

Trabalho de projeto no cotidiano da pré-escola: do que está se falando?

Mônica Appezzato Pinazza

Sandra Regina Oliven Souza de Siqueira

145

Resumo

O trabalho de projeto desenvolvido com um grupo do último período pré-escolar foi analisado à luz dos conceitos de "experiência" e de "ato reflexivo", trazidos pela pedagogia progressiva e construtiva de John Dewey, e da definição de "ato intencional", desenvolvido por William Kilpatrick. Na análise, os preceitos desses pensadores são reunidos à visão psicológica socioconstrutivista do conhecimento de Lev Vygotsky para a compreensão dos elementos definidores do trabalho de projeto. O exame das realizações no âmbito do projeto permitiu identificar como elas podem compor o cotidiano da pré-escola, em uma perspectiva curricular própria das pedagogias participativas.

Palavras-chave: trabalho de projeto; educação infantil; pré-escola; pedagogias participativas; currículo.

Abstract

Project work on the preschool's everyday life: what is it about?

This paper analyses a project carried with a group in their last preschool term in light of concepts such as "experience" and "reflexive act", evoked by John Dewey's progressive and constructive pedagogy and William Kilpatrick's definition of "intentional act". In the analysis, the precepts coined by those scholars are gathered to Lev Vygotsky's social constructivist psychology to generate an understanding on the defining elements of project work. It aims to exam the project's achievements, identifying the ways in which they merge in the everyday life of a preschool center, from a specific curricular perspective of participatory pedagogies.

Keywords: project work; early childhood education; preschool; Participatory Pedagogies; curriculum.

Professora! Não vamos fazer as outras atividades, vamos trabalhar sempre como a gente está fazendo no planeta. Do outro jeito, é muito chato! (Gabriel, 6 anos).

146

Este artigo tematiza uma das metodologias de trabalho presentes nos planejamentos das pré-escolas que, atualmente, pretendem responder a um apelo da literatura especializada e das recomendações legais dentro do que se generalizou definir como pedagogias participativas, consideradas mais protegidas de críticas negativas, porque pretensamente pautadas na maior participação das crianças. Trata-se da abordagem de projetos.

Contudo, uma imersão nas práticas cotidianas revela a pluralidade de propostas identificadas como trabalhos de projetos, que não necessariamente abandonaram suas referências originais em pedagogias transmissivas e conteudistas. Nas "linhas do tempo"¹ ou nos "semanários"² concebidos pelos/as professores/as, está indicada a presença de projetos entre as demais atividades previstas, mas sobre o que exatamente se está falando?

A criança que empresta sua fala para a epígrafe deste texto viveu com os seus pares a experiência de desenvolver o projeto sobre o tema Planetas, em um desafio que a professora Sandra se impôs de "ceder" dois dias de sua semana para "experimentar" a prática de projetos, à qual ela foi apresentada em um programa de formação promovido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em 2003.³ Gabriel mostrou-lhe, em crítica um tanto velada, que ele estava experienciando outra natureza de realização, distinta daquelas habituais na pré-escola, que ele designou, genericamente, de "atividades".

¹ A expressão "linha do tempo" refere-se à distribuição temporal dos acontecimentos ao longo do período de permanência das crianças nas instituições de educação infantil.

² O termo "semanário" é usado, em muitos contextos de educação infantil, para se referir aos planos de trabalho de professores/as, delineados semanalmente.

³ Escolheu-se especialmente este exemplar de prática por ser bastante representativo de uma condição em que as crianças e a professora experienciaram jornadas de aprendizagens, muito próprias, no âmbito de um trabalho de projeto.

As palavras dessa criança indicam muitas coisas aos profissionais da educação infantil e foram decisivas para a professora repensar os treinos e as lições que, segundo ela, compunham seu planejamento há quatorze anos e com os quais ela própria já estava insatisfeita.

[...] sempre estive em busca de algo que me mostrasse como sair de uma prática de muitos anos na qual eu não mais acreditava. Uma prática passiva demais sob o ponto de vista das crianças.

[...] a fala de uma criança me ficou muito forte quando indagada sobre se gostava de trabalhar na forma de projeto e disse que gostava bastante, porque assim ela podia falar e mostrar para as outras pessoas o que tinha pesquisado e aprendido (Depoimento da professora).

Afinal, o que distingue a abordagem de projetos de outros tipos de práticas que, embora possam ganhar a mesma denominação no cotidiano da pré-escola, não decorrem dos princípios essenciais definidores do trabalho de projeto, tal como anunciados originalmente por John Dewey e defendidos por William Kilpatrick?

Para responder a essa questão, na composição do presente texto, considera-se o trabalho de projeto intitulado “Projeto Planetas”, desenvolvido pelo grupo da professora Sandra.⁴ A análise dessa prática é realizada à luz dos conceitos de “experiência” e de “ato reflexivo” da pedagogia de John Dewey, subjacentes à noção de projetos ou, como ele designou inicialmente, “ocupações construtivas”. Pretende-se percorrer todo o processo desenvolvido pela professora e pelas crianças, buscando identificar, a cada etapa, os elementos definidores da abordagem de projetos e como essa natureza de trabalho se revela nos fazeres do cotidiano pré-escolar.

De acordo com Dewey (1959b), as ocupações construtivas representam a oportunidade de a criança se responsabilizar por um trabalho intelectual de resolução de problemas percebidos por ela como relevantes. 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. Ele entende por *ocupação* o ato de “colocar o máximo de consciência em tudo o que é feito” (Dewey, 1959b, p. 134).

Quando, em 1918, Kilpatrick anunciou o “método de projeto”, definiu projeto como “ato verdadeiramente intencional” e chamou-o de “a unidade típica da vida meritória numa sociedade democrática” (Kilpatrick, 2006, p. 15). Com isso, quis dizer que o ato intencional representa, para o indivíduo, a forma de se proteger de uma existência passiva e servilmente conduzida pelas circunstâncias e pelos outros. Ao contrário, significa a possibilidade de colocar-se diante da vida por inteiro, pois,

se o ato intencional for efetivamente a unidade típica da vida meritória, daí decorre que fundamentar a educação em atos intencionais é precisamente o mesmo que fazer equivaler o processo educativo à própria vida meritória. (Kilpatrick, 2006, p. 15).

⁴ As crianças são identificadas pelos nomes que constam no “portfólio” produzido pelo grupo e disponibilizado à livre consulta.

Nessa medida, uma educação democrática deve pautar-se por processos que suscitem atos intencionais nas crianças e nos jovens. Isso se traduz em oportunidades de planejar e de se implicar fortemente com o desenvolvimento de um trabalho, o que é possível no método de projeto:

A intenção proporciona o poder motor, disponibiliza recursos interiores, guia o processo até ao fim preconcebido e, pela via desse êxito satisfatório, identifica na mente e caráter do menino os passos bem-sucedidos, como partes e parcelas de um todo. O ato intencional utiliza realmente as regras da aprendizagem. (Kilpatrick, 2006, p. 18).

A descoberta de um problema típico: surge um projeto

Reunido em um momento da rotina, convencional e genericamente chamado de roda de conversa, o grupo de mais ou menos 38 crianças de idades entre 6 anos e 6 anos e 11 meses, do último estágio da pré-escola de uma unidade municipal de educação infantil paulistana, revelou-se alarmado com a notícia veiculada pelas mídias de que o planeta Marte estaria passando muito próximo à Terra e conjecturas a respeito do futuro da Terra, caso houvesse um possível choque entre os dois planetas, foram levantadas. A professora participou trazendo dados dos noticiários sobre o fato; as crianças seguiram muito interessadas e ampliaram-se as questões a respeito do tema.

Percebendo o grande envolvimento do grupo e o interesse pelo assunto, a professora identificou-os como um “problema típico”, que poderia acionar um processo investigativo em um trabalho de projeto próprio do grupo.

Nos termos deweyanos, os projetos possibilitam a apresentação de

[...] problemas típicos que devam ser resolvidos por reflexão e experimentação pessoal e pela aquisição de conteúdos definidos do conhecimento capazes de levar, mais tarde, a noções científicas mais especializadas. [...] Trabalhar em projetos significa planejar um trabalho inteligente e consecutivo que propicie uma familiaridade da criança com os métodos investigativos e experimentação (Dewey, 1959a, p. 214-215).

Nesse caso, o assunto foi levantado com base em fatos trazidos pelas crianças, mas uma temática de projeto poderia ser suscitada por outras tantas circunstâncias vividas no cotidiano pré-escolar, por exemplo, uma história contada ou um fato relatado pelo professor ou outro adulto; um episódio ocorrido e capturado por uma criança ou um grupo delas, assim por diante. O que está em jogo não é exatamente como surge um tema, mas o quanto ele mobiliza e interessa as crianças e em que medida se constitui situação-problema, merecedora do esforço de busca de respostas ou soluções (Dewey, 1975).

Os impulsos iniciais, os desejos e os ímpetos infantis diante de uma situação, para Dewey (1967), devem se tornar algo mais duradouro e inteligível, ou seja, devem culminar em fins ou propósitos de ação, que transformem esses impulsos em planos e métodos de ação, implicando uma operação inteligente, reflexiva e pessoal, em que intervém o processo de pensar.

Experiências primárias e sugestões iniciais como ponto de partida

As crianças revelaram, no coletivo, seus conhecimentos prévios sobre o tema, tais como: “os planetas têm a forma redonda”; “existem pessoas que trabalham estudando os planetas” e “usamos o telescópio para vermos os planetas”. Trocaram, entre si, o que traziam de experiências de seus outros contextos de vida, que, na perspectiva deweyana, são as experiências primárias.

Vinícius F. – *A minha mãe disse que existe o planeta Anel. Eh, professora! Ele tem uma coisa redonda em sua volta.*

Daniela – *Vi na televisão que o planeta é uma bola e tem um disco voador em volta dele.*

Vagner – *O planeta que a Daniela falou não é um disco voador, é só um tipo de anel.*

Hugo – *A lua é redonda, só que às vezes ela fica em partes.*

Os alunos demonstraram propriedade ao fazerem perguntas e manifestaram suas inquietações atuais sobre o assunto: “como que os planetas ficam no céu?”; “como são os planetas?”; “como os planetas surgiram?”; “como se formaram?”; “quantos planetas existem?”.

Ao indagar às crianças o que elas sabiam a respeito dos planetas e do sistema solar, a professora se encontrou com questionamentos genuínos e sugestões iniciais do grupo acerca do tema. Se esse momento de expressão oral e de comunicação entre as crianças não tivesse sido forjado, provavelmente, 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. Esse tem sido um modelo de trabalho muito comum adotado nas pré-escolas e que, equivocadamente, recebe o nome de trabalho de projeto.

Diferentemente, o trabalho de projeto se viabiliza como tal na prática educativa, na medida em que se fundamenta nos interesses e nas experiências primárias infantis. Isso quer dizer que os propósitos das crianças não necessariamente coincidem com os do adulto, mas se tornam educativos quando têm potencial de promover experiências ampliadas e resultados interessantes, superando atividades triviais e rotineiras (Pinazza, 2007).

Desenvolvimento do trabalho de projeto: caminhos percorridos e experiências vividas

O momento da roda de conversa ganhou outra finalidade na rotina do grupo: a de planejamento, em que as crianças definiram e planejaram ações a serem desenvolvidas dentro do trabalho de projetos. Com o suporte da professora, identificaram coletivamente as fontes de pesquisa em que poderiam buscar

informações sobre os planetas e o sistema solar: revistas, enciclopédias, dicionários, *sites* da internet e, como uma das crianças sugeriu, “procurar em livro de gente grande”. Os materiais reunidos pelas crianças, fornecidos pelas famílias, por outras pessoas da unidade e recolhidos da internet com o auxílio da professora, foram distribuídos na roda de conversa, onde se compuseram livremente pequenos grupos que estabeleceram, com a professora, a dinâmica da pesquisa.

Assim, cada subgrupo, orientado essencialmente pelas gravuras dos materiais, elegeu algo sobre o que gostaria de saber. A professora, percorrendo os subgrupos, leu um pequeno texto correspondente ao que havia sido apontado pelas crianças. Depois da leitura, elas recompuseram, com palavras próprias, o que fora lido. A professora atuou como escriba das crianças, e os textos produzidos foram acompanhados de desenhos realizados coletivamente por elas nos subgrupos.

