



ESTELA CRISTIANE BATISTA SILVA MACHADO

**PEDAGOGIA DE PROJETOS NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DA
ANÁLISE DE PESQUISAS ACADÊMICAS**

**LAVRAS-MG
2023**

ESTELA CRISTIANE BATISTA SILVA MACHADO

**PEDAGOGIA DE PROJETOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DA ANÁLISE DE PESQUISAS ACADÊMICAS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Prof. Dr. Paulo Henrique Arcas
Orientador

**LAVRAS-MG
2023**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

Machado, Estela Cristiane Batista Silva.

Pedagogia de Projetos nos anos iniciais do Ensino Fundamental
: Contribuições a partir da análise de pesquisas acadêmicas / Estela
Cristiane Batista Silva Machado. - 2023.

211 p.

Orientador(a): Paulo Henrique Arcas.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Lavras, 2023.

Bibliografia.

1. Pedagogia de Projetos. 2. Prática docente. 3. Formação de
Professores. I. Arcas, Paulo Henrique. II. Título.

ESTELA CRISTIANE BATISTA SILVA MACHADO

**PEDAGOGIA DE PROJETOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DA ANÁLISE DE PESQUISAS ACADÊMICAS**

**PROJECT PEDAGOGY IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION:
CONTRIBUTIONS FROM ACADEMIC RESEARCH ANALYSIS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Aprovada em 24 de abril de 2023

Dr. Regilson Maciel Borges - UFLA

Dr. Nonato Assis de Miranda - USCS

Prof. Dr. Paulo Henrique Arcas
Orientador

**LAVRAS-MG
2023**

AGRADECIMENTOS

A beleza da viagem não está tanto na chegada ao destino final, mas no caminho que se percorre. Apreciar a paisagem, curtir os companheiros e as companheiras de viagem, abrir espaço para acolher o novo, para conhecer e ser conhecida... Então, o trajeto se torna tão precioso quanto a chegada!

Ao final deste caminho, é lícito olhar atrás e agradecer. Gratidão ao Autor da vida por tanto bem e tantos dons. Gratidão à memória de minha mãe que me legou um projeto de Educação como força emancipatória e libertadora a serviço da vida. Gratidão à minha família pelo apoio amoroso e incansável em meus muitos momentos de ausência.

Gratidão à Universidade Federal de Lavras, à gestão do Programa de Pós-graduação pela acolhida e ao corpo docente que me ensinou a buscar as perguntas e não as respostas.

Sou especialmente grata ao professor orientador Dr. Paulo Henrique Arcas que apostou no meu potencial; pelo profissionalismo com que conduziu esse tempo de construção de conhecimentos, transmitindo segurança, oferecendo tempo, atenção, estímulo e ampliando visões, oportunizando autonomia e liberdade criativa, ao mesmo tempo em que cercou de cuidados e de rigor científico todo o processo de produção acadêmica.

Assim, chega-se ao final de uma caminhada, que deve ser chegada, mas também partida para novas viagens. Por isso, gratidão também àqueles e aquelas alunos e alunos, colegas e profissionais que irão trilhar comigo outros trajetos, despertando (sempre) um olhar interrogativo inquietante.

RESUMO

A prática da Pedagogia de Projetos no contexto escolar tem-se apresentado como alternativa de proposta didática que contribui para mudança e melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Ao propô-la, considera-se seu caráter interdisciplinar, transversal, possibilidade de protagonismo do e da estudante na construção da aprendizagem, assim como a autoria e a autonomia do e da docente na mediação do processo. No entanto, ainda se percebem presentes no cotidiano escolar práticas pedagógicas fragmentadas, ensino baseada na memorização e na reprodução do conhecimento; percebem-se também a utilização da prática de projetos de forma simplista ou reducionista, considerando apenas seus aspectos pragmáticos e desconsiderando a importância do ensino contextualizado e reflexivo. Neste sentido, este estudo objetiva identificar e analisar os principais desafios e potencialidades no trabalho com projetos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sinalizados em teses e dissertações no período de 2000 a 2020. O aporte teórico é sustentado por Ulisses Ferreira Araújo, Maria Carmen Silveira Barbosa, Maria das Graças Souza Horn, Marilda Aparecida Behrens, Fernando Hernández, Montserrat Ventura, Nilbo Ribeiro Nogueira, dentre outros. Definiu-se como metodologia a pesquisa qualitativa de revisão bibliográfica e por análise e interpretação de conteúdos com base nos estudos de Laurence Bardin. O *corpus* analítico se constituiu a partir das produções acadêmicas levantadas nos Catálogos de Teses e Dissertações da CAPES e da BDTD, sendo selecionadas 63 pesquisas. Dos resultados, depreende-se que as diversas áreas do conhecimento vêm sendo contempladas nas discussões da prática de projetos, bem como os temas transversais e a utilização de mídias e tecnologias como dinamizadores das ações pedagógicas. Os dados evidenciam dificuldades de superação do ensino tradicional, fragilidade no embasamento teórico-metodológico dos e das docentes, dificuldades na promoção da autonomia discente, dentre outros fatores apontados como desafios no trabalho com projetos. Evidenciam também possibilidades de trabalho interdisciplinar e em rede de conhecimentos, promoção da definição do perfil docente e de seu desenvolvimento profissional, dinamização da gestão democrática e proposição de processos avaliativos construtivos, dentre outros fatores apontados como potencialidades. Os resultados indicam necessidade de qualificação docente e acompanhamento sistemático da implementação de projetos no cotidiano escolar e apontam experiências exitosas na prática de projetos que podem iluminar novas escolhas pedagógicas. Pretende-se que este estudo possa contribuir para o resgate da discussão sobre as práticas pedagógicas por projetos no cotidiano escolar, como sugestão e ou alternativa para o processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, como produto educacional desta pesquisa de Mestrado Profissional foi elaborado um documento orientador para implementação da Pedagogia de Projetos nos anos iniciais do Ensino Fundamental que se propõe a ser um referencial para prática de projetos no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Pedagogia de Projetos. Anos Iniciais do Ensino fundamental. Prática docente. Formação de professores.

ABSTRACT

The practice of Project Pedagogy in the school context has been presented as an alternative didactic proposal that contributes to change and improvement of the teaching-learning process. When proposing it, its interdisciplinary, transversal nature is considered, the possibility of the student's protagonism in the construction of learning, as well as the authorship and autonomy of the teacher in the mediation of the process. However, fragmented pedagogical practices, teaching of memorization and reproduction of knowledge are still present in the school routine; one can also perceive the use of project practice in a simplistic or reductionist way, considering only its pragmatic aspects and disregarding the importance of teaching for understanding. In this sense, this study aims to identify and analyze the main challenges and potentialities in working with projects in the early years of Elementary School, signaled in theses and dissertations in the period from 2000 to 2020. The theoretical contribution is supported by Ulisses Ferreira Araújo, Maria Carmen Silveira Barbosa, Maria das Graças Souza Horn, Marilda Aparecida Behrens, Fernando Hernández, Montserrat Ventura, Nilbo Ribeiro Nogueira, among others. Qualitative research of bibliographical review and analysis and interpretation of contents based on studies by Laurence Bardin were defined as methodology. The sources were constituted from literary works and academic productions raised in the Catalogs of Theses and Dissertations of CAPES and BDTD, being selected 63 researches. From the results, it appears that the various areas of knowledge have been contemplated in the discussions of project practice, as well as cross-cutting themes and the use of media and technologies as drivers of actions. The data show difficulties in overcoming traditional teaching, weakness in the theoretical-methodological foundation of the professors, difficulties in promoting student autonomy, among other factors identified as challenges in working with projects. They also show possibilities for interdisciplinary work and knowledge networking, promoting the definition of the teaching profile and their professional development, dynamizing democratic management and proposing constructive evaluation processes, among other factors identified as potentialities. The results indicate the need for teacher qualification and systematic monitoring of the implementation of projects in the school routine and point to successful experiences in the practice of projects that can illuminate new pedagogical choices. It is intended that this study can contribute to the rescue of the discussion about the pedagogical practices by projects in the school routine, as a suggestion and/or alternative for the teaching-learning process. To this end, as an educational product of this Professional Master's research, a guideline document was prepared for the implementation of Project Pedagogy in the early years of Elementary School, which proposes to be a reference for the practice of projects in everyday school life.

Keywords: Project Pedagogy. Early Years of Elementary School. Teaching practice. Teacher training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Proposta de fases da Pedagogia de Projetos.....	40
Figura 2 – Pedagogia de Projetos – Síntese histórico-contextual.....	183

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Descritores da pesquisa e quantitativos de teses e dissertações encontradas nas bases: CAPES e BDTD.....	45
Tabela 2 – Quantitativos de teses e dissertações selecionadas para análises e respectivos repositórios.....	46
Tabela 3 – Números de trabalhos encontrados por dependência administrativa.....	47
Tabela 4 – Instituições de Ensino Superior por região geográfica e respectivos quantitativos de trabalhos defendidos.....	49

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quantitativo dos tipos de produções acadêmicas encontradas e vinculação aos programas de pós-graduação.....	46
Quadro 2 – Tipo de procedimentos metodológicos identificados nas produções acadêmicas e respectivos autores/as	52
Quadro 3 – Quantitativo de áreas ou modalidades do conhecimento/ensino evidenciadas nas palavras-chave das pesquisas acadêmicas e respectivos autores/as.....	54
Quadro 4 – Principais desafios evidenciados nas pesquisas acadêmicas em cada categoria.....	111
Quadro 5 – Principais potencialidades evidenciadas nas pesquisas acadêmicas em cada categoria.....	162
Quadro 6 – Contribuições da pedagogia de projetos no contexto escolar.....	188
Quadro 7 – 1ª Etapa: Definição do Tema.....	196
Quadro 8 – 2ª Etapa: Planejamento.....	198

Quadro 9 – 3ª Etapa: Acompanhamento.....	200
Quadro 10 – 4ª Etapa: Execução.....	201
Quadro 11 – 5ª Etapa: Depuração.....	202
Quadro 12 – 6ª Etapa: Apresentação.....	202
Quadro 13 – 7ª Etapa: Ajustes Finais.....	203
Quadro 14 – 8ª Etapa: Avaliação.....	204
Quadro 15 – Instrumentos avaliativos apontados pela literatura.....	205
Quadro 16 – 9ª Etapa: Registro.....	207

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantitativo das pesquisas acadêmicas publicadas no período 2000-2020 por localização das regiões geográficas brasileira	48
Gráfico 2 – Quantitativo das pesquisas acadêmicas por tipo e ano de defesa	51

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
PERCURSO METODOLÓGICO	17
SEÇÃO 1 - CONCEPÇÕES E ORIGENS DA PEDAGOGIA DE PROJETOS	22
1.1 Pedagogia de Projetos – origem e conceito	22
1.1.1 Refazendo o caminho histórico a partir da origem.....	22
1.1.2 Diferentes nomes, um propósito.....	27
1.2 Vários caminhos para a construção do conhecimento	31
1.2.1 Aprender pela pesquisa.....	31
1.2.2 Desmistificando as diferentes concepções de projetos.....	34
1.2.3 Novos tempos e espaço escolar, nova organização do ensino.....	38
1.3 Como fica a avaliação na Pedagogia de Projetos	40
1.4 Projetos e mudança docente - nova postura pedagógica	42
SEÇÃO 2 - PESQUISAS ACADÊMICAS SOBRE A PEDAGOGIA DE PROJETOS: SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE QUANTITATIVA DOS DADOS	45
SEÇÃO 3 - DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	59
EIXO I - DESAFIOS	60
Categoria 1 - Processos de ensino-aprendizagem e currículo.....	60
Subcategoria 1.1 Relação entre o saber acumulado e a necessidade de aprender a estabelecer relações mais complexas.....	60
Subcategoria 1.2 Pensar as referências epistemológicas para além da compartimentação disciplinar.....	70
Subcategoria 1.3 A relação do conhecimento com os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.....	76
Categoria 2 (Re) organização tempo-espço.....	78
2.1 Sobrecarga de trabalho docente.....	78
2.2 Ausência de tempo-espço para planejar.....	80
2.3 Estruturas físicas e dimensões espaciais limitantes.....	82

Categoria 3 - Concepção, formação e postura docente.....	85
Subcategoria 3.1 Autorreflexão crítica do e da docente sobre a própria prática e tomada de decisão de mudança.....	85
Subcategoria 3.2 Crenças dos e das docentes, vinculadas a emoções e práticas arraigadas.....	88
Subcategoria 3.3 Concepções sobre Educação e processos de ensino-aprendizagem como rede de significados.....	90
Subcategoria 3.4 Embasamento teórico e ou processos formativos (inicial ou continuado) sobre o tema.....	92
Categoria 4 Aspectos institucionais.....	97
4.1 Subordinação/ imposição das práticas por terceiros e conseqüente falta de autonomia e de protagonismo docente ou discente.....	98
4.2 Incompreensão da comunidade externa.....	102
4.3 Rotatividade dos profissionais.....	103
4.4 Ausência de apoio.....	103
4.5 Desvalorização profissