maneira que Aline e Bruna, ela esclarece que parte da escuta das crianças para delimitação de um tema e, como forma de motivar e incentivar o surgimento de questões para a pesquisa, ela mesma pesquisa pontos interessantes sobre o tema proposto, bem como faz uso de imagens ou objetivos concretos para favorecer a experiência mais próxima do real para as crianças. A declaração da professora, pode ser acompanhada na narrativa a seguir:

Professora Carolina

(...) eu escuto eles, faço uma pesquisa prévia, levo imagens para a gente fazer um mapa mental, né, ou algum objeto concreto, dependendo do que for, para qualificar isso. Daí eu escuto primeiro espontaneamente e depois faço essa análise, **do que eu perguntei, né, do que que eles já sabem e do que eles ainda querem saber, porque isso é o que vai nortear o nosso projeto** (...). Então essa é a base. Daí, depois disso, eu penso na metodologia quais vão ser as ferramentas que eu vou usar para isso, né... **Rodinhas, pesquisa, informática, elementos naturais, o laboratório... Qual é/O que que eu tenho a minha disposição de recurso e como eu vou utilizar esse recurso.** (...) **ele é um projeto vivo**, que eu vou acrescentando, que eu vou tirando, eu vou fazendo isso. Depois eu penso... de fundamentar isso, né: **o que que eles querem saber; porque eles querem saber; qual a importância disso, também. Porque tem que ter um sentido para eu estar trabalhando isso, o que que eu quero de intenção por trás disso** (...). Antes, quando eu comecei, eu escrevia no início o que eu esperava, mas eu entendi que é muito mais vivo, que, às vezes, vai muito mais além do que eu esperava e é o que eles aprenderam de fato. Então eu faço isso no final do projeto. (Transcrição de Entrevista, jan. 2023, grifos meus).

Destaco que, assim como as demais professoras, a docente Carolina também dialoga com as crianças com o objetivo de delimitar quais as perguntas

que irão nortear o projeto. Contudo, diferente das professoras Aline e Bruna, Carolina cita quais ferramentas que ela utiliza, em conjunto com o diálogo, para incentivar a pesquisa e fundamentar as intencionalidades pedagógicas contidas no projeto. Nesse sentido, compreendo o que aponta Carvalho (2021, p. 84) a respeito de como é primordial a figura de uma professora que disponha a ser “interlocutor(a) qualificado(a) das crianças, capaz de apresentar informações e de articular os saberes das crianças com o conhecimento que vem sendo produzido pela sociedade.” Assim, a presença de uma docente que vincule curiosidades das crianças com os conhecimentos do mundo, amplia o repertório investigativo das crianças e deposita uma materialidade às perguntas.

Carolina também aponta uma das características que considero primordiais no trabalho com projetos na pré-escola: a conceituação dos projetos como algo vivo que, assim como as crianças e as professoras, está condicionado a mudar constantemente. Entendo que o planejamento diário ou semanal, a organização dos projetos deve preconizar a flexibilidade das escolhas e interesses das crianças, visto que este último

se origina de problemas e questionamentos que nascem no contexto de temáticas e experiências significativas e envolventes (...). O projeto é um percurso que se baseia nas práticas sociais problematizadoras e investigativas e requer atividades de revisão, interpretação e reflexão (...). (GARIBOLDI, *in* MARTINI; MUSSINI; GILLIOLI, 2020, p. 25-26)

Conceber os projetos como algo vivo, sujeito a mudanças, implica em compreender que, a cada fase da pesquisa, ele pode ser interpelado por novas dúvidas, novos interesses, novas ideias, provindas de seus principais agentes. Os contextos não são imutáveis, da mesma forma que as crianças e as professoras não são.

Como instrumentos de pesquisa para a coleta de informações, a professora Bruna aponta as saídas de campo para espaços que dialoguem com a temática do projeto, bem como a visita em sala, na escola, de um representante das áreas de conhecimento que o tema engloba. A narrativa a seguir ilustra a referida discussão:

Professora Bruna

(...) veio a arquiteta, veio engenheiro; a gente foi em lugares diferentes também levar eles, (...) a gente levou eles em um laboratório de energia solar; levou eles no laboratório de materiais de construção civil, então, eles fizeram cimento, eles viram todo o processo, eles tocaram, eles viram como é que funciona, viram as máquinas. **É diferente do que eu simplesmente trazer e te falar aqui numa roda;** e eles terem que imaginar aquilo, porque é muito complexo para eles e por mais que eu mostre num vídeo, traga no *YouTube* em algum outro canal, **é diferente do que tu poder vivenciar aquilo, experienciar.** (Transcrição de Entrevista, jan. 2023, grifos meus).

Nessa perspectiva, a professora demonstra compreender que as experiências concretas, para as crianças, são mais significativas e provocadoras de novas aprendizagens (DEWEY, 1976), do que apenas contar com relatos das professoras, imagens ou vídeos retirados da internet. Esse argumento utilizado pela professora se relaciona com o exposto do Dewey (1976, p. 13), quando o autor aponta que “(...) que há conexão orgânica entre educação e experiência pessoal”, ou seja, que há uma conexão intrínseca entre a educação e a vivência material de uma aprendizagem. Sobre isso, concordo com o autor e com a professora, no sentido de entender as aprendizagens, especialmente das crianças pequenas, como algo que passa pelo corpo, e depois se materializa em brincadeiras e representações imaginárias do que foi vivenciado.

Ainda, Bruna cita recursos materiais para embasar a pesquisa, conforme o excerto a seguir:

Professora Bruna

(...) na nossa instituição, eles têm a biblioteca infantil e a biblioteca dos maiores, onde ficam as enciclopédias e outros livros que, geralmente, a gente usa para os projetos. Então, a gente sempre solicita para a bibliotecária livros que tragam imagens e sejam mais ilustrativos para eles. Então, ela nos proporciona esse material, que fica conosco dentro de sala de aula e, mesmo assim, a gente faz visita na biblioteca (...) **trazer livros, trazer jornal, revista, onde mais a gente pode descobrir... claro que a gente usa os eletrônicos,** a gente tem dentro de sala um material muito potente que é o projetor no quadro, então a facilidade é muito maior de a gente estar projetando (...). (Transcrição de Entrevista, jan. 2023, grifos meus).

Nessa direção, a narrativa da professora se alinha aos exemplos dados por Bender (2014) sobre a coleta de informações da pesquisa. O autor cita as buscas na internet, já que, atualmente, o acesso tende a ser mais facilitado, mas também buscas não baseadas em internet, através de recursos como a biblioteca apontada pela docente. Compreendo que a utilização dos recursos disponíveis nas instituições, tanto as saídas de campo ou visitas técnicas citadas acima, como a biblioteca ou recursos de mídia e pesquisa online, caso seja disponibilizado para as crianças e professoras, formam material adequado para a etapa de coleta de dados dos projetos.

A respeito da proposição dos temas dos projetos, se há e quais são os critérios que os definem, no próximo excerto a professora Aline indica ser um trabalho coletivo que envolve crianças e professoras:

Professora Aline

Eu acho que é um **trabalho coletivo**. **A gente fica observando-os (...) o que tá chamando mais o interesse deles e quando a gente vê aquele interesse, porque eles não chegam: “Prof, vamos fazer um projeto de tal coisa”, né.** Então a gente tem que dar aquele pequeno empurrãozinho pra ver o que eles acham. **Por exemplo: um estudante trouxe os caracóis e eles ficaram enlouquecidos, “vamos fazer uma casa para os caracóis, o que que eles comem”...** Eles começaram a se movimentar e a gente começa a fazer algumas perguntas para ver se realmente aquilo tá deixando-os bem empolgados. A gente nota por quanto tempo: passou um dia, passou dois dias eles já não estão nem aí para os caracóis e gente viu que não é bem aquilo, ou a gente espera um pouquinho, continua incentivando, perguntando e, quando a gente vê, eles realmente estão interessados, a gente pergunta, fala com eles: **“o que vocês acham da gente pesquisar sobre isso, a gente viu que você tão curiosos, a prof ficou muito curiosa”.** Então a gente os incentiva. Então, a gente observa muito eles, vê como é que eles estão e aí dá a proposta para eles, **é um trabalho meio que em equipe.**

(Transcrição de Entrevista, jan. 2023, grifos meus).

A narrativa compartilhada evidencia a responsabilidade compartilhada entre professora e crianças, os dois agentes protagonistas no desenvolvimento dos projetos. Reitero que a professora se configura como a principal promotora e mediadora das aprendizagens das crianças, pois ela tem a função de possibilitar a participação das crianças em suas aprendizagens, de acolher e respeitar seus tempos e suas propostas. Corroborando com o argumento, Hernández (1998, p.

90) pontua o “papel do professor como facilitador (problematizador) da relação dos alunos com o conhecimento, processo no qual também o docente atua como aprendiz”. Nesse sentido, além de mediar as aprendizagens das crianças, as professoras assumem um compromisso de desprender-se da função de principal ensinante para adotar uma postura de aprendente com as crianças e do que elas têm a dizer.

A professora Carolina, esclarece que os critérios de delimitação dos temas dos projetos irão depender de quais crianças estão envolvidas nos processos, podendo ser tanto um interesse da turma, quanto uma percepção da professora. O excerto abaixo demonstra essa afirmativa:

Professora Carolina

Então, eles são muito vivos. Eles dependem muito da turma. Geralmente eu tento pegar alguma coisa que eles estão falando mesmo, **então parte mais deles**, mas, às vezes, eu vejo que eles tão falando muito de uma coisa, tão muito interessados... tipo o [cita dois projetos que elaborou com a sua turma] foram na mesma turma, no mesmo semestre, mas um **eu direcionei um pouco... problematizei uma coisa que eu achei que era possível e que eu imaginei que eles fossem gostar, pelas coisas que eles trouxeram.** E o outro **foi totalmente demanda deles, na mesma turma.** Então é muito do momento. (Transcrição de Entrevista, jan.2023, grifos meus).

Através dessa narrativa, pode-se observar que o trabalho docente está em conjunto com a tarefa de fazer escolhas, essas com base no quanto se aproximam e conhecem as crianças que compõem suas turmas. Conforme apontado por Bender (2014, p. 45) quando “(...) e como possibilitar as escolhas dos alunos são decisões de ensino que devem ser feitas pelo professor”. É essa figura, capacitada e teoricamente constituída que, a partir da convivência com as crianças, promove, orienta e norteia as aprendizagens das crianças, equilibrando as vontades das crianças com suas proposições, a fim de atingir os objetivos do projeto.

Em suma, a partir das análises contidas nessa seção, concluo que as três professoras participantes prezam por seguir as etapas constituintes da Pedagogia de Projetos, sobretudo nas fases de delimitação do tema/questão de pesquisa e coleta de informações. Todas as docentes expressaram a participação ativa das

crianças nos dois momentos, ao mesmo tempo que compartilham a relevância da sua própria prática pedagógica como orientadoras dos projetos, especialmente com crianças bem pequenas.

A esse respeito, destaco que os projetos “(...) nos quais as crianças decidem o que vão pesquisar e o que querem fazer, (...) desenvolvem-se a partir das experiências elaboradas pelos professores” (HELM in HELM; BENEKE, 2005, p. 22). Portanto, as atividades das crianças nos projetos, suas possibilidades de participação efetiva, também são determinações didáticas das professoras.

Na próxima seção, apresento as análises a respeito das aprendizagens das crianças a partir dos projetos.

4.3 AS APRENDIZAGENS DAS CRIANÇAS DURANTE A REALIZAÇÃO DOS PROJETOS

Nessa seção abordarei a análise das narrativas das professoras a respeito da promoção de aprendizagens das crianças durante a realização dos projetos, assim como a forma que ocorrem as pesquisas com as crianças durante os projetos.

Em suma, as três professoras citaram o uso de livros (literatura infantil, enciclopédias, científicos) e pesquisa na internet como instrumentos de pesquisa com as crianças. A professora Bruna menciona a composição de um território, construído junto com as crianças, com elementos alusivos ao tema do projeto, assim como livros emprestados do acervo da biblioteca. Esses territórios e recursos, aliados ao trabalho da professora, seriam componentes promotores das aprendizagens das crianças. Na narrativa a seguir, a professora aborda o assunto:

Professora Bruna

(...) a gente monta junto com as crianças um espaço, **um território do projeto** em que as crianças participam (...) a gente traz esses livros do acervo da biblioteca, relacionados ao tema e, então, isso fica **tudo ali à disposição deles, a todo o momento, ao alcance deles**. (Transcrição de Entrevista, jan. 2023, grifos meus).

Ainda a partir do diálogo com a professora Bruna, ela esclarece que a pesquisa com as crianças, o desenvolvimento de aprendizagens sobre os temas dos projetos, ocorrem através das múltiplas linguagens (leitura, escrita, artes plásticas, modelagens, teatro), em especial as artes plásticas. Na narrativa a seguir, a docente exemplifica as técnicas e ferramentas utilizadas para a manifestação artística das crianças.