Esse momento da pesquisa nos materiais colecionados pelo grupo se revelou de grande riqueza e reuniu uma série de acontecimentos presentes nas rotinas das pré-escolas, mas que, frequentemente, aparecem como mero sucedâneo de atividades dissociadas umas das outras, ou seja, estanques. A pesquisa em livros e a leitura, a recapitulação oral de fatos e histórias e a expressão plástica pelo desenho e pela pintura tornaram-se contingentes à temática do projeto, segundo uma lógica de experiências engendradas.

Uma vez concluídas as pesquisas em subgrupos, voltou-se à roda de conversa para socialização dos achados. Cada subgrupo revelou aos demais colegas o que havia encontrado e, pelos registros, percebe-se o quanto foi descoberto sobre os planetas:

Subgrupo 1: *Não existiam planetas, tinham gás e pó que giravam bem forte no lugar e foram se juntando e aconteciam explosões e formaram os planetas.*

Subgrupo 2: *O sol é maior que a Terra e a Terra é maior que a lua. A Terra gira nela mesma e, quando anoitecer no Japão, é dia e, de ponta cabeça, é noite, e é sempre assim.*

Subgrupo 3: *Planeta Júpiter é o único planeta líquido e tem uma mancha vermelha.*

Subgrupo 4: *Fizeram a luneta para poder ver a lua, para pesquisá-la. Quem usou primeiro a luneta foi Galileu Galilei.*

Subgrupo 5: *Os planetas giram ao redor do sol. Tem o planeta com três anéis. Tem planetas pequenos, grandes e médios. Uns planetas ficam perto do sol e outros longe.*

A biblioteca do bairro e o planetário puderam abrigar bons momentos da rotina da pré-escola, justificados pelo projeto, ou seja, as visitas não foram eventos aleatórios, pelo contrário, compuseram o plano investigativo do grupo, e isso foi deixado claro aos profissionais que acolheram os alunos em ambos os espaços. Esses acontecimentos externos à unidade foram apoiados plenamente pelas famílias das crianças, resultando em grande adesão delas às excursões.

A pesquisa nos livros foi forjada pela bibliotecária, que previamente selecionou materiais pertinentes ao tema do projeto. Foi ela também que atuou como contadora de história, trazendo para o grupo a “Lenda do sol e da lua”. No planetário, a visita foi dirigida aos interesses do grupo.

As visitas à biblioteca e ao planetário e as experiências de aprendizagem das crianças foram retomadas pela professora e pelo grupo durante a rotina diária. Primeiro, em momentos de roda de conversa, as crianças verbalizaram suas descobertas. A partir daí, organizaram-se para planejar como registrariam os conhecimentos adquiridos: desenhos, recapitulação da história contada pela bibliotecária, tendo a professora como escriba, e construção de estruturas tridimensionais, em ações individuais e em pequenos grupos. Tudo isso, dia a dia, incorporado à rotina do grupo.

Assim, os tempos de revisão do que foi realizado e, portanto, uma mostra das aprendizagens revisitadas pelas próprias crianças e pela professora em grupo ou roda de conversa, foram também momentos de planejamento de novas ações. Não havia, portanto, roteiro ou sequência didática predeterminada, tal como muitas vezes vemos nos projetos das pré-escolas. Pelo contrário, as experiências vividas engendraram outras tantas e, assim, foram compondo o cotidiano dessas crianças de forma, verdadeiramente, compartilhada por todo o grupo.

No âmbito da experiência, isso representou uma condição propícia ao que Dewey (1967) designou de “continuidade experiencial”, um dos princípios fundamentais daquelas experiências que o autor identificou como “de valor” ou “plenas”, com maior significação educativa.

A professora atuou como mediadora nesse processo, nos termos definidos por Vygotsky (1991). Com olhar e escuta atentos, ela apoiou as realizações do grupo, partilhou do planejamento das crianças dando sugestões, antecipou-se e providenciou circunstâncias favoráveis à consecução do que fora planejado e registrou os acontecimentos e as jornadas de aprendizagem individual e coletiva das crianças.

