

PEDAGOGIA DE PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: significados gerados na tematização da prática

*Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos
Denise Alessi Delfim de Carvalho*

Resumo

Este artigo descreve um estudo sobre a *pedagogia de projetos* e suas contribuições para a organização do espaço escolar na Educação Infantil, mediante a tematização da prática, do trabalho interdisciplinar, com foco na aprendizagem significativa do estudante. Através de uma abordagem qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 1995), os dados foram coletados em uma escola de Presidente Prudente/SP e são predominantemente descritivos. As análises foram realizadas de forma indutiva, com foco na tematização da prática (WEISZ, 2009), partindo da análise exploratória (LAKATOS; MARCONI, 2010), com etapa bibliográfica (GIL, 2008). Concluiu-se que a análise sobre o trabalho com projetos confere significado à organização do espaço pedagógico à medida que se percebe a relação existente entre a Educação Infantil e a Pedagogia de Projetos: seu potencial em fazer do espaço escolar um lugar de aprendizagem significativa.

Palavras-chave: pedagogia de projetos; tematização da prática; aprendizagem significativa.

PROJECT PEDAGOGY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: meanings generated in the thematization of practice

Abstract

This article describes a study on *project pedagogy* and its contributions to the organization of school space in Early Childhood Education, by means of the thematization of practice, interdisciplinary work, with a focus on meaningful student learning. Using a qualitative approach (LUDKE; ANDRÉ, 1995), the data were collected in a school in Presidente Prudente/SP and are predominantly descriptive. The analyses were performed inductively, focusing on the thematization of the practice (WEISZ, 2009), starting from exploratory analysis (LAKATOS; MARCONI, 2010), with bibliographic step (GIL, 2008). It was concluded that the analysis of the work with projects gives meaning to the organization of the pedagogical space as the relationship between the Early Childhood Education and Project Pedagogy is perceived: its potential in making the school space a place of meaningful learning.

Keywords: project pedagogy; thematization of practice; meaningful learning.

PEDAGOGÍA DE PROYECTOS EN EDUCACIÓN INFANTIL: significados generados en la tematización de la práctica

Resumen

Este artículo describe un estudio sobre la *pedagogía del proyecto* y sus aportes a la organización del espacio escolar en Educación Infantil, a través de la tematización de la práctica, del trabajo interdisciplinario, con un enfoque en el aprendizaje significativo del estudiante. A través de un abordaje cualitativo (LUDKE; ANDRÉ, 1995), los datos fueron recolectados en una escuela de Presidente Prudente/SP y son predominantemente descriptivos. Los análisis se realizaron de manera inductiva, con enfoque en la tematización de la práctica (WEISZ, 2009), partiendo del análisis exploratorio (LAKATOS; MARCONI, 2010), con etapa bibliográfica (GIL, 2008). Se concluyó que el análisis del trabajo con proyectos da sentido a la organización del espacio pedagógico a medida que se percibe la relación existente entre la Educación

Infantil y *pedagogía de proyectos*: su potencial para hacer del espacio escolar un lugar de aprendizaje significativo.

Palabras clave: pedagogía de proyectos; tematización de la práctica; Aprendizaje Significativo.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como principal enfoque as contribuições do trabalho com a *pedagogia de projetos* com estudantes da educação infantil, como também na organização do espaço escolar para uma aprendizagem significativa. Refletimos, ainda, a respeito dos conhecimentos contemporâneos e interdisciplinares inerentes à prática docente que, na direção do trabalho com projetos, consideram a criança como sujeito cognitivo, pensante, curioso e questionador. Acreditamos que os discentes nesta etapa do ensino agem como coautores do seu conhecimento, formando, por meio de ações coletivas, cooperativas e de socialização os seus próprios conceitos.

A metodologia da *pedagogia de projetos* na educação infantil fundamenta-se na construção de um currículo rico, dinâmico e flexível, aberto a novas ações educativas que se direcionam para as necessidades reais da vida das crianças, proporcionando a elas um conhecimento teórico-prático que satisfaça às exigências de uma educação do presente e do futuro. Nessa perspectiva, o fazer pedagógico tem a capacidade de produzir uma interação com o mundo por meio de uma comunidade educativa, com currículo aberto, consistente e flexível. Sua função reflete-se no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição escolar que, como instrumento teórico-prático, alicerça a proposta educativa.

Pensamos que o trabalho por meio de projetos enriquece não só a formação da criança, construindo valores sociais, provocando por meio do diálogo, do lúdico e da interação uma mente crítica. Além disso, esta forma de trabalho suscita no professor o desejo pela mediação, estimulando seu desenvolvimento profissional e a conexão entre os conteúdos interdisciplinares. Todos esses aspectos, a nosso ver, influenciam o modo como o docente enxerga o desenvolvimento dos estudantes e a educação de modo geral.

Dessa forma, a prática pedagógica por meio de projetos se constitui como uma proposta que permite a reformulação de conceitos para desvendar o novo, interpretar o mundo e promover um ambiente de colaboração e cooperação. Além disso, estimula o companheirismo e o respeito mútuo entre estudantes e professores, valorizando questões relativas à realidade presente no universo estudantil, quer sejam questões ambientais, de inclusão, ou de cidadania, dentre outras. Proporciona-se, dessa forma, a criação de técnicas que apresentem soluções para um *fazer* interdisciplinar, que possa envolver o todo, de maneira a desenvolver também a cidadania. Assim, a aprendizagem por meio de projetos embasa-se na pesquisa, no fomento à curiosidade, nas dúvidas e nas indagações estudantis. Tal aprendizagem deve ser construída de modo que seja “[...] centrada na atividade, que tenha sentido e significado para aquele que aprende” (MELLO, 1997, p. 3). Também Schlünzen e Santos (2016) contribuem nesse sentido quando afirmam que a Pedagogia de Projetos possibilita trabalhar atendendo às diferenças existentes, oferecendo diferentes oportunidades de aprendizagem.

Assim, utilizamos no trabalho o conceito de aprendizagem significativa de David Ausubel, o qual privilegia o conhecimento já existente no estudante, experimentado dentro e fora da sala de aula. Desse modo, um novo conhecimento pode ser construído, a partir de duas condições: a disposição para aprender e o conteúdo potencialmente significativo (PELIZZARI et al, 2002). Logo, quando o conteúdo não possui real sentido para o estudante, a aprendizagem é mecânica; mas quando encontra um significado psicológico para cada envolvido, o conteúdo passa a ser “[...] lógica e psicologicamente significativo”, afinal, “[...]cada aprendiz faz uma

filtragem dos conteúdos que tem significado ou não para si próprio” (PELIZZARI et al, 2002, p. 38).

Ainda segundo a teoria de Ausubel, o trabalho com projetos aporta uma significância para o estudante que se envolve em cada atividade dentro do processo. Partindo dessa premissa, algumas questões direcionaram nossa pesquisa: Como a *pedagogia de projetos* favorece a aprendizagem dos estudantes na Educação Infantil? De que forma as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil, a partir da prática pedagógica de projetos, podem contribuir para a organização de um espaço escolar que possibilite a aprendizagem significativa de todos os estudantes? Como realizar um trabalho interdisciplinar na educação infantil por meio de projetos? Como possibilitar ações coletivas, cooperativas e de socialização para que os estudantes criem seus próprios conceitos? Como avaliar se a aprendizagem desenvolvida é de fato significativa para os estudantes?

A partir das problemáticas levantadas, traçamos como objetivo geral analisar como a *pedagogia de projetos* contribui para a organização de um espaço escolar na educação infantil, espaço este centrado no estudante, tornando-o interativo, dinâmico e universal de forma a favorecer uma aprendizagem significativa. Especificamente, buscamos: averiguar de que maneira o trabalho por meio de projetos contribui para a aprendizagem significativa e a formação integral dos estudantes da educação infantil; identificar como o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas pautadas na estratégia de projetos podem possibilitar uma perspectiva humanizadora, emancipatória e inclusiva em sua aprendizagem; por fim, analisar possibilidades do uso do trabalho com projetos para promover uma aprendizagem significativa em relação à organização do espaço escolar no âmbito da Educação Infantil.

Nos utilizamos da abordagem metodológica qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 1995), focada na realidade, pois permite ao pesquisador o contato direto e processual com o objeto de estudo. Os dados foram coletados em uma escola da rede particular de ensino de Presidente Prudente/SP e são predominantemente descritivos. Tais dados foram analisados de forma indutiva, com nuances de estudo de caso, todavia, preocupando-se mais com o processo do que com o produto. O foco foi a tematização da prática, seguindo a perspectiva de Weisz (2009), ainda que tenhamos partido de uma análise exploratória, embasada em Lakatos e Marconi (2010), e de uma etapa bibliográfica, embasada em Gil (2008), para construir a fundamentação teórica acerca da *pedagogia de projetos* e sua aplicabilidade no contexto da educação infantil.

Portanto, tivemos como objeto de estudo a tematização da prática docente – desenvolvido em uma escola particular que privilegia o trabalho pedagógico com projetos. A pesquisa contou com a participação direta de cinco professoras e de 85 estudantes, e ainda com a participação indireta de pais, funcionários e da comunidade escolar de modo geral. A análise dos dados envolve uma discussão sobre o significado da experiência dos participantes, uma vez que a pesquisa encontra seu cerne na análise estruturada dos relatos reflexivos acerca da prática do trabalho com projetos. A estrutura de análise se divide em quatro temas gerais, por sua vez denominados quatro *C*'s: contexto, conteúdo, composição e compartilhamento, visualizando o impacto da aplicação de um projeto de sustentabilidade em uma escola da rede particular de ensino.

O PAPEL DO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO POR MEIO DE PROJETOS: A FORMAÇÃO INTEGRAL DO ESTUDANTE

Conforme Barbosa (2008), em relação ao contexto histórico, o trabalho com projetos tem por objetivo renovar e extinguir a inércia em que se encontra o ensino tradicional na atualidade. Para além disso, procura organizar as atividades pedagógicas sob o aspecto sociocultural, enfocando as diversidades atitudinais dos docentes e ampliando o conhecimento dos discentes a respeito da realidade cultural, histórica e socioeconômica da sociedade em que vivem. Por isso, ainda segundo este autor, a *pedagogia de projetos* poderá gerir um ensino de qualidade, voltado para uma aprendizagem significativa.

Ao serem desenvolvidos de forma adequada, os projetos na educação infantil podem transformar os pequenos em verdadeiros estudantes, propondo uma forma de trabalhar temas que sejam de seu interesse e que surjam de suas necessidades. Para tanto, é preciso respeitar tais necessidades das crianças e colocá-las em constante reflexão sobre o mundo e a realidade, discutindo os significados destes temas em seu dia a dia. Acreditamos que essa perspectiva do trabalho por meio de projetos possibilitará às crianças um espaço de aprendizagens significativas.

Katz e Chard (1997) afirmam que incluir projetos na educação infantil permite trabalhar outros conhecimentos, como a literatura, a matemática, o cálculo, a resolução de problemas, incluindo áreas diferentes, como história, ciências, artes etc. Ao professor caberá atentar às diversas manifestações dos infantes, bem como às formas pelas quais eles representam o mundo e o interpretam. Desse modo, a aprendizagem e o ensino por meio de projetos passam a ter outra significância também para o professor, preparando-o para os desafios inerentes à profissão docente e auxiliando-o na construção de uma educação que represente um marco único na vida de cada estudante. Já em relação à criança, a *pedagogia de projetos* modificará não só seu comportamento, mas toda a sua estrutura cognitiva, seu modo de pensar, agir e enxergar a vida e o mundo que a rodeia.

Mesmo segundo a vertente construtivista, com base na perspectiva da história e da cultura, Mello (1997, p. 4) argumenta que o conteúdo da pré-escola abrange *tudo*, ou seja, suas experiências, suas relações com os instrumentos e com as outras pessoas, seu contato com a cultura humana e seus costumes. Em suma, todo o mundo se abre para a criança e nesse *tudo* estão incluídos os temas que poderão ser estudados. Ao professor caberá escolher um assunto que, de fato, seja significativo para as crianças, que precisam ter um espaço para discutir e conversar sobre suas experiências, mostrando o que é relevante para elas, sendo sua participação importantíssima nesse processo.

Também a perspectiva socio-histórica pode ser relacionada à *pedagogia de projetos* segundo as ideias de Leontiev (1978), que deixa clara a importância do sentido na atividade humana. Para este pensador, se uma pessoa não tiver consciência do motivo de seu trabalho, ficará desprovida de sentido, alienada, resultando em uma ação ou aprendizagem sem significado e descontextualizada. Por esse motivo, estabelecemos uma ligação dessa vertente ao trabalho com projetos, dado que ambas implicam sentido, tanto para os professores como para as crianças, pois sem um propósito, o trabalho tornar-se-á mecânico para todos os envolvidos.

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A PEDAGOGIA DE PROJETOS

A *pedagogia de projetos* surge durante o movimento da Escola Nova, contrapondo-se às ideias conservadoras e tradicionais de ensino; entre seus precursores estão os educadores europeus Montessori e Decroly (ARAÚJO, 2008; CASTRO; SOUZA, 2008). O principal

objetivo deste movimento é que o estudante participe de forma ativa e espontânea do processo de ensino e aprendizagem. É similar à teoria construtivista, haja visto o empenho em trabalhar para rever a função social da escola e promover uma educação integral para o estudante, além de respeitar suas experiências, despertando suas potencialidades de modo natural, com respeito às diferenças e oportunizando ambientes de formação críticos e facilitadores na construção de seu modo de compreender o mundo (SILVA; TAVARES, 2010; AMARAL; GUERRA, 2012; CASANOVA; ALVES, 2015).

Ao olhar para a história da educação, notamos que Freinet (1975) já criticava o trabalho educativo que não estimulasse as crianças e não tivesse ligação com suas vidas, ele propunha ensinar às crianças de forma não escolarizante. Também os estudos de Dewey (1959, 1979) contribuíram na ideia do trabalho pedagógico com projetos (ALMEIDA, 2002). Nesse sentido, o papel do professor é de fundamental importância, pois além de estudar os conceitos envolvidos no trabalho com projetos precisa mostrar às crianças as possíveis formas de linguagem e de expressão, como pinturas, desenhos, mapas, jogos, brincadeiras, músicas e movimentos corporais, trabalhando assim de forma interdisciplinar.

Concordamos com Katz e Chard (1997) quando afirmam que o projeto é o estudo em profundidade de um tema ou tópico qualquer. De acordo com os autores, este tipo de trabalho necessita ter espaço na educação infantil, já que promove “[...]o desenvolvimento intelectual das crianças através do envolvimento das suas mentes” (KATZ; CHARD, 1997, p. 3). Assim, é evidente que tanto as crianças quanto o professor acabarão por se envolver com o progresso do trabalho, permitindo diálogos e comunicações sobre o caminhar dos projetos. Também sob a perspectiva de Mello (1997), planejar é executar e avaliar junto com as crianças; por conseguinte, no trabalho com projetos não há lições com formas pré-determinadas que necessitem ser seguidas. Pelo contrário, são criadas atividades que possam contribuir para o desenvolvimento e o entendimento sobre um determinado tema de forma contextualizada, em outras palavras, uma aprendizagem significativa.

John Dewey acreditava que a educação é um processo social: “[...] mais do que uma preparação para a vida, a educação era a própria vida!”. Partindo desse pressuposto, acreditamos que o mais interessante no trabalho com projetos é a oportunidade de envolver os estudantes na novidade de construir algo que realmente possa despertar seu interesse e fazer sentido para sua vida, trazendo novos aprendizados. Desse modo, a *pedagogia de projetos* traz um olhar diferenciado quanto ao conhecimento, quanto ao currículo e ao PPP da escola, configurando uma maneira diferenciada de estruturar o trabalho escolar.

Para Zabala (1998), os conteúdos são abordados em três categorias: conceituais, procedimentais e atitudinais. Os conteúdos conceituais ocupam-se da construção das capacidades intelectuais para reconhecer, descrever, comparar e classificar objetos, ideias ou acontecimentos que permitam organizar as realidades. Já os conteúdos procedimentais levam os estudantes a produzir ferramentas, a fim de verificar os resultados alcançados e os processos que colocaram em prática, para saber se as metas estabelecidas foram atingidas. Por sua vez, os conteúdos atitudinais se ocupam de formar atitudes e valores referentes ao conhecimento adquirido, objetivando a interferência do estudante na sua realidade.

Também Hernández (1998) preocupou-se em demonstrar ser possível organizar um currículo escolar por temas ou problemas, de forma que os discentes se sintam envolvidos e interessados em estudar e buscar informações. Por isso, pensamos que o trabalho com projetos na Educação Infantil tem a particularidade de estimular o envolvimento ativo dos estudantes, processo pelo qual é conferida aos educandos uma liberdade suficiente para que possam escolher temas que se coadunem com os conteúdos escolares por meio das oportunidades de

aprendizagem. Desse modo, consideram-se como elementos motivadores ou mesmo desencadeadores dos projetos as hipóteses levantadas pelas crianças. Quando a escolha do tema do trabalho com projetos, com a mediação do professor, leva em conta aspectos próprios dos estudantes, estes se tornam pesquisadores e ativarão na aprendizagem os seus significados relacionados ao tema da pesquisa. Essa resignificação do espaço escolar provê novas interações, envolvendo toda a comunidade, promovendo interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, já que abrange não só o contexto da escola, mas afeta a vida da criança (e do professor) fora dos muros da instituição.

É recorrente nos estudos de Hernandez (1998) e Nogueira (2011) a defesa da importância de o estudante aprender por meio da interação e, ainda, de que a aprendizagem deva acontecer a partir da troca de conhecimentos gerados diuturnamente por meio da pesquisa. Estes autores apoiam a *pedagogia de projetos* e afirmam que elementos como autonomia, participação, cooperação, investigação, criticidade, entre outros surgem pela utilização da interdisciplinaridade, da multidisciplinaridade e da transdisciplinaridade. Somam-se a estes aspectos a ludicidade, as concepções cognitivas, as TIC's e outros pontos considerados relevantes por eles e por todos que usam o trabalho pedagógico, por meio de projetos, com o objetivo de resignificar a educação escolar atual.

Daí que o propósito da *pedagogia de projetos* é ir ao encontro de um novo olhar para a educação, reunindo as experiências do dia a dia com os conteúdos sistematizados, levando o estudante a explorar, agir, se relacionar e construir, assim, o seu conhecimento. É com base nesse novo olhar para a educação que definimos a escolha do colégio para a realização desta pesquisa, pois, este tem como foco uma educação diversificada e flexível, que trabalha integralmente a criança no processo educativo, a fim de promover uma aprendizagem significativa.

Dentro dessa perspectiva, o Centro de Referência em Educação Integral ajuda a destacar o quanto a aprendizagem por meio de projetos é uma ferramenta de desenvolvimento integral. Segundo o Centro de Referência (2019, online):

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

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

O Centro de Referência em Educação Integral (2019) apresenta diversos materiais que discutem o tema *educação integral* e sua importância para uma nova educação no século XXI. Entretanto, pode-se destacar algumas premissas elencadas pelo Centro que são úteis à *pedagogia de projetos*. Dentre os elementos importantes estão: perspectiva inclusiva, gestão democrática, Ampliação do tempo, Ambiente e políticas públicas. Todos esses elementos auxiliam a educação que visualiza o estudante em suas dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural, e que deve, conforme destaca o Centro de Referência (2019, online), “[...]se constituir como projeto

coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais.”

A formação integral na *pedagogia de projetos*, portanto, sugere:

Formar estudantes críticos, reflexivos e com autonomia, sendo responsáveis pelo mundo em que está inserido e consigo mesmos; A inclusão, porque reconhece a individualidade de cada estudante, um projeto construído para todos; Noções de sustentabilidade, porque o que se aprende também se pratica; Igualdade, pois os métodos são diversificados, interagindo com as diferentes linguagens, diferentes espaços, diferentes materiais e métodos.

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

ETAPAS DA PESQUISA: TEMATIZAÇÃO DA PRÁTICA SISTEMATIZADA

Para alcançar cada um dos objetivos específicos, tendo em vista o objetivo geral, esta pesquisa foi realizada em três etapas: 1) Diagnóstico das professoras participantes e caracterização da pesquisa; 2) Tematização da prática e 3) Análise e sistematização dos dados. Foi acordado com as professoras participantes, cujas salas compõem o Pré-I e II da escola estudada, que não sendo nomeadas, seriam denominadas P1, P2, P3, P4 e P5. A formação contempla, além da pedagogia, especializações em Educação Especial (P1) Educação Infantil (P2) Psicopedagogia (P3) Psicomotricidade e Educação Especial (P4). O primeiro encontro delineou a proposta, a metodologia e o escopo da pesquisa e, a partir de sua aceitação, ficou acordado que seriam realizados quatro encontros.

Para consecução da tematização da prática, foi necessário que os projetos fossem filmados, a fim de possibilitar o compartilhamento de suas experiências através das filmagens, induzindo a reflexões posteriores a serem anotadas no diário de campo, portanto, duas ferramentas que serviram como instrumentos de coletas de dados. A literatura apoia a eficiência desses instrumentos (GARCEZ et al, 2011; LOIZOS, 2002; GARRIDO, 2008; MEIHY, 2005; TRIVIÑOS, 1987).

A partir dos dados da primeira etapa: filmagens, diário de campo e encontros, focalizou-se a tematização da prática que, conforme De Queiroz, De Almeida e Aires (2015, p. 76) “[...] é um procedimento de formação continuada de professores no exercício da profissão, sob a mediação do coordenador pedagógico”. Os encontros constituíram-se como forma de aplicar a teorização, refletindo como a teoria se alia à prática na atividade docente dentro de um projeto, por sua vez, um projeto ligado ao tema transversal sustentabilidade.

Tal projeto tornou-se subsídio para reflexões triangulares em que a percepção do professor, do pesquisador e da própria criança – alvo do projeto – auxiliam nas reflexões. A figura 1 demonstra didaticamente como se dá essa tríplice percepção. Como ilustrado na Figura 1, um ciclo de percepções faz com que a temática seja reconsiderada a cada passo da pesquisa. Desse modo, em cada encontro a reflexão se aprofunda em um eixo temático, provocando, no diálogo entre o professor e o pesquisador, uma forma de análise da prática docente a partir dessas mesmas percepções. Assim, o docente reflete sobre como sua prática pode ser aprimorada e constantemente revisitada a partir de seu conhecimento teórico.

Figura 1: Tríplice percepção da tematização da prática



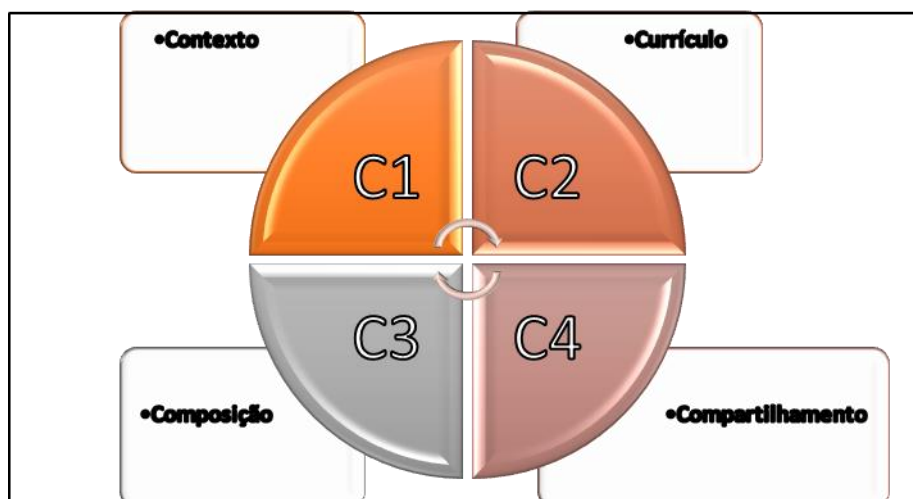
Fonte: A autora, 2019.

Neste mesmo sentido, o pesquisador é mediador dessa reflexão, pois aprofunda o debate teórico ao mesmo tempo que visualiza as percepções que decorrem da prática docente em forma de projetos, formando subsídios para que a teoria se aproxime cada vez mais da prática. Ainda há que se observar outro elemento: a criança, sendo alvo da aprendizagem por projetos, tem sua própria percepção dos conceitos e é um sujeito pensante acerca de sua realidade.

A terceira e última etapa se configura na análise do material e do conteúdo coletado, além da sistematização dos dados e das reflexões oriundas dos encontros temáticos (BARDIN, 2010). A fim de estabelecer uma metodologia que alcançasse os objetivos pretendidos pela pesquisa, foram elaborados quatro eixos temáticos, didaticamente nomeados de *Quatro C's*, que por sua vez contemplam quatro proposições de temas aprofundados na tematização da prática, realizada na segunda etapa. O sistema *Quatro C's* avalia os encontros a partir de quatro grandes temáticas: Contextualização, Currículo, Composição e Compartilhamento. Cada um destes eixos discute sobre a prática docente e os reflexos da *pedagogia de projetos* na educação, sempre enfocando a triangulação metodológica já descrita, na qual as percepções do pesquisador, do professor e da criança são analisadas e equilibradas com a teoria acerca do assunto.

Espera-se com esta metodologia que os objetivos específicos da pesquisa sejam alcançados e, também, que outros eventuais estudos acerca da tematização da prática pedagógica, por meio de projetos, possam valer-se desta ferramenta na análise dos dados empíricos. Também sob a égide da didática e da sistematização da análise, segue uma figura que ilustra os *quatro C's*.

Figura 2: Sistema de análise da tematização da prática - Quatro C's



Fonte: A autora, 2019.

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

Em cada encontro utilizamos uma vertente de análise capaz de levantar discussões temáticas sobre a prática docente na construção, implementação e posterior compartilhamento do projeto desenvolvido. A tematização da prática, ou *teorização* como também é denominada, segundo Hernandez e Ventura (2017), é o meio pelo qual se aproxima a prática do seu arcabouço teórico. Dessa forma, ampliam-se as perspectivas acerca da prática pedagógica, seja na função docente ou na função de coordenação.

No primeiro encontro, a temática *contextualização* foi definida a fim de nivelar as informações no tocante às necessidades das crianças em trabalhar com projetos, abordando assuntos contemporâneos, que são acessados fora da escola, quando em rodas de conversa com pais e amigos, dentro da família e no seio social em que circulam.

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

O terceiro encontro destacou a importância da teoria na práxis docente. Focalizando o conhecimento dos professores sobre o corpus teórico por trás da prática em projeto, sem cunho avaliativo, mas buscando uma reflexão sobre os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais de modo a compor a formação integral do estudante. Por isso, a temática *composição* privilegiou os resultados da aplicação da teoria, e da composição teoria-prática, discutindo os

resultados desta aplicação no projeto trabalhado. A percepção dos professores e estudantes foi destaque para fundamentar as conclusões desta pesquisa.

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

O PROJETO DE SUSTENTABILIDADE E A TEMATIZAÇÃO DA PRÁTICA

A sustentabilidade é um conceito originário da convenção para mudanças climáticas da Organização das Nações Unidas (ONU), realizada em Estocolmo, capital da Suécia, em 1972. Não só este encontro deu a tônica da conversão global para uma era de preocupações e discussões ambientais, mas registros ainda mais antigos – que vão desde a década de 1930, quando o Brasil realiza a Primeira Conferência Brasileira de Proteção à Natureza e consolida seu pioneirismo na questão ambiental com o código florestal de 1937, até o atual acordo climático de Paris – destacam o valor do desenvolvimento sustentável para as nações de todo o mundo (ALMEIDA, 2002).

A educação também foi atingida por essa onda. Ainda na década de 1970, o Brasil criou a Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA) e inúmeras outras atividades governamentais e educativas surgiram, tanto em órgãos públicos como em universidades públicas e privadas. Tal fervor, com clímax na década de 1990, com ações ambientais que geraram a Rio-92, evento que marcou o movimento ambiental no mundo, também deu vazão à valorização da educação ambiental e da sustentabilidade como conceito e prática (ALMEIDA, 2002; REIGOTA, 2009).

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

A ideia do tema do projeto surgiu de experiências anteriores, com atividades carnavalescas ligadas à preservação do meio ambiente e da água. O sucesso causado pelas atividades que conscientizaram as crianças acerca da necessidade de preservar o espaço escolar – como um meio ambiente a ser preservado, por meio de ações sustentáveis – induziu a ampliação das atividades em forma de projeto interdisciplinar. Trazer aos estudantes um debate acerca de temas que os atinjam diretamente, como é o caso do tema sustentabilidade, atinge não só a capacidade cognitiva do estudante, ampliando-a, mas também se reflete em suas relações interpessoais, e em sua *inteligência emocional*, como afirmaria Daniel Goleman (NOGUEIRA, 2007).