Professora Bruna

(...) a gente também tenta diversificar o tipo de material que a gente traz para eles, para não ficar somente no registro de folha. Então vamos desenhar no vidro, no chão, vamos usar tinta, usar aquarela... **então, a gente tenta mesclar as técnicas que a gente usa para fazer esses registros...** Gosto de trabalhar também com desenho de interferência com eles, que é uma faixa etária que dá pra trabalhar bastante, onde a gente vê direitinho a evolução do pensamento deles, da construção do desenho. Também gosto de trabalhar muito com desenhos coletivos, onde a gente, também, precisa respeitar o espaço do outro... **A gente tenta variar essas atividades para estar trazendo diversidade para eles.** (Transcrição de Entrevista, jan. 2023, grifos meus).

A respeito da mediação dos processos de pesquisa com as crianças durante os projetos, a professora Carolina aponta a utilização dos temas de casa. A docente defende essa prática sob o argumento de que é um meio de solicitar a participação das famílias no projeto, bem como garantir que estejam cientes sobre quais os assuntos estão em pauta no cotidiano da sala de aula. Sob este aspecto destaco o que Barbosa e Horn (2008), definiram como a constituição de uma comunidade de aprendizagem, envolvendo professoras, crianças e famílias. As autoras defendem que é fundamental que a escola comunique às famílias sobre os projetos que estão sendo elaborados pelas crianças, bem como os temas que estão sendo explorados. Tal ação é justificada pela possibilidade do convite às famílias para também fazer parte da construção das aprendizagens a partir dos projetos, seja na “seleção e no envio de materiais, na proposição de experiências, na partilha dos saberes” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 90).

Ainda segundo Barbosa e Horn (2008, p. 89), o estabelecimento da comunidade de aprendizagem “significa ampliar as fronteiras sociais”, incluindo as famílias nos processos de aprendizagem das crianças, convidando-as ao exercício

de colaboração para com a pesquisa em sala de aula e tornando-as capazes de perceber e acompanhar os processos investigativos das crianças. Assim como as professoras, compreendo que o convite para a participação das famílias nos projetos pode ser tido como uma forte potencialidade dos projetos. O aspecto coletivo da Pedagogia de Projetos, alicerçado no trabalho cooperativo para a resolução de problemas (BENDER, 2014), oferece a todos os sujeitos da comunidade escolar o lugar de ensinantes e propositores de experiências.

Na narrativa a seguir, a professora indica quais os processos que espera que ocorram na realização dos temas nas residências das crianças:

Professora Carolina

Então, geralmente, eu trabalho bastante com o tema de casa; que eles façam uma pesquisa sobre alguma coisa, uma construção prática e significativa; que eles saibam dizer o processo, mas que eles façam e não os pais, né; e que eles apresentem essa pesquisa, tipo, que eles tenham a memória do que foi falado pra trazer pros colegas.(...) Então o trabalho de casa, biblioteca, muitos recursos de imagem, então, eu pego tipo enciclopédia, revista, diferentes fontes de informação; tenho levado eles muito na informática (...) **Eu levo notícias para eles; a gente faz tipo um varal de informações, né, daí, curiosidades, eles podem trazer também e a gente põe ali junto, põe a data de quando foi achado, de onde que era, né... quem que pesquisou. (Transcrição de Entrevista, jan. 2023, grifos meus).**

Ao final de sua narrativa, a professora aborda o uso de notícias jornalísticas como uma ferramenta de pesquisa presente em sala de aula. Esse pode ser um modo adequado de garantir às crianças o conhecimento e a reflexão sobre suas realidades contextuais, tópicos que podem servir como repertório para temas e assuntos de projetos (KILPATRICK, 2011). A partir do uso desse recurso, é possível ofertar às crianças reflexões sobre atualidades e acontecimentos próximos do seu tempo ou de sua cidade, e fica evidente a perspectiva de que a “a escola deve se tornar um lugar em que a vida, a experiência real, se processa” (KILPATRICK, 2011, p. 82).

Através das narrativas expostas pelas professoras entrevistadas, é possível concluir que as aprendizagens das crianças na Pedagogia de Projetos se

materializam nas experiências vividas e propostas pelas professoras. Seja na exploração de um território disponibilizado pela professora, no uso de livros com informações científicas ou de literatura, seja ao compartilhar uma tarefa com os familiares, em todos esses exemplos há a proposição de experiências para as crianças.

Assim, Augusto (*in* FLORES; ALBUQUERQUE, 2015, p. 114) considera que para as crianças, “(...) a experiência é sempre total, integrada e integradora de sentidos. Mas, para o professor, para efeito de seu planejamento, é importante selecionar as experiências e os contextos aos quais as crianças serão expostas”. Esse é um fato que compreendo como indissociável da do trabalho pedagógico: faz parte das responsabilidades docentes a determinação de quais experiências, recursos, materiais e informações levar para as crianças.

Vale destacar que as experiências são sempre de ordem relacional, ou seja, em relação a efetividade delas, sempre estará estabelecida uma interação entre sujeitos-espacos, sujeitos-recursos e sujeitos-sujeitos. Nesse sentido, é imprescindível que crianças e professoras vivenciem as relações interativas como “(...) uma oportunidade para promover as próprias competências e descobertas individuais, aprendendo que a singularidade de cada sujeito traz benefício e valoriza o encontro e o diálogo com os outros” (GILIOLI *in* MARTINI; MUSSINI; GILLIOLI, 2020, p. 89-90).

A potencialidade das aprendizagens das crianças se concretiza na relação com o outro (pares, professoras e espacos). Todos estes aspectos são mediados e considerados na Pedagogia de Projetos.

A seção seguinte é destinada ao debate sobre as formas de registro e a construção de documentações pedagógicas referentes ao desenvolvimento dos projetos.

4.4 OS REGISTROS E AS DOCUMENTAÇÕES PEDAGÓGICAS DO DESENVOLVIMENTO DOS PROJETOS

Dois aspectos fundamentais no desenvolvimento dos projetos com as crianças são o registro e a documentação do percurso investigativo e das aprendizagens das crianças. Sendo a prática com os projetos marcada pela constante reflexão acerca das descobertas, são necessários momentos específicos para esta atividade, “nos quais a constelação de elementos trabalhados ao longo do projeto serão reinventados, passando de matéria-prima para uma reconstituição narrativa da experiência” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 62).

Antes de partir para a exposição e análise das narrativas das professoras, acredito ser fundamental a apresentação do que são os registros e as documentações pedagógicas. Os registros se configuram como um conjunto de elementos que guardam - registram - as aprendizagens das crianças. A documentação é uma reunião de registros, reflexões, narrativas e associações com fundamentos teóricos que constituem memória significativa e contextualizada das aprendizagens das crianças. De acordo com HELM (*in* HELM; BENEKE, 2005, p. 145) os objetivos da documentação “são a documentação do ensino, a avaliação individual da criança, o estudo de pedagogia e a comunicação sobre o processo educacional”. Ambos os documentos configuram como elementos para o acompanhamento das aprendizagens das crianças por parte das docentes.

Em relação aos registros, as três professoras participantes foram unânimes em citar o uso de escritas em cadernos ou planilhas. Contudo, houve divergências quanto ao objetivo e aspectos descritos nesses registros.

As narrativas que corroboram com essas afirmações, estão a seguir:

Professora Aline

Eu sempre vou escrevendo o que eu noto deles, principalmente, também tirando foto, escrevendo as falas deles. E, também, vendo pelo Campos de experiência, vendo o que a gente trabalhou em cada proposta. Então anotando isso, deixo no computador, até pro final a gente ver o que a turma avançou naquele semestre, o que ela trabalhou, o que ela aprendeu com aquilo. **Então sempre uso muito os campos de experiências.** (Transcrição de Entrevista, jan. 2023, grifos meus).

Professora Bruna

Eu tenho muitas planilhas. Eu tenho uma planilha onde eu faço uma sondagem inicial no início do ano com eles, coisa bem básica, não é teste. (...) são pequenos registros, mas que vão auxiliando a gente ao longo do

ano, do semestre também, **a estar olhando este estudante com um olhar mais atento** (...) que são coisas que parecem bobas, mas que não são. **Coisas que desde o início do ano a professora precisa ter esse cuidado já para ir auxiliando esses estudantes**, e não deixar para lá no final do semestre, que a gente precisa estar fazendo o registro do parecer, e aí, depois, tu não saber o que escrever da criança, ou fazer uma avaliação correndo no final do semestre para poder escrever o parecer e atropelar tudo. **Às vezes, também registrar uma coisa que não acompanha o processo dele porque tu não acompanhou, tu não viu... o registro é constante, não é só lá uma semana antes, ou só no final do ano. Ele é constante esse registro, então ele precisa ser todo o dia a gente ir lá alimentar um pouquinho.** (Transcrição de Entrevista, jan. 2023, grifos meus).

Professora Carolina

Então, **eu tenho um caderno, que tá sempre comigo**, ou na verdade eu anoto mais no celular as coisas, as palavras chaves, e no final do turno eu anoto no caderno um pouquinho mais escrito, né. **Eu gosto de anotar muito as falas deles pra lembrar depois e poder construir documentações pedagógicas com isso.** E muito em grupos, né. (Transcrição de Entrevista, jan. 2023, grifos meus).

A professora Aline cita os campos de experiências propostos pela BNCC (MEC, 2017) como um dos referenciais para o registro. Tal ação se justifica, pois, em suas anotações a docente busca registrar quais as habilidades e competências foram promovidas em cada proposta. A professora Bruna, menciona o uso de planilhas desde o início do ano, onde há o registro das percepções da docente a partir de uma sondagem inicial, bem como apontamentos feitos ao longo do semestre e do ano, como forma de embasar a escrita das avaliações e pareceres das crianças ao final de cada período. A docente destaca a importância desses registros serem contínuos, como meio de garantir às crianças uma avaliação sincera, elaborada por alguém que de fato acompanhou cada um de seus processos. Por fim, a professora Carolina indica o uso dos registros, em especial o das falas das crianças, como instrumento complementar para a construção das documentações pedagógicas. Além disso, ela menciona que o seu trabalho de acompanhamento das aprendizagens das crianças se dá em grupos.

No decorrer da pesquisa nos projetos, são diversas as descobertas e informações geradas. É necessária uma ação reflexiva sobre o que deve ser registrado e como, além de, sobre esses registros já realizados, a reelaboração das

partes mais significativas (BARBOSA; HORN, 2008). A professora Carolina expressa esses tópicos em sua fala:

Professora Carolina

Então, eu geralmente tiro muitas fotos, nem todas são usadas, mas muitas fotos. Muitas eu mando. (...), **mas, então, geralmente, tiro fotos deles fazendo atividades e anoto aquelas palavras-chave** que eu te disse. **Eu ainda acho que eu preciso qualificar meu registro, mas eu entendo a minha bagunça de colocações, citações por criança ali.** (Transcrição de Entrevista, jan. 2023, grifos meus).

Na narrativa compartilhada, também podemos perceber a consciência da docente a respeito da necessidade de qualificar a realização dos registros. Sobre esse ponto, destaco a necessidade contínua de formação e reflexão sobre as práticas cotidianas da professoralidade, como meio de colocar em pauta aquilo que é feito diariamente. Ainda, reitero a presença da subjetividade docente presente nos registros.

Cada professora, por mais que haja pontos de convergência - uso dos registros como elementos para a documentação -, apontam detalhes específicos sobre como fazem seus registros e para que servem os mesmos. A professora Carolina aponta o uso de fotos que são encaminhadas às famílias e/ou servem como suporte para a escrita reflexiva (mini-histórias) a respeito do cotidiano da turma. As professoras Aline e Bruna, novamente por atuarem na mesma instituição de ensino, abordam o uso de fotos, vídeos e transcrições das falas das crianças como materialidade para a construção de documentações pedagógicas.

Professora Aline

Bom, a gente usa **foto, vídeo e o próprio registro das crianças, e isso serve para mostrar para os pais o que está sendo trabalhado, para eu conseguir fazer as documentações deles, do que a gente aprendeu durante o semestre tanto para os pareceres descritivos quanto para o perfil da turma.** Então tudo serve como um registro a mais, tanto para mim quanto para eles. (...) quando eles veem o que que eles fizeram, que está exposto para os pais, quando a gente faz os vídeos dos encerramentos, **eles se vendo nos vídeos, eles acham o máximo.** Então, até para **eles verem e lembrarem daquilo que eles trabalharam.** (...) então, isso serve tanto para as famílias acompanharem como é que tá sendo o desenvolvimento em sala sobre o projeto, quanto para mim, para fazer os meus registros e as

minhas anotações para os documentos. (Transcrição de Entrevista, jan. 2023, grifos meus).

Pesquisadora: E então você monta uma documentação, ao longo do projeto, com a síntese das aprendizagens?

Professora Aline

Isso, é uma documentação que a gente expõe para as famílias, que tem **desde o começo do projeto até o final**, sobre o que a gente fez, o que que foi aprendido, o que foi desenvolvido, com fotos deles, com escritas minhas que eu transcrevi com falas deles também. (Transcrição de Entrevista, jan. 2023, grifos meus).

Professora Bruna

A **aprendizagem não é só o que eu trabalhei ali no projeto**, é um processo desde o momento que a criança entra na escola, o momento que a criança tem que passar o crachá na catraca...; chegar, tirar o lanche da geladeira, colocar na bandeja, ver se tem nome, o que não é de geladeira fica na lancheira, onde é meu escaninho, colocar a mochila, o que eu preciso tirar, a garrafinha de água... **Então, tudo o que a gente trabalha, toda a nossa rotina dentro da escola já é um processo de aprendizagem para eles; o projeto vem a agregar nessas aprendizagens sobre aquilo que eles têm curiosidade** (...) então, eu gosto de estar fazendo esses diversos registros assim, então, vídeos, às vezes, eu não mando fotos, mas eu faço um vídeo da semana, um compilado... **antes de enviar para as famílias, eu sempre mostro para a turma...** então eu coloco ali, eu mostro para eles, “você lembram quando a gente fez tal coisa”, até para quando eles forem ver com a família, eles também saberem explicar aquilo, (...) então, eu retomo com eles o que a gente vivenciou, o que a gente aprendeu para eles estarem levando isso para as famílias também. . (Transcrição de Entrevista, jan. 2023, grifos meus).

As narrativas de ambas as professoras demonstram a concepção da documentação pedagógica como uma ação de registrar, refletir e fazer memória das aprendizagens das crianças, bem como um meio de oferecer “dados para a tomada de decisões” (HELM, *in* HELM; BENEKE, 2005, p. 143). Ainda, as narrativas expressam o objetivo comunicativo da documentação, por de fato comunicar do início ao final do projeto, cada um dos processos investigativos das crianças (dentro e fora do projeto).

Concluindo essa seção, destaco a argumentação das professoras sobre os registros e as documentações pedagógicas constituírem formas para o acompanhamento das aprendizagens das crianças, pois os dois instrumentos permitem “(...) avaliar com precisão e monitorar o desenvolvimento do conhecimento, das habilidades e das aptidões das crianças” (HELM *in* HELM;

BENEKE, 2005, p. 147). Nesse sentido, não somente eles servem para o acompanhamento por partes das docentes, mas também por parte das famílias e das próprias crianças, de forma a conscientizá-las “(...) de suas próprias estratégias (...) quando trabalham com outros, resolvem problemas e fazem coisas de forma independente” (HELM *in* HELM; BENEKE, 2005, p. 148).

Ainda, compreendo que os registros e as documentações exercem a função de comunicadoras das aprendizagens e do que está acontecendo na sala de aula, com aquele grupo composto por crianças e professoras. Essa comunicação se dirige a toda a comunidade educativa.

Prosseguindo a discussão, na próxima seção apresentarei a discussão acerca das últimas questões das entrevistas. Nela, apresentarei as narrativas das docentes a respeito do que consideram como critérios para definir um projeto como significativo.

4.5 OS MODOS COMO AS PROFESSORAS DEFINEM UM PROJETO SIGNIFICATIVO PARA AS CRIANÇAS

Pelo fato de a Pedagogia de Projetos ser uma abordagem construída de forma coletiva, onde a responsabilidade sobre as escolhas é compartilhada entre crianças e professoras, não há como os projetos não serem afetados pelas subjetividades dos sujeitos que os constroem.

Barbosa e Horn (2008, p. 86-87), apontam que a observação - e eu trago como complemento o registro, o planejamento e a reflexão - é permeada pela subjetividade do sujeito educador, este que se apresenta como um “outro tipo de presença”, marcada pelo “encantamento com o mundo e as pessoas”. Da mesma forma que ocorre com as crianças, os processos de significação das experiências marcantes se dão conforme a relação estabelecida entre a realidade contextual da professora e os assuntos dos projetos.

Corroborando com esse argumento, as próximas narrativas das professoras expressam que, os critérios utilizados para definir um projeto significativo - que

as marcou de alguma forma - são, em geral, de ordem subjetiva, relacionados às preferências delas, as familiaridades com os temas, com o início da regência e titularidade da professora com a turma, entre outros.

Professora Aline

Eu acho que foi o dos [cita o tema do projeto], **porque foi o começo de tudo para mim, o começo como uma professora titular**. Quando eu era monitora eu sentia aquela empolgação, mas quanto tu é a professora e **tu tem que mediar...** Saber que “Nossa, essa é a minha turma, a que eu sempre sonhei”. **Eu sempre quis estar naquele papel também**. Então eu acho que me marcou muito porque foi o primeiro, foi um projeto lindo que eu via muito interesse deles. (Transcrição de Entrevista, jan. 2023, grifos meus).

Professora Bruna

Tenho dois em si, tenho esses das [cita o tema do projeto] que já a segunda turma que surge, tive também **na minha primeira turma que eu assumi em 2019**. Então foi uma coisa que me marcou muito, **por ser um primeiro projeto oficial de uma turma em uma instituição grande, onde eu tinha virado professora, foi uma turma que me acolheu muito**, e fluiu tudo de uma maneira tão leve e eu tava tão empolgada (...), e as crianças estavam muito curiosas sobre o tema; então a gente fez um trabalho muito legal. E desse ano também, foi muito legal sobre as [cita a mesma temática do projeto já mencionado] e, apesar de ter sido um tema bem parecido, mas com um foco diferente (...). (Transcrição de Entrevista, jan.2023, grifos meus).

Professora Carolina

Tem três que me marcaram. O [nome do projeto] foi muito legal, porque surgiu de uma demanda e foi muito prático (...) **então foi bem desafiador e é uma coisa que eu gosto muito, que eu estudo muito**. [Segundo projeto] Eu tive um impasse também, numa turma que o nosso projeto foi se os insetos podem morar em outro planeta, porque metade da turma queria os insetos e outros planetas. **Esse eles concluíram sozinhos**. Eu dividi eles em grupos e cada grupo foi um planeta, então eles tinham que descobrir como era esse planeta, montar esse planeta para apresentar na sala e dizer eles se o inseto poderia morar lá ou não e porquê... **e daí eles foram justificando e eles concluíram** que não poderia. **Então foi um projeto que eles se responderam** e que eles fecharam com maestria assim, foi muito legal... eu tive que correr contra o tempo e eles solucionaram sozinhos. Então, é bem aquilo de tu ficar **como espectadora e mediadora de uma coisa que não precisa ser tu, né...** [terceiro projeto] foi muito significativo porque eles compraram muito a ideia, eles se justificaram, (...) também muito legal foi que a gente trabalhou muito mapa, localização e a gente ia para o teatro e eu viajava com eles muito pelo google earth... foi muito concreto para eles. (Transcrição de Entrevista, jan. 2023, grifos meus).

Outro aspecto válido de destacar sobre a significatividade dos projetos, sob a perspectiva das professoras, é a atuação das crianças nos projetos. Todas

indicam o interesse das crianças, aliado ao interesse da professora sobre os temas, como uma das razões que os determinam como importantes e marcantes.

Considero que a potencialidade das análises a partir de diálogos com as pedagogas é instrumento primordial para a construção desta pesquisa. No âmbito pedagógico, acredito ser fundamental que nossos esforços promovam a constante reflexão acerca das práticas dentro das escolas, como forma de garantir que a educação permaneça aliada a processos democráticos. De acordo com Barbosa e Horn,

Trabalhar com projetos têm objetivos políticos claros, sendo uma proposta que pretende ensinar a vida em democracia, a participação social, a capacidade de abrir mão de um desejo singular por um coletivo, de um impulso imediato para a construção de projetos coletivos de longo prazo. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 92)

Nesse sentido, reitero que, assim como estabelece a Pedagogia de Projetos, busquei construir esta pesquisa com base na reflexão das minhas vivências (meu contexto) em relação ao que existe enquanto aporte teórico e através do compartilhamento de vivências com as docentes participantes.

Ao final do capítulo, concluo que, através das narrativas das professoras, fica evidente que suas concepções sobre a Pedagogia de Projetos como prática de pesquisa, e o seguimento das etapas mencionadas como sendo referenciais ao desenvolvimento dos projetos corroboram com a fundamentação teórica do presente trabalho. Do mesmo modo, a perspectiva das crianças como foco do trabalho pedagógico, bem como atuação das docentes como promotoras de aprendizagens são alicerces fundamentais do trabalho com projetos.

Por fim, a compreensão de que as experiências são importantes aspectos constitutivos das construções de conhecimento e interpretações acerca do mundo por parte das crianças, confirma os apontamentos defendidos pelos autores referenciados.

No próximo e último capítulo, encerro este trabalho apresentando as considerações finais do presente estudo.

5 O FINAL DE UMA JORNADA QUE TORNA OUTRAS POSSÍVEIS

Adulto

“Pessoa que, em toda a coisa que fala, fala primeiro de si.”
(Andrés Felipe Bedoya, 8 anos)

Criança

“O que estou vivendo é criança.”
(Johanna López, 10 anos)

Pensamento

“Estou pensando.”
(Jonathan Ciro G., 10 anos)

Tempo

“O que corre sobre a vida.”
(Lina María Murillo, 10 anos)

(Casa das Estrelas: o universo pelo olhar as crianças - Javier Naranjo)

Mais uma vez, convido Javier Naranjo (2018) para integrar as reflexões do meu Trabalho de Conclusão. Agora, como forma de me ajudar na construção desse último capítulo, no qual apresento e reflito a respeito das minhas considerações após o extenso, por vezes desafiador, mas com certeza encantador processo de dar vida a este estudo.

Porém, como forma de contextualizar as reflexões, inicio com uma breve retomada do percurso que me trouxe até o presente momento para, posteriormente, discorrer sobre as relações que estabeleci entre o tema da pesquisa - Pedagogia de Projetos - e os verbetes escolhidos da obra de Naranjo (2018). Por último, como uma conclusão do capítulo e do trabalho em si, compartilho a razão pela qual escolhi esse nome para o capítulo.

No decorrer da minha escrita, procurei estabelecer uma relação dialogada entre o sujeito leitor e a autora - eu. Nos inúmeros momentos em que sentei e construí cada parte deste trabalho, imaginava estar contando sobre meus encontros com os conceitos e autores, sobre minhas descobertas e reflexões a partir das entrevistas e do tema.

Desse modo, no primeiro capítulo, busquei me apresentar e contextualizar um pouco da minha trajetória enquanto estudante da Pedagogia da UFRGS que, no

decorrer das aulas e das experiências profissionais como monitora (auxiliar) com turmas da Educação Infantil, se deparou com e prática da Pedagogia de Projetos. Defendo a importância dessa contextualização como forma demonstrar que, por mais que possa não parecer, todos os caminhos traçados anteriormente me trouxeram até aqui, até a realização desta pesquisa, até a escrita deste trabalho.

No segundo capítulo, me comprometi em convidar para o diálogo os autores responsáveis por difundir a ideia do trabalho com projetos para a educação (DEWEY, 1976; KILPATRICK, 2011; HERNÁNDEZ, 1998), bem como as autoras responsáveis por defender essa prática como um caminho possível para a construção de uma ação pedagógica mais democrática e mais comprometida com as crianças e com a sociedade (BARBOSA; HORN, 2008; HELM; BENEKE, 2005). Da mesma forma, dialoguei com os documentos norteadores do currículo da Educação Infantil brasileira, buscando articulações potentes entre suas resoluções e os aspectos basilares da Pedagogia de Projetos - postura investigadora e protagonismo das crianças.

No terceiro capítulo, apresentei e discuti as escolhas metodológicas realizadas para a constituição deste estudo: os diálogos com professoras da pré-escola. Conforme o exposto no capítulo, considerando que as responsáveis por organizar e motivar as aprendizagens das crianças através dos projetos são as professoras, não seria possível construir este trabalho sem ouvir suas vozes. Desse modo, selecionei três professoras da pré-escola do meu convívio e as convidei para participar de uma entrevista semiestruturada, onde o tema principal foi as implicações da Pedagogia de Projetos em suas práticas cotidianas com as crianças, desde o que elas compreendiam como projetos, até as formas desenvolvimento deles, o acompanhamento das aprendizagens das crianças, a documentação pedagógica e comunicação das mesmas.

No quarto capítulo, apresentei a análise das narrativas das docentes, com base no estudo teórico realizado no capítulo dois. A partir dos aspectos elencados pelas professoras, pude refletir acerca do que significa colocar a Pedagogia de Projetos em prática e dos desafios de propor uma abordagem que exige estudo,

motivação, tempo, coragem e principalmente, o envolvimento das crianças. São elas - as crianças - que dão sentido e significado aos projetos, tomando para si os papéis de “coautoras do seu processo de aprendizagem” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 84). Contudo, esse movimento de tornarem-se protagonistas de suas construções de conhecimento, só é possível com base em uma prática que as permita “seguir seus interesses, explorar suas ideias e desenvolver suas vozes” (RESNICK, 2020, p. 147).