Na perspectiva da educação progressiva e democrática deweyana, instalou-se no grupo um clima de colaboração mútua e corresponsabilidade. Nesse contexto, a professora participou juntamente com o grupo. Nas palavras de Dewey (1967, p. 69), “quando a educação se baseia na experiência e se considera a experiência educativa como um processo social [...] o professor perde a posição de amo ou ditador e adota a de guia das atividades do grupo”.

Esse grupo de crianças ilustra muito bem o pensamento de Dewey (1967) acerca da ampliação e crescente complexificação das experiências a partir de experiências primárias, quando vivenciaram uma condição investigativa protagonizada por elas. O projeto propiciou-lhes essa condição, o que se observa ao considerarmos o teor das rodas de conversa que sucederam a ida à biblioteca e, depois, a visita ao planetário, em tempos distintos.

Quando reunidas, as crianças reviram os momentos na biblioteca:

Rafael – *Professora, eu fiz em casa os planetas que vi na biblioteca.*

Matheus – *O sol parece um fogo na foto que eu vi.*

Vitor – *Nossa! Vimos bastante livros.*

Vagner – *Eu já sei da lenda do sol que corre atrás da lua.*

Vitor – *Eles iam inventando as histórias, eles iam imaginando, porque, no tempo deles, não existiam livros e pessoas que estudassem sobre a lua e o sol.*

Bruna – *Nós achamos um monte de coisas sobre os planetas.*

Fizeram o mesmo depois da visita ao planetário:

Gabriel M. – *A mancha vermelha de Júpiter parece um furacão e cabem três Terras nela.*

Mariana – *A mancha vermelha roda em todo planeta feito um furacão.*

Rafael – *Quando as rochas de lua e planetas explodem e caem, uns chegam perto da Terra e chamam “meteoros” e os que caem na Terra chamam “meteoritos”, e os que ficam bem longe no espaço são os “meteoroides”.*

Gabriel M. – *O meteoro bateu bem forte na Terra; daí os vulcões explodiram e pegou fogo nos dinossauros; a luz do sol não aguentou e sumiu; daí eles ficaram dois anos no escuro, que procuravam as plantas para comer e elas também tinham morrido.*

Rodrigo – *Saiu um monte de cinzas e pedrinhas dos vulcões e também sufocaram os dinossauros.*

Vagner – *O primeiro foguete a ser feito foi um foguete de guerra.*

Rafael – *É, o nome dele é V2.*

Gabriel B. – *Tinha bomba nele, era para explodir na guerra.*

Rodrigo – *No foguete V2, só cabiam três astronautas.*

Vagner – *Depois fizeram um foguete espacial de nome Saturno.*

Vitor – *Se dividiu em várias partes lá no espaço.*

Gabriel B. – *Ele se divide porque um dos pedaços ficou grudado na lua para poderem estudá-la.*

Rodrigo – *O resto é lixo espacial.*

Robson – *A estrela d’alva é o planeta Vênus.*

Mariana – *A primeira coisa mandada para o espaço foi a cadelinha Laica.*

Caroline – *Ela dormiu porque colocaram remédio na ração dela.*

Hugo – *Ela morreu porque eles não conseguiram trazer o foguete de volta.*

Gabriel M. – *E porque o ar acabou.*

Vitor – *Mandaram ela para lá para saber se dava para os homens que estavam pesquisando irem para o espaço.*

É impressionante notar como a investigação sobre os planetas tomou rumo próprio e se ampliou para muitos outros aspectos envolvendo o sistema solar e as experiências científicas correlatas. Abstraindo-se das formulações de Dewey, o projeto sustentou-se por novas indagações que surgiram no percurso de seu desenvolvimento, trazendo às crianças novos problemas e sugestões que as levaram a formular ideias e hipóteses. A continuidade do projeto foi garantida pela conexão das etapas do processo investigativo (Pinazza, 2007).

À época do fechamento do projeto, a professora retomou com as crianças os conhecimentos construídos sobre o tema. Elas não só responderam às questões inicialmente formuladas, como também avançaram para outros aspectos relacionados ao assunto, conforme se observa nas falas do grupo.