As professoras destacaram que o despertar ecológico gerado nos estudantes durante a atividade refletiu em suas determinações em controlar o hábito de desenhar nas carteiras, jogar lixo no chão, desperdiçar água e recursos na escola; esse despertar ecológico não ficou limitado apenas ao ambiente escolar, ele incidiu no seu ambiente doméstico, gerando críticas ao comportamento dos seus entes familiares, como relata uma aluna ao dizer “Meu pai já jogou latinha pra fora do carro” (informação verbal). Essas reflexões, que envolveram professores, pesquisadora e crianças, delinearam os quatro encontros e alinharam-se com os debates acerca da formação integral da criança e a inserção da *pedagogia de projetos* como um meio de auxiliar essa formação (NOGUEIRA, 2007; WEISZ, 2009; MANTOAN, 2001).

O primeiro encontro (Contextualização) foi um marco de reflexão inicial, destacando a importância da reflexão docente. O segundo encontro (Currículo) discutiu a capacidade de análise crítica da práxis. Os conteúdos de apostilas, dos materiais sistematizados, da colaboração entre professores, da função da teoria na prática geraram interessantes debates e articulações de como utilizar a *pedagogia de projetos* para o enriquecimento curricular. O terceiro encontro (Composição) já propiciou uma interação maior das professoras com a teoria por trás da sua prática. O ambiente já amistoso e desinibido possibilitou a condução de reflexões sobre o papel do trabalho com projetos na integração e inclusão de estudantes especiais, em caso específico, crianças com síndrome de Down e Transtorno do Espectro Autista.

Testemunhos e falas emocionadas, discussão sobre a teoria estudada e trazida ao encontro, bem como o entusiasmo crescente fomentaram na pesquisadora a percepção de mudanças no modo com que os professores enxergaram os projetos. A consolidação da percepção se deu no último encontro (Compartilhamento); a execução do projeto – com a inserção da comunidade escolar, a participação de pais e a abertura à comunidade local – possibilitou testemunhos ainda mais emocionados acerca de como um projeto pode impactar a formação docente, a construção da criança como ser crítico e pensante e até mesmo a visão da comunidade e da família acerca do que se é ensinado na escola e praticado em casa.

Segundo os professores participantes do projeto, a vivência desses encontros, que possibilitou a discussão acerca da *pedagogia de projetos* em meio à execução de um projeto de sustentabilidade, despertou neles o desejo de incluir ludicidade, interdisciplinaridade, bem como senso crítico e reflexões nas suas aulas. As crianças e a comunidades escolar, da direção aos pais, testemunharam, na finalização do projeto, um impacto altamente positivo na conscientização ambiental e no comportamento dos estudantes em relação ao que aprendem na escola e no seu modo de enxergar a realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do estudo apresentado, concluímos que o trabalho com a *pedagogia de projetos* pode resultar na aprendizagem significativa e no desenvolvimento integral da criança, através da construção de conhecimentos de forma interdisciplinar, da elaboração de conceitos de cidadania, de consciência socioambiental e da empatia para com o próximo no trabalho colaborativo.

Ao longo das discussões, afirmamos nossa visão de ambiente escolar como um espaço de construção de saberes que não podem ser dissociados da necessidade de se relacionar, de socializar, de viver experiências e de colaborar. Asseguramos a importância de transformar este espaço em um ambiente de desenvolvimento integral de forma a promover a aprendizagem significativa dos estudantes. Discorremos, ainda, sobre a aprendizagem por meio de projetos desenvolver a curiosidade, o desejo pelo conhecimento, a vontade de questionar, inquirir e descobrir meios de solucionar problemas propostos. Desse modo, o fomento a essa abordagem nos primeiros anos de aprendizado se tornam ferramentas de otimização da aprendizagem e da formação da criança.

Concluímos que a busca por uma composição de conteúdos e conceitos, atitudes e valores proporcionaram uma nítida modificação na visão dos professores, estudantes e familiares, no que se refere ao trabalho com projetos realizados no colégio pesquisado. Vimos que este processo trouxe as famílias para dentro da escola. Para nós, a participação dos pais durante todas as atividades e o modo sadio como encararam as transformações ocorridas nos estudantes, que se envolviam com a temática, demonstraram que a organização do espaço escolar, que conta com um ou mais projetos, propicia significado à aprendizagem e aproxima a teoria da prática e vice-versa.

Estimula-se novas pesquisas sobre a tematização da prática docente no âmbito da aprendizagem por projetos em outros níveis de educação e em outras realidades escolares, bem como o emprego do sistema 4 C's na análise de outras pesquisas, que envolvam tematização da prática docente, visualizando o Contexto, Currículo, Composição da teoria e prática e o Compartilhamento. A tematização da prática é uma ferramenta ímpar, pela qual o docente reflete sobre sua atuação e suas motivações, suas perspectivas e suas conexões, a fim de se tornar um profissional de educação não só presente no século XXI, mas capaz de mediar o conhecimento do amanhã para as crianças que construirão o futuro.

Percebemos que, à medida que o trabalho com a *pedagogia de projetos* caminha, os professores são convidados a refletir, explorar, estudar e planejar, com os seus estudantes, os modos de elaborar e desenvolver o tema, utilizando materiais, atividades, visitas, enfim, tudo o que possa contribuir para o enriquecimento do trabalho pedagógico. Concomitantemente a esse processo, a documentação e o registro são realizados, permitindo que, posteriormente, os próprios estudantes tenham acesso a esse material a fim de refletir e reelaborar suas posições.

Por fim, na organização do trabalho pedagógico por meio de projetos, o professor também precisa ter clareza dos objetivos no momento da avaliação, para que seja feita com eficiência, oferecendo ao estudante uma demonstração de quais pontos não foram compreendidos em sua totalidade. Evita-se assim o que Ausubel caracteriza como “[...]aprendizagem memorística” e cujo conteúdo é esquecido após a prova (PELIZZARI et al, 2002). Portanto, avalia-se não apenas o desempenho dos estudantes, mas o próprio trabalho do professor, bem como os meios escolhidos para a consecução de seus objetivos e os materiais utilizados na avaliação. Ao avaliar num processo reflexivo, com a finalidade de vencer as dificuldades e compartilhando as experiências positivas, percebe-se a relação existente entre a Educação Infantil e a *pedagogia de projetos*: seu potencial em fazer do espaço escolar um lugar de significados, ou seja, de aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Fernando. *O bom negócio da sustentabilidade*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.
- AMARAL, Carmen Lucia Costa.; GUERRA, Adilson Santos. Utilizando a pedagogia de projetos para despertar o interesse da ciência em estudantes do Ensino Fundamental II. *Ciência em Tela*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 1-8, 2012.
- ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. Pedagogia de projetos e direitos humanos: caminhos para uma educação em valores. *Pro-Posições*, v. 19, p. 193-204, 2008.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. *Projetos pedagógicos na educação infantil*. Artmed Editora, 2009.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Lisboa: Edições70, 2010.
- CASANOVA, Marcello Paul; ALVES, José Moisés. Sentidos subjetivos da pedagogia de projetos para uma professora de ciências. *Interações*, v. 11, n. 39, 2015.
- CASTRO, César Augusto; SOUSA, Maria Conceição Pereira de. Pedagogia de projetos na biblioteca escolar: proposta de um modelo para o processo da pesquisa escolar. *Perspectivas em Ciência da Informação*, v. 13, p. 134-151, 2008.
- CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. *O que é educação integral?*. 2019. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/conceito/>. Acesso em 20 dez. 2019.

DE QUEIROZ, Lindinalva Ferreira; DE ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde; ARIES, Ana Maria Pereira. A TEMATIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO ESTRATÉGIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO. *Revista de Administração Educacional*, v. 1, n. 2.

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

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

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

GARCEZ, Andrea; DUARTE, Rosalia; EISENBERG, Zena. Produção e análise de videogravações em pesquisas qualitativas. *Educação e Pesquisa*, v. 37, p. 249-261, 2011.

GARRIDO, Pimenta Selma. *Professor Reflexivo: construindo uma crítica*. Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito, 2008.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Artmed Editora, 2007.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Monserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Penso Editora, 2017.

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

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos da metodologia científica. In: *Fundamentos da metodologia científica*. 2010. p. 320-320.

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

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa do texto: imagem e som: um manual prático*. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. cap.6, p 137-155.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. org.) *Por uma escola (de qualidade) para todos*. Pensando e fazendo educação de qualidade. São Paulo: Moderna, 2001.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de história oral*. Edições Loyola, 2000.

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

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. *Pedagogia dos projetos: etapas, papéis e atores*. São Paulo: Érica, 2005.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. *Pedagogia dos projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências*. Érica, 2007.

PELIZZARI, Adriana et al. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. *revista PEC*, v. 2, n. 1, p. 37-42, 2002.

REIGOTA, Marcos. *O que é educação ambiental*. Brasiliense, 2017.

SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moria; DOS SANTOS, Danielle Aparecida do Nascimento. *Práticas pedagógicas do professor*. Appris Editora e Livraria Eireli-ME, 2016.

SILVA, Luciana Pereira da; TAVARES, Helenice Maria. Pedagogia de projetos: inovação no campo educacional. *Revista da Católica*, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 236-245, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução às ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

WEISZ, Telma. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2002. Palavra de Professor, 2007.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Tradução E. Rosa. 1998.

Submetido em setembro de 2021

Aprovado em março de 2022

Informações das autoras

Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos
Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade do Oeste Paulista
E-mail: pesquisadoradanielle@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9178-7325>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0611273370317584>

Denise Alessi Delfim de Carvalho
Universidade do Oeste Paulista
E-mail: denisealessi@outlook.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3286-3903>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8263798973471165>