Por fim, no quinto e último capítulo, escrevo a respeito das reverberações de todo esse processo, com o auxílio da brilhante obra de Javier Naranjo. Ao folhear seu livro, em busca de inspiração para essa escrita final, me deparei com quatro definições que, de alguma forma, conversaram comigo. Cada uma das palavras - adulto, criança, pensamento e tempo - se relacionam tanto com a construção desta pesquisa, quanto com a própria Pedagogia de Projetos.

A primeira definição escolhida, do adulto como um ser que fala primeiro sobre si, me fez pensar sobre como na prática com projetos, o exercício exigido é o de ouvir o outro, ou seja, as crianças. Nessa abordagem, defendo que deva ser princípio toda a ação pedagógica da Educação Infantil, é fundamental a compreensão de que a ordem hierárquica entre quem ensina e quem aprende não existe. Em seu lugar, há relações horizontais em que, crianças e professoras, experimentam os lugares de ensinar e de aprender (HERNÁNDEZ, 1998), compartilhando a responsabilidade sobre as descobertas, o planejamento e as reflexões. As crianças, em toda a sua potência e criatividade, são parceiras das professoras, enquanto estas, com toda a sua experiência de mundo e aporte teórico, atuam como mediadoras da interação entre as crianças e mundo.

As demais definições - de criança, pensamento e tempo - possuem relações intrínsecas. As crianças precisam viver o momento da sua infância plenamente, de forma intensa, e usar de todas as suas ideias para descobrir sobre este mundo tão curioso. Elas precisam de tempo para viver este tempo que é curto, e está cada vez mais acelerado. E, para tanto, elas precisam de adultos, na figura de professoras,

comprometidas em fazer com que este tempo seja repleto de experiências significativas, de acolhimento, de empoderamento e de respeito às suas escolhas.

Defendo, a partir desta pesquisa e do estudo aprofundado sobre a Pedagogia de Projetos que, atuar na docência sob a perspectiva dos projetos se configura como uma das melhores alternativas para a instituição de uma prática pedagógica democrática e que valorize as vozes das crianças, que as convide para a mesa de tomada de decisões. Para tanto, é necessária uma valorização também para as professoras, bem como a criação de um espaço seguro de trocas e reflexões coletivas a respeito das nossas práticas à luz dos conceitos e teóricos.

Acredito que meu trabalho contribuiu para uma retomada do debate sobre a Pedagogia de Projetos, destacando as possibilidades emergentes de um diálogo entre as pedagogas e pesquisadora assentado na confiança e no respeito mútuo. Pensando daqui para a frente, me mantenho firme na certeza de que esta será uma pesquisa pertinente para pensarmos as reverberações dos projetos com as crianças.

Com base nas narrativas das professoras participantes, concluo que a proposição da Pedagogia de Projetos enquanto uma prática de investigação e pesquisa com as crianças é algo compreendido pelas docentes. Além disso, há o entendimento de que o trabalho com projetos envolve a proposição de experiências às crianças, onde elas são convidadas a serem protagonistas de suas próprias aprendizagens.

Por fim, revelo o significado do título deste capítulo. Na primeira parte, abordei sobre a semelhança entre a Pedagogia de Projetos com o caminhar estando disposta a recalcular rotas, reprojeter e compreender que este percurso exige escolhas. Finalizo este trabalho, apontando que, da mesma forma que o final de um projeto pode ser o início de outros, o final desta pesquisa pode ser o início de uma jornada acadêmica, visto que o tornar-se professora de crianças é relacionar-se com infinitos temas e infinitudes infantis.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, C. **Projetos e práticas pedagógicas na Educação Infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BARBOSA, M. C. S. ; GOBBATO, C. A complexidade do “como fazer” na Educação Infantil: implicações para a formação docente na perspectiva da artesanaria. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 14, n. Esp, p. 312–331, 2022. DOI: 10.28998/2175-6600.2022v14nEsp312-331. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12669>. Acesso em: 18 mar. 2023.
- BARBOSA, M. C. S; HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 2008.
- BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.
- BENDER, William N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Porto Alegre: Penso, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, 2017.
- CARDOSO. B.; EDNIR, M. **Deixem que digam, que pensem, que escrevam...**In: CARDOSO. B.; EDNIR, M. *Ler e escrever, muito prazer!*. São Paulo: Ática, 2004, p. 43-55.
- CARVALHO, R. S. **O extraordinário na docência com crianças na Educação Infantil**. In: SANTIAGO, F.; MOURA, T. A. *Infâncias e docências: descobertas e desafios de tornar-se professora e professor*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 71-108.
- CASARIL, D. H. **Campos de experiências na Educação Infantil : perspectivas para o currículo da escola da infância**. Trabalho de conclusão de curso (TCC), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2017.
- DEWEY, John. **Experiência e educação**. Trad. Anísio Teixeira. 2ª ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.
- DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.
- EDWARDS, C; GANDINI, L; FORMANN, G. **As cem linguagens da criança: a**

abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016.

FERREIRA, N. G. M. L. O papel da experiência na filosofia de John Dewey. **Revista Filogênese – Revista Eletrônica de Pesquisa na Graduação em Filosofia da UNESP**, Marília, SP, Vol. 4, nº 2, p. 147-156, 2011.

FLECK, M. L. S. **Pedagogia de projetos**. RS, 2016.

FLORES, M. L. R.; ALBUQUERQUE, S. S. (orgs). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas [recurso eletrônico] – Dados Eletrônicos**. – Porto Alegre : EDIPUCRS, 2015.

GERHARDT, Tatiana Engel, SOUZA, Aline Corrêa de. Aspectos teóricos e conceituais. In: GERHARDT, Tatiana Engel, SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.) **Métodos de Pesquisa**. Editora UFRGS, Porto Alegre, p.11-29, 2009.

HELM, J. H; BENKE, S. **O poder dos projetos: novas estratégias e soluções para a Educação Infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 2005.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os Projetos de Trabalho**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HERNÁNDEZ, F; VENTURA, M. **A organização do currículo por Projetos de Trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. 5 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998

KILPATRICK, W. H. **Educação para uma sociedade em transformação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

MARTINI, D.; MUSSINI, I.; GILLIOLI, C. et al. **Educar é busca de sentido: aplicação de uma abordagem projetual na experiência educativa de 0-6 anos**. Editora Ateliê Carambola, 2020.

NARANJO, J. **Casa das estrelas: o universo pelo olhar das crianças**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2018.

NOGUEIRA, R. F. S. A escola nova. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, Ano 9, n. 12, p. 27-58, 1986.

OLIVEIRA, Z. *et al.* **O trabalho do professor na Educação Infantil**. 3. ed. São Paulo: Biruta, 2019

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 9, n. 33, p. 78-95, 2012. DOI:

10.20396/rho.v9i33.8639555. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555>. Acesso em: 27 set. 2022.

PASSAMAI, G. L.; SILVA, J. R. M. A História da Educação Infantil. **Revista científica eletrônica de Pedagogia**, São Paulo, n. 13, janeiro de 2009.

PINAZZA, M.A.; SIQUEIRA, S.R.O.S. Trabalho de projeto no cotidiano da escola: o que está se falando? **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p. 145-156, set./dez. 2017.

PROENÇA, M. A. **Prática docente**: a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas. São Paulo: Panda Educação, 2018.

SANTOS, L. Da competência no fazer à responsabilização no agir: ética e pesquisa em Ciências Humanas. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 244-256, 2017. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.12i1.0013. Disponível em:
<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/9601>. Acesso em: 30 dez. 2022.

SILVA; M. O. **Educação inclusiva: um estudo de caso em uma escola de Educação Infantil de Porto Alegre**. Porto Alegre: PUCRS, 2016, 242 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, Porto Alegre, 2016.

SILVA, M. O.; CARVALHO, R. S. A entrevista como possibilidade dialógica na produção de dados em uma pesquisa sobre as práticas pedagógicas de professores. In: SANTOS, A. B. et al. **Fontes, métodos e abordagens nas ciências humanas**: paradigmas e perspectivas contemporâneas. Pelotas: BasiBooks, 2019, p. 520-529.

RESNICK, M. **Jardim de infância para a vida toda**: por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos. Porto Alegre: Penso, 2020.

ZABALA, A. Enfoque globalizador e pensamento complexo: **uma proposta para o currículo escolar**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

ANEXO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PESQUISA: A PEDAGOGIA DE PROJETOS SOB O OLHAR DE PROFESSORAS DA PRÉ-ESCOLA: desafios, tensões e propostas

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho
ACADÊMICA: Thalia dos Santos Rodrigues

NATUREZA DA PESQUISA: Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa que tem como finalidade conhecer as concepções didáticas de professoras de pré-escola a respeito do trabalho com projetos. Para tanto, metodologicamente serão realizadas entrevistas semiestruturadas como estratégia de coleta dos dados da pesquisa e análise de um projeto de trabalho desenvolvido por você com as crianças da sua turma de pré-escola.

PARTICIPANTES DA PESQUISA: Participarão desta pesquisa 03 professoras atuantes em instituições de Educação Infantil da rede privada de ensino.

ENVOLVIMENTO NA PESQUISA: Ao se envolver neste estudo, você participará de uma entrevista, via plataforma Zoom Meeting. Para tanto você precisará de acesso à internet para participar dos encontros. Os custos do acesso a internet durante a realização das sessões não serão ressarcidos, devendo ser providos voluntariamente pela própria docente participante. Mediante o exposto, é importante destacar, que você terá a liberdade de se recusar a participar de qualquer uma das discussões propostas, bem como a possibilidade desistir de participar em qualquer etapa da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Ademais, sempre que você necessitar mais informações sobre este estudo, poderá, entrar em contato com o Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho, pelo email: rsaballa@terra.com.br ou com Thalia, pelo email: thaliarodrigues1999@gmail.com

SOBRE AS ENTREVISTAS: As entrevistas serão realizadas individualmente e terão como foco os seguintes tópicos: 1) concepção de projeto de trabalho; 2) didática desenvolvida pela professora no que diz respeito ao desenvolvimento dos projetos (etapas); 3) os aprendizados das crianças durante a realização dos projetos; 4) os registros e as documentações dos projetos; 5) o que a professora entende como sendo um projeto significativo.

RISCOS E DESCONFORTO: A participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem, e os procedimentos utilizados obedecem aos

critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos, conforme a Resolução n.º 510, de 7 de Abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde. Durante a realização das entrevistas, os riscos são mínimos, dentre os quais destaca-se a probabilidade de algum tipo de constrangimento durante a realização das perguntas. Todavia, considerando que a coleta de dados será feita em ambiente virtual, há também o risco de vazamento de dados e quebra de sigilo. Desse modo, é importante destacar que a investigação contemplará todas as orientações do CONEP sobre pesquisas realizadas em ambiente virtual, emitidas em 24/02/2021. Nesse sentido, com base nas referidas orientações, no âmbito da pesquisa serão tomadas as seguintes medidas: 1) Enquanto convidado(a) da pesquisa, você não será identificado e nem os seus dados serão visualizados por terceiros. 2) A partir da assinatura digital do TCLE ou em resposta com autorização, por *e-mail*, será agendada a data de realização da entrevista. O *link* do encontro será enviado por *e-mail* endereçado exclusivamente à você enquanto participante. 3) A gravação da entrevista via plataforma Zoom, será armazenada pelo pesquisador responsável, o qual fará o *download* dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem".

CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Em relação à privacidade do Zoom, plataforma a ser utilizada para a realização das entrevistas, os dados serão protegidos de acordo com a política de confidencialidade disponível na Declaração de Privacidade do Zoom.

BENEFÍCIOS: Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto; entretanto, esperamos que futuramente os resultados desta investigação sejam utilizados para o avanço das discussões sobre gênero, sexualidade e docência na Educação Infantil.

TEMPO DE GUARDA: Conforme previsto na Resolução n.º 510/2016, o TCLE terá tempo de guarda, devidamente arquivado pelo pesquisador por cinco anos, a contar da data de realização de sua assinatura.

PAGAMENTO: Você não terá nenhum tipo de despesa para participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação. No entanto, a assinatura do Termo não exclui a possibilidade de você buscar indenização diante de eventuais danos decorrentes de participação na pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que participe desta pesquisa. Para tanto, preencha os itens que se seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida

aceito participar desta pesquisa.

Nome da participante

Assinatura da participante

Local e data

Rodrigo Saballa de Carvalho
Pesquisador principal

Thalia dos Santos Rodrigues

Pesquisadora

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. O pesquisador responsável por esta pesquisa é o Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho, da Faculdade de Educação da UFRGS. Caso queiram contatar a equipe, isso poderá ser feito pelo email: rsaballa@terra.com.br - thaliarodrigues1999@gmail.com