- Vagner – *Que o sol é maior que a Terra e a Terra maior que a lua.*
- Gabriel B. – *Planetas giram ao redor do sol.*
- Caroline – *Júpiter tem uma mancha vermelha.*
- Vagner – *Júpiter é um planeta líquido.*
- Gabriel M. – *Os planetas giram ao redor do sol.*
- Mariana – *Que o planeta Mercúrio é o menor, o mais rápido e o que fica mais perto do sol.*
- Phelipe – *Que temos nove planetas.*
- Orlando – *Que existem pessoas que estudam planetas, os astrônomos.*
- Robson – *O telescópio e a luneta usamos para ver os planetas.*
- Matheus – *Galileu Galilei foi o primeiro a usar a luneta.*
- Letícia – *Os planetas foram formados de gás e pó e depois teve as explosões e surgiram os planetas.*
- Gabriel M.– *A Terra gira em volta do sol, e demora um ano, e em volta dela mesma, formando um dia.*
- Rafael – *Não vemos as estrelas de dia, porque o sol ilumina tudo, à noite vemos estrelas e a lua.*
- Gabriel B. – O sol também é chamado de estrela.*

As crianças tiveram oportunidade de vivenciar, em todo o percurso do projeto, as etapas de uma investigação: o planejamento; o desenvolvimento da pesquisa, que seguiu rumos próprios; o registro e a retomada do que foi desenvolvido; e, para celebrar cada descoberta, a possibilidade de divulgar os achados aos seus pares, aos seus familiares e à comunidade. Expressaram-se por meio de múltiplas linguagens e transitaram por diferentes domínios do conhecimento, conforme demonstram os registros de suas falas.

No cumprimento dessa intensa jornada de aprendizagem, as crianças estiveram na esfera da reflexão, ou seja, compuseram elas próprias ideias articuladas e interconectadas sobre o assunto com total consciência e juízo (Dewey, 1959a). Ademais, com o desenvolvimento desse trabalho de projeto, o grupo assumiu, todo o tempo, a intencionalidade das ações e, por isso mesmo, viveu um processo educativo próprio da existência meritória, como propôs Kilpatrick (2006).

Avaliação no âmbito do trabalho de projetos: a documentação do processo

Os registros das falas e das múltiplas produções das crianças ao longo do percurso constituíram subsídios para a construção coletiva de uma rica documentação do processo. Tal como tudo que aconteceu no desenvolvimento do projeto, também essa documentação foi concebida pela professora e pelo seu grupo como parte da ação educativa.

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. Como sugerem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011, p. 36), a documentação deve ser “entendida como um processo de construção de significado para as situações pedagógicas”, em que é possível “o cruzamento de olhares (os das crianças, dos pais, das educadoras) sobre as *marcas* dos atos educativos que se foram organizando, das situações educativas que se foram vivendo”.

Em diferentes momentos de partilha dos acontecimentos durante o projeto, as crianças recapitularam suas aprendizagens, destacando o que de mais emblemático havia ocorrido no processo. Juntamente com a professora, elas recompuseram passo a passo as suas experiências de aprendizagem e constituíram coletivamente formas de deixar marcas do que foi vivido por elas.

Últimas observações: com a palavra, a professora Sandra e os pais

Ao final do processo, a professora estava convencida de ter experienciado com as crianças outra possibilidade de conceber o cotidiano da pré-escola, e que isso havia provocado mudança indelével em sua maneira de fazer pedagogia. Em suas ponderações, explicita:

[...] as crianças realizam atividades diferentes e se envolvem de tal maneira que, por diversos momentos, a figura do professor desaparece, pois elas se organizam, dividem tarefas, executam e encerram as atividades que elas mesmas propuseram realizar.

[...] fiquei surpreendida com a autonomia que adquiriram neste tipo de movimentação, como também o desenvolvimento apresentado pelo grupo e seu entendimento sobre as questões levantadas [...].

[...] os resultados obtidos jamais foram esperados por mim [...].

A professora, que partilhava com todas as demais colegas de sua unidade de educação infantil a ideia de que as famílias não reconhecem outras ações educativas que não sejam aquelas de cunho preparatório e essencialmente escolarizante, surpreendeu-se com a reação dos familiares e relatou que,

[...] houve um envolvimento da escola e dos pais, pois muitos deles chegavam até mim para relatar como estavam surpresos com o que os filhos contavam e como também se surpreenderam ao ver as crianças expondo o trabalho de pesquisa [...].

