
Benefícios dos projetos pedagógicos

Elen Karine Schweig Souza
Júlia Velasque Ligabue
Gabriele Bonotto Silva

Resumo: A práxis pedagógica, nos cursos de licenciatura, é extremamente necessária para que os estudantes consigam relacionar a teoria e a prática. É um momento desafiador, repleto de aprendizagens e descobertas. Por isso, este artigo apresenta um recorte do relatório da disciplina de Prática Interdisciplinar II: Educação Infantil, Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos, do curso de Pedagogia da Faculdade Cesuca. Esta disciplina conta com doze horas de observação, quatro horas em uma modalidade diferente, a saber: Anos Iniciais, Educação Infantil e EJA. Para dar início a pesquisa realizou-se um referencial teórico sobre Educação Infantil, Anos Iniciais e Projetos pedagógicos, buscando identificar os principais conceitos e características de cada modalidade. Os principais autores estudados baseiam-se no modelo educacional proposto em Réggio Emília, na Itália, são eles: Katz (1999), Edward (1999) e Rankin (1999). Este modelo educacional privilegia os projetos pedagógicos e a participação dos alunos como centro do processo de aprendizagem. Para representar o Ensino Fundamental utilizou-se dos argumentos de Craidy (2012). O artigo está pautado na pesquisa qualitativa. Para a coleta de dados, utilizou-se a entrevista e a observação, com o objetivo de ter mais de uma perspectiva sobre o objeto de estudo. Depois do período de observação e entrevistas emergiu o seguinte problema de pesquisa: quais os benefícios dos projetos pedagógicos elaborados a partir do interesse e da vivência dos alunos em diferentes modalidades de ensino? Para a análise, realizou-se a triangulação dos dados, trazendo trechos das falas dos entrevistados que corroboraram com as observações realizadas e com o arcabouço teórico proposto.

Palavras-chave: Projetos pedagógicos; Educação Infantil; Anos Iniciais.

1 INTRODUÇÃO

Se tratando de meios que envolvem ensino e aprendizagem, muitos métodos de trabalho foram elaborados através dos anos para serem aplicados por professores nas salas de aula. Muito além de

facilitar o planejamento do professor, o trabalho em projetos visa ajudar os alunos a extrair um sentido mais profundo e completo de eventos e fenômenos de seu próprio ambiente e de experiências que merecem sua atenção. Com base em observações e entrevistas realizadas com professores de Educação Infantil, Anos Iniciais e EJA, busca-se o objetivo de identificar se os mesmos elaboram os projetos pedagógicos levando em consideração o interesse dos alunos. Se sim, quais as estratégias utilizadas por eles para instigar e desenvolver nos alunos, esse interesse na elaboração. E por fim, reconhecer os benefícios no desenvolvimento da aprendizagem a partir do trabalho nos projetos pedagógicos do interesse do aluno.

Assim, a partir de uma base teórica realizada em estudos na sala de aula, e com os resultados obtidos nas observações e nas entrevistas, conseguimos coletar respostas para o seguinte trabalho a ser desenvolvido.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Educação Infantil

De acordo com Kartz (2016), nas escolas municipais de Reggio Emilia, o método de trabalho dá-se através de projetos para aprofundar determinados assuntos. Estes tem como objetivo extrair observações, questionamentos e representações sobre fenômenos que pertencem ao ambiente próprio das crianças pequenas dos três aos seis anos de idade, focando em suas experiências particulares. Assim, dando atenção aos hábitos de seu cotidiano e aumentando a confiança em seus próprios meios de raciocínios, ela reforça sua vontade de continuar desbravando o tema e aprendendo.

Nesta proposta, os temas dos projetos são vistos com frequência no cotidiano das crianças para tornar a aprendizagem mais significativa e interessante. Sabendo também que existem diversas capacidades para cada idade se expressar, os professores dão a oportunidade aos alunos de representar seus conhecimentos da forma que melhor se encaixam. As crianças em idade pré-escolar, por sua maioria, ainda não são capazes de dominar a escrita, por isso, uma dessas oportunidades que são dadas pelos professores de Reggio Emilia é de representar verbalmente suas ideias, observações, recordações e sentimentos. Além de desenhos, partes práticas e falas usadas como complemento ao entendimento das crianças sobre o tema.

Ao trabalhar com o desenvolvimento da autonomia, a dependência em relação ao professor diminui. As crianças por si instigam-se aos questionamentos, informações, planejamentos e reflexões

e acabam por trazer a sala de aula os debates que lhe interessam. Diante disso, o professor se torna mediador de sua sala de aula e os alunos são os antropólogos da natureza ao seu redor.

Vale ressaltar que todos os professores e adultos, que possuem contato no cotidiano da criança, trazem aspectos pessoais que são transmitidos de forma natural e oculta para as mesmas, ou seja, o empenho e interesse demonstrados são filtrados por estes indivíduos em desenvolvimento, assim as crianças sabem o que os adultos à sua volta levam com seriedade e se empenham para gratificar estes adultos com a comprovação de seus novos aprendizados intelectuais.

As salas de aula pré-escolares, das escolas municipais em Reggio Emilia, possuem mobiliário, organização do espaço e exibição dos trabalhos como uma grande casa, onde todas as crianças se sentem acolhidas pelo clima do ambiente ser algo confortável, alegre e caloroso. Por parecer algo de certa familiaridade para as crianças, os laços entre pais, alunos e professores acabam se tornando mais fortes e agradáveis, como ocorreria em grandes famílias e pequenas comunidades. Toda informalidade e participação se caracterizam pela responsabilidade dividida de todos membros que a ela pertencem.

Ao discutirmos o papel dos professores da primeira infância em Reggio Emilia, Edwards (2016) afirma que o essencial para eles é promover o crescimento intelectual de cada crianças em grupos de seus iguais. As crianças são capazes de buscar respostas através de diálogos e interações que são proporcionadas na vida coletiva de sala de aula.

Além de o professor ser o mediador dos temas de interesse dos alunos, ele se torna o guia que conduz a criança protagonista de sua aprendizagem até suas respostas com o grande grupo. Não é sendo juiz e comandando os raciocínios que chegará onde as crianças desejam, é sendo observador, ouvinte e que entende as ideias trazidas nos diálogos, captando e lançando novas indagações que este processo é possível.

Por este tipo de ensino ser algo complexo, delicado e multifacetado, o professor ganha diversas dimensões em seu papel. Como vimos, seu papel central é da ação conjunta em estimular o raciocínio próprio e, após, facilitar para a co-construção do conhecimento da criança com o grande grupo. Também o guia da aprendizagem acaba recebendo ideias individuais para serem usadas com todos.

Este processo de conduzir aos novos conhecimentos partindo do individual e indo ao grande grupo, se torna algo contínuo. Este modo de pensar em espiral, e não linear, é algo desenvolvido e construído pelo educadores de Reggio Emilia. A medida que o projeto avança, os professores refletem, exploram, pesquisam e planejam junto com outros adultos os novos modos de estender o

tema. Com as informações dadas dos professores aos pais, é possível que os temas sejam debatidos em casa, encorajando e cooperando com os guias a seguir com o trabalho tão cansativo e delicado.

Justamente por precisar entender a linha de raciocínio da criança, a maior dificuldade do professor está em saber em como e qual momento ele deve interferir e não quebrar o momento da formulação do pensamento da criança. Jamais pode repreendê-la por sua forma de pensar, nenhum pensamento levantado é definitivo ou absoluto, são raciocínios construídos e firmados ao longo de todo projeto. Na discussão com uma das professoras de Reggio Emilia, a mesma afirma que seus alunos muitas vezes não precisam de nenhuma intervenção e por conta própria resolvem o problema.

Com as discussões emendadas em sala de aulas, é necessário que exija resistência e perseverança até que se ache a solução do problema. Naturalmente irão surgir novas indagações para atividades futuras.

Em um dos capítulos, Rankin (1990) conta-nos como foi o desdobramento de um projeto durante seus quatro meses de observação em Reggio Emilia. Antes de ir para a escola Anna Frank, sua expectativa era de entender melhor a abordagem de ensino das escolas deste município. Ao longo das sessões, percebeu que já estava participando ativamente, pois suas gravações eram usadas para relembrá-los das dúvidas existentes.

Ficou impressionado com o exemplo de filosofia junto com o espírito de reciprocidade, ambientes estéticos adequados, tolerância ao conflito e integração entre teoria e prática. O grupo de adultos – pais, professores, atelierista e pedagoga- foi de extrema colaboração para que haja o bom andamento e gratificação de todos.

Vimos que realmente a prática condiz com a filosofia e há valorização de cada indivíduo e do trabalho que realizou durante o projeto. Suas diferenciadas funções são essenciais para despertar a curiosidade do público alvo- as crianças. Instantaneamente, o saber individual era passado para o grande grupo que o recebia com apressado. Ao fim do projeto, sabemos que a professora não tinha noção da conclusão que teria, sabia apenas que ficariam deslumbrados ao verem seus esforços de pesquisa, valorização e respostas na exposição dos seus trabalhos. Sendo assim, em Reggio Emilia, não existe um modelo concreto de condução de um projeto, mas há as diretrizes e princípios gerais que são respeitados.

2.2 Anos Iniciais

Para Craidy (2012), subitamente e sem debate público relevante, crianças, pais, educadores e gestores foram surpreendidos com a Lei nº11.214, que modifica a idade obrigatória de ingresso no ensino fundamental aos 6 anos. Os indicadores de desempenho escolar (Ideb, Saeb e outros), apontavam a necessidade de rever a escolaridade das crianças e jovens brasileiros. Evidências apontam que uma das defasagens está entre conciliar as idades com as séries. Grande parte dos jovens está fora da idade adequada devido, principalmente, a má qualidade de ensino que gera altos índices de retenção ou repetência, a evasão ou exclusão dos mesmos.

Ao longo dos oito anos de disputas e discussões até que a lei seja votada, não foram estudados em quais fatores mudariam na vida dos afetados. Pensando nas crianças das camadas mais ricas e médias da população, sua maioria já teve a experiência da escolarização por um longo período na educação infantil, pois já se sabe que a pré-escola auxilia na socialização e na adaptação à escolaridade formal. Por outro lado, as crianças com maior vulnerabilidade pessoal e social seriam as maiores vítimas de uma entrada antecipada e repentina numa escola que lhe é totalmente estranha.

Baseada em diversas teorias de aprendizagem dos estudiosos como: H. Wallon, Jean Piaget e Freud, vemos que aos 6 anos de idade a criança começa um momento diferenciado no desenvolvimento e ótimo para inseri-los em algo nosso de seu cotidiano. Sabemos que a idade cronológica e/ou biológica não serve de parâmetro adequado para definir o nível de competência de um ser humano, mas muitas vezes é necessário utilizá-la. Na cultura da sociedade industrial esse processo de separa por faixa etárias, assim obtendo organização do espaço social.

A ilusão de uma escola igualitária e democrática de ensino começado aos 6 anos não faz sentido quando não há oferta de escola para todas crianças aos 7 anos, quem dirá com uma entrada antecipada e despreparada. Não houve tempo de reorganizar espaços acolhedores e adaptados, materiais pedagógicos e formação específica para o andamento de forma adequada e não traumática. Muito menos, houve tempo para o preparo de professores, pais e das próprias crianças.

Neste espaço social de escola a divisão etária é afirmada como uma verdade, precisando ser seguida e manter a visão de progresso e linearidade. Com o passar do tempo, a reprovação das crianças marcou, individualmente, as desigualdades regionais, socioeconômicas que tem no nosso país. Os repetentes crônicos sofrem a pressão de estar numa escola oferecida pelo Estado e fracassando na busca de novas oportunidades para melhorar as condições pessoais e familiares. Este sentimento de incapacidade, de falta de inteligência pode ser massacrante nestes indivíduos que não estão correspondendo com o objetivo esperado.

2.3 Educação de Jovens e Adultos

Citando diversos autores que ressaltam a importância do tempo, espaço e da experiência, Barcellos (2010) afirma que o currículo recebe vastas atribuições fundamentais quando está unido com a experiência trazida por alunos, principalmente na Educação de Jovens e Adultos. Assim, o que está sendo proposto no currículo precisa passar por territórios explicativos significativos para aquele ou aquela que está adquirindo o conhecimento. O que é capaz de gerar novas perguntas, que, inevitavelmente, gerarão novas explicações repetidas vezes.

Quando vemos alunos com seus pensamentos focados em apenas obter uma formação escolar básica para ampliar as oportunidades de trabalho, o mesmo não está correndo grandes riscos de virem a evadir novamente. Aplicada à aprendizagem significativa, abre-se um leque de novas informações para as experiências já vividas pelos indivíduos. Sem esquecer que nem todos terão o mesmo entendimento sobre uma única forma de explicação das matérias, por isso, saber da realidade que está trabalhando facilita muito aos professores.

O autor mostra as amarrações que um currículo pode trazer aos professores que não souberem se organizar dentro das normas e regras que o regem. Os educandos (das) e educadores (as) devem tratar a rigidez do currículo sempre em acordo com o tempo-espaço disponibilizado pela escola. Para que haja o “apressamento” voltamos ao ponto de partida da aprendizagem significativa, explicações simples e de fácil compreensão podem gerar soluções para problemas tão complexos no ensinar e aprender.

Tratar a sala de aula como um todo, onde todos buscam informações que facilitam seu cotidiano, inclusive do professor, pode valorizá-los em seus conhecimentos sociais também. Dar espaço às trocas trazidas possibilita a mudança da competitividade para a cooperação e avanço do grande grupo. Barcellos (2016) diz que veremos todos cooperando e comemorando pequenos momentos conquistados durante o ano letivo quando o ambiente favorece. Nesse processo, os indivíduos passam por aceleradas e radicais transformações afetivas, simbólicas, psicológicas, enfim, culturais.

2.4 Projetos pedagógicos

Referenciada em Paulo Freire para compreender as práticas pedagógicas no momento atual da sociedade brasileira, Souza (2016) desenvolveu pesquisas sobre quais problemas estão ganhando repercussão ao analisarmos as características pedagógicas e sua função em sala de aula.

A prática social foi o primeiro ponto considerável analisado pela autora. Maior parte dos alunos que iniciam na Educação Infantil pública está tendo seu primeiro contato com o grande grupo que fará parte de seu cotidiano durante o ano letivo. Após diversas dinâmicas que possibilitam conhecer aqueles que estão ao seu redor, é possível que ocorra o processo de aprendizagem baseada no currículo.

Em segundo plano, o currículo que influencia nas práticas pedagógicas deve ser voltado às transformações sociais que são produzidas, aprimoradas e continuas na educação. Sem esquecer das vivências já trazidas por alunos e professores, e em qual situação de mundo o mesmo vive.

Como afirmado pela autora, é de extrema importância ter conhecimento social do ambiente que se trabalha. Práticas pedagógicas condizentes com que é de costume do aluno, torna-o capaz de ressaltar as transformações ocorridas durante o contato que teve ao dialogar com crianças de divertidos costumes, mas da mesma cultura. No entanto, os projetos discutidos ao longo do ano, mostra-nos a disposição de criar temas com interpretações diferenciadas feitas pelos alunos. Também, o reconhecimento do próprio trabalho é capaz de notar os avanços da aprendizagem na aula.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

Para obter os resultados e a resposta acerca da problematização apresentados neste relatório, utilizamos a metodologia de pesquisa bibliográfica como base teórica. Esse tipo de pesquisa tem como principal vantagem o fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço.

A partir dos fundamentos teóricos obtidos com a pesquisa bibliográfica, utilizamos como instrumento de coleta de dados, entrevista e observações realizadas dentro da escola. Ela como qualquer base de dados se torna mais eficiente quando o universo de respostas obtidas se torna maior.

As entrevistas podem ser estruturadas, aquelas em que o autor da monografia mantém fixas as perguntas, ou semi-estruturadas, o que permite ao pesquisador uma maior liberdade de variar os questionamentos dependendo dos rumos que as respostas tomarem. Para complementar a coleta de

dados, utilizamos o método de observação. Em contraponto com o método de entrevista, a observação acaba por evitar respostas falsas e politicamente corretas que podem vir do entrevistado, deixando assim a coleta de dados muito mais verdadeira e significativa. A análise de dados se deu a partir da seleção entre as respostas obtidas da entrevista e as teorias estudadas.

4 ANÁLISE DE DADOS

Buscando responder a pergunta de pesquisa “quais os benefícios dos projetos pedagógicos elaborados a partir do interesse e da vivência dos alunos em diferentes modalidades de ensino?” que norteia este trabalho, os dados foram coletados por meio de observações e entrevistas feitas a quatro professores de modalidades diferentes. A primeira da Educação Infantil na rede privada, a segunda nos Anos Iniciais na rede pública municipal, ambas de Cachoeirinha, o terceiro na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), também na rede pública municipal mas desta vez no município de Gravataí, e a quarta, por último, novamente nos Anos Iniciais na rede pública municipal de Cachoeirinha.

A primeira professora entrevistada da Educação Infantil de uma turma de Pré Escola B, quando questionada se trabalhava a partir de projetos e como os mesmos são elaborados, respondeu: *“Sim! Nós aqui na escola trabalhamos sempre com projetos. Na maioria das vezes eles são voltados para as datas comemorativas, e todas as turmas da escola trabalham em cima de um mesmo tema que é estipulado pela pedagoga.”* De acordo com a fala da professora, sobre o trabalho a partir de projetos pedagógicos, Katz, (1999), afirma que.

O trabalho em projetos visa ajudar crianças pequenas a extrair um sentido mais profundo e completo de eventos e fenômenos de seu próprio ambiente e de experiências que mereçam sua atenção. Os projetos oferecem a parte do currículo na qual os estudantes são encorajados a tomarem suas próprias decisões e a fazerem suas próprias escolhas, geralmente em cooperação com seus colegas, sobre o trabalho a ser realizado. (KATZ, 1999, P. 38)

Em seguida, quando questionada sobre o que era trabalhado entre estes projetos das datas comemorativas, a mesma respondeu: *“Entre um projeto e outro das datas comemorativas, as professoras da escola devem trabalhar um projeto de tema livre do interesse do aluno, que eu elaboro a partir das minhas observações da turma e do meu conhecimento sobre os gostos dos meus alunos.”*

Tendo conhecimento sobre a relevância dos temas dos projetos serem elaborados a partir do interesse e da vivência dos alunos, Katz, (1999), nos diz que.

Quando o tópico de um projeto é muito familiar às crianças, elas podem contribuir para o projeto com seus próprios conhecimentos e sugerir questões a ser indagadas e linhas de investigação a seguir: as próprias crianças podem assumir a liderança no planejamento, assumir responsabilidades por observações específicas e por informações e pelos artefatos coletados. (KATZ, 1999, P. 41)

Sobre o apoio no trabalho pedagógico, quando questionada se a escola tem uma pedagoga responsável, e se sim, qual a disponibilidade da mesma para tirar dúvidas sobre projetos, trabalhos pedagógicos, avaliações, a professora respondeu: *“Sim, a escola tem uma pedagoga responsável que vem à escola uma vez por semana nas terças-feiras, e atende todas as professoras individualmente, cada uma com seu tempo, para tirar todas as dúvidas e ajudar no que for preciso. Mas se precisar também posso chamar ela a qualquer dia no whatsapp que ela responde.”*

Se tratando de auxílio e apoio pedagógico, em Régio Emília, há reuniões quase que diariamente, segundo Edwards (1999), tais conversas ocorrem para que haja uma cooperação de toda a comunidade escolar na realização das atividades. “Os professores acreditam que discutindo abertamente oferecem modelos de cooperação e participação às crianças e aos pais e promovem uma atmosfera de comunicação franca e aberta. (EDWARDS, 1999, p. 166)”

Com a observação feita na turma no dia, além da entrevista, foi possível perceber o interesse e a concentração dos alunos para a atividade que estava sendo realizada dentro do projeto de páscoa, que recorte e colagem de alimento saudáveis encontrados nos encartes de supermercado. É possível relatar então que, mesmo os projetos não sendo realizados a partir dos seus interesses os alunos estavam participando significativamente da atividade, por ser ela uma atividade que faz parte do dia a dia das crianças e envolve sua participação fora da escola, como em uma ida com os pais ao supermercado, e também com o reconhecimento de tais alimentos do encarte com os alimentos que utilizam em suas casas.

Nos Anos Iniciais, a primeira professora entrevistada, da turma 32 A, quando questionada se trabalhava a partir de projetos e como os mesmos são elaborados, respondeu: *“Este ano estamos trabalhando em cima dos 20 anos da escola, é um projeto que dura o ano todo e todas as turmas da escola trabalham com ele, e a gente aos poucos vai trabalhando português, matemática e as outras matérias, resgatando tudo aquilo que já aconteceu na escola.”*. Por ser um projeto geral de toda a escola e obrigatório, e não sendo uma opção flexível, a professora relatou que sente dificuldades em abordar este tema em sua sala de aula de terceiro ano do turno da tarde: *“Com os pequenos isso já é mais difícil de trabalhar, porque eles são terceiro ano. Eles tem a vivência do ano passado só praticamente né, que é o segundo ano.”*

Já a outra entrevistada dos anos iniciais, também professora do terceiro ano na mesma escola, porém na turma 31 A, quando questionada sobre a mesma pergunta, respondeu: *“É, a princípio assim, a gente estaria trabalhando o projeto 20 anos do Dagmar. Não sei dos outros colegas, mas eu não consegui entrar nesse projeto ainda. Mas até o ano passado eu trabalhei o projeto anual da escola, sim.”*

A fim de descobrir sobre o conhecimento de seus alunos sobre o atual projeto que está sendo trabalhado, a segunda professora foi questionada se os mesmos tem noção de que estão trabalhando no projeto dos 20 anos da escola: *“Os meus não tem porque eu não to trabalhando no projeto, eu não consegui chegar nele nesse primeiro trimestre. A Supervisão e orientação estão sabendo que não consegui trabalhar, porque eu tenho aluno que eu preciso alfabetizar e então eu não consigo. E também porque é um tema muito complicado de trabalhar com eles pois eles estão recém no terceiro ano, como que eu vou trabalhar os 20 anos da escola sendo que eles estão aqui só a três.”* Completou acrescentando que: *“Por isso é importante que a gente ouça o interesse deles e traga os exemplos deles, e trazer exemplos nossos também, para contextualizar então todas as disciplinas em cima disso.”* Tendo conhecimento, através dos relatos das professoras, sobre a dificuldade das mesmas em trabalhar dentro de um projeto que está fora das vivências do aluno, Katz (1999) afirma.

Projetos que investigam fenômenos reais oferecem às crianças a oportunidade de serem “antropólogos naturais” que parecem terem nascido para ser! Por outro lado, se o tópico de um projeto é exótico e está fora de sua experiência direta, elas acabam por depender do professor para a maioria das questões, ideias, informações, reflexões e planejamento. (KATZ, 1999, P. 41)

Por sentir-se motivada a falar sobre projetos pedagógicos, a primeira professora entrevistada também relatou exemplos e experiências do seu trabalho com as turmas do turno da manhã: *“Já de manhã que eu tenho a área, é mais gostoso de trabalhar porque eles já estão aqui na escola há bastante tempo, então, tanto eu quanto eles mesmos, trazem bastante coisas pra gente trabalhar.”*

Em uma tentativa de facilitar o trabalho do professor com o projeto pedagógico, e como consequência, tornar mais prazeroso e de sua livre escolha, e não por ordens maiores da escola, pode-se deixar a criança atuar nesse processo de escolha e depois no andamento do trabalho. Pois concordando com a fala de Katz (1999), as crianças dependem muito dos adultos em muitos aspectos de suas vidas e de suas experiências de aprendizagem; entretanto, o trabalho em projetos é a parte do currículo na qual seus próprios interesses, ideias, preferências e escolhas podem ter rédeas relativamente soltas. Então porque dificultar o trabalho do professor nesse aspecto e não se atribuir da capacidade dos alunos.

A segunda entrevistada, porém, quando questionada sobre a sua preferência pessoal, de trabalhar com o projeto geral ou projeto individual de turma, sua resposta foi contrária a da primeira entrevistada dos anos iniciais: *“Eu prefiro trabalhar com o projeto geral”*. Quando questionada então sobre o porquê da sua preferência, a resposta foi: *“Assim, o que acontece, muitas vezes eles não tem a maturidade, pois eles escolhem por escolher. Eles não vão pelo que realmente querem, eles vão mais pelo oba oba, e muitas vezes escolhem temas muito fora do nosso contexto daqui, como por exemplo estudar vulcões. Então eu acho mais importante, e de muito mais valor, a gente trazer alguma coisa, dar alguma orientação para eles, um norte do que fazer, dar algumas sugestões para acrescentar nas deles, trazer algo mais afinado, com uma quantidade menor de opções, para que seja mais centrada com a realidade deles e não o imaginário muito distante, como por exemplo estudar vulcões. Eu acho bom, eu acho melhor do que trabalhar avulso, mas tem que se um projeto que tenha haver com o dia a dia deles, e não por exemplo os vulcões.”*

Com base na fala da professora, pode-se analisar a triste perda de oportunidade de explorar e experimentar algo novo com seus alunos. Ao invés de trazer algo pronto e cortar todas as sugestões novas das crianças, o professor deve se desafiar também. Deve tomar iniciativa e abraçar o tema escolhido pela turma, mesmo que este faça com que esse professor saia da sua zona de conforto. Experiências como essas acabam por se tornar enriquecedoras, tanto para o aluno, que teve apoio com a sua sugestão e pode contribuir para o trabalho com a mesma, mas também para o professor, que leva em consideração as vontades dos mesmos e pode crescer com eles em seu processo de ensino aprendizagem.

Já na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), o professor quando questionado sobre o trabalho através de projetos respondeu: *“Não estamos fazendo projeto nenhum agora, pois não tivemos tempo de programar, mas na escola nós trabalhamos com projetos sim.”*. Quando questionado sobre a elaboração desse projeto, que até então não estava sendo trabalhado, respondeu: *“Nós trabalhamos com um assunto só de projeto na escola toda, é para todos os alunos da EJA, e quem escolhe o tema são os professores a partir dos gostos dos alunos. Por isso que nesse primeiro semestre nós não trabalhamos projetos, pois nós professores não tivemos tempo de elaborar, mas para o próximo semestre nós vamos.”*

A partir da análise feita sobre os dados coletados nas observações, é possível afirmar que são inúmeros os benefícios dos projetos pedagógicos quando são elaborados a partir do interesse e da vivência dos alunos em diferentes modalidades de ensino. Torna a vivência e a aprendizagem na sala de aula mais significativa e real. Entretanto, pode-se afirmar isso somente pelos relatos das

professoras nas entrevistas, não pelas observações realizadas nas turmas, pois na prática, nenhuma delas estava trabalhando com projetos elaborados a partir do interesse dos alunos. Estavam trabalhando projetos com o tema estipulado pela escola de uma maneira geral ou até não estavam trabalhando projeto algum, por motivos de dificuldades com o tema ou por depositarem mais importância em trabalhar matérias soltas e avulsas. Isso por acreditarem que trabalhando somente uma matéria ou outra, o conteúdo se torna mais significativo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há como negar a extrema importância do trabalho desenvolvido através de projetos pedagógicos, seja em qualquer modalidade de ensino, desde a Educação Infantil, passando pelos Anos Iniciais e também na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Mas para que essa importância seja realmente significativa, não basta trabalhar um projeto com qualquer tema, ele precisa fazer parte das relações pessoais do aluno e precisa partir do seu interesse. Com base nisso, o seguinte trabalho realizado buscou verificar quais os benefícios dos projetos pedagógicos elaborados a partir do interesse e da vivência dos alunos nessas diferentes modalidades de ensino. A partir das informações coletadas através de entrevistas e observações realizadas em três escolas diferentes, com quatro professores.

Baseado na análise feita em cima de todos os dados coletados, pode-se concluir que nenhum dos professores entrevistados trabalha com projetos com a temática decidida totalmente pelos alunos. Todos relataram que sabem da importância do interesse dos alunos sobre um tema, mas que ainda assim, eles mesmos trazem as sugestões prontas para votação em turma, ou na maioria já trazem o tema pronto e decidido.

Entretanto, mesmo o tema sendo trazido pronto por eles, os mesmos afirmam que foi decidido através do conhecimento que o professor tem sobre a sua turma e os gostos e interesses de seus alunos, obtidos ao longo de seu trabalho em sala de aula durante o dia a dia letivo. É possível concluir então, que os principais objetivos que nortearam este trabalho, como, identificar quais as estratégias utilizadas pelos professores para instigar e desenvolver nos alunos o interesse na elaboração dos projetos, e também o objetivo de reconhecer os benefícios no desenvolvimento da aprendizagem a partir do trabalho com esses projetos pedagógicos de interesse do aluno, não conseguiram ser alcançados. Pois infelizmente, em todas as escolas observadas, e com todos os professores

entrevistados, o trabalho pedagógico estava acontecendo com matérias avulsas escolhidas pelo professor ou com algum projeto com a temática escolhida pela escola, distante da realidade e do interesse do aluno.

REFERÊNCIAS

KATZ, L. O que podemos aprender com Reggio Emilia, In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999. P. 37-55.

EDWARDS, C. Parceiro, Promotor do Crescimento e Guia- Os Papéis dos Professores de Reggio Em Ação. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999. P. 159-176.

RANKIN, B. Desenvolvimento do Currículo em Reggio Emilia- Um Projeto de Currículo de Longo Prazo sobre dinossauros. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999. P.195-216.

CRAIDY, Carmem Maria; Barbosa, Maria Carmen Silveira. Ingresso obrigatório no ensino fundamental aos 6 anos. In: BARBOSA, Maria Silveira, DELGADO, Ana Coll. *A Infância no Ensino Fundamental de 9 anos*. Artmed, 01/2012.