Esse nível de aceitação é atestado pelos 29 depoimentos escritos de familiares a respeito das realizações das crianças, dos quais se depreendem avaliações tais como:

Professora e alunos, este trabalho foi muito criativo e nós, pais, aprendemos muito também.

Adorei a apresentação e explicação de vocês. É assim que, daqui uns anos, nós teremos mais cientistas para cuidar de nosso planeta Terra. Parabéns!

Parabéns, professora! A apresentação das crianças estava maravilhosa.

Precisamos repetir mais vezes.

As impressões da professora e, também, dos familiares fornecem indícios não tão distantes do real significado do trabalho de projetos na prática educativa da pré-escola. Desenvolver projetos com as crianças não representa meramente lançar mão de um artifício ou truque pedagógico para tornar as lições mais palatáveis.

Diferentemente, adotar a metodologia de projetos implica verdadeiros deslocamentos conceituais na gramática pedagógica, ou seja, requer uma mudança na forma de pensar e fazer pedagogia (Oliveira-Formosinho, 2007; Pinazza, 2014).

A maior dificuldade das instituições de educação infantil em aderirem à metodologia de projetos, nos termos defendidos pela pedagogia de Dewey e de Kilpatrick e conjugada a uma visão socioconstrutiva do conhecimento anunciada por Vygotsky, repousa no fato de não alterarem a essência pedagógica de seus currículos.

O trabalho de projetos, como uma prática investigativa pautada na participação de todos os atores envolvidos no ato educativo (crianças, professores/as, familiares), só se sustenta, efetivamente, no bojo de pedagogias progressivas e participativas e, por conseguinte, de currículos abertos à reconstrução individual e coletiva permanente (Oliveira-Formosinho, 2007), em coerência plena com os preceitos educacionais democráticos tão proclamados pelos profissionais da educação, na atualidade, e ainda tão difíceis de serem integralmente concretizados.

Referências bibliográficas

DEWEY, J. *Como pensamos*. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959a. (Atualidades pedagógicas, 2).

DEWEY, J. The school and the society. In: DEWEY, J. *The child and the curriculum: the school and society*. Chicago, Illinois: The University of Chicago Press; Phoenix Books, 1959b. p. 5-160.

DEWEY, J. *Experiencia e educación*. 9. ed. Buenos Aires: Losada, 1967.

DEWEY, J. *Interest and effort in education*. Carbondale: Arcturus Books; Southern Illinois University, 1975.

KILPATRICK, William. *O método de projecto*. Viseu: Livraria Pretexto; Ed. Pedagogo, 2006.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. A perspectiva pedagógica da Associação Criança: a Pedagogia em Participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; GAMBÔA, R. (Org.). *O trabalho de projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora, 2011. p. 11-45.

PINAZZA, M. A. *Formação de profissionais da educação infantil em contextos integrados: informes de uma investigação-ação*. 2014. 408f. Tese (Livre-Docência.) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2014.

PINAZZA, M. A. John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 65-94

VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas: incluye el significado histórico de la crisis de la Psicología*. Madrid: Visor, 1991. v. 1. (Colección Aprendizaje, 74).

VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas: incluye pensamiento y lenguaje: conferencias sobre Psicología*. Madrid: Visor, 1991. v. 2. (Colección Aprendizaje, 94).

Mônica Appezzato Pinazza é professora associada (livre docente) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo/Brasil, coordenadora do Grupo de Pesquisa Contextos Integrados de Educação Infantil e responsável pela coordenação do Grupo de Estudos Formação Profissional e Práticas de Supervisão em Contextos nessa faculdade.

mapin@usp.br

Sandra Regina Olivan Souza de Siqueira, graduada em Pedagogia, com habilitações em Coordenação Pedagógica e Direção e pós-graduação *lato sensu* em Supervisão de Ensino, atuou por 35 anos na educação infantil, e, recentemente, aposentou-se pela rede de ensino municipal de São Paulo.

sandra.olivan@yahoo.com.br

Recebido em 30 de junho de 2017

Aprovado em 7 de novembro de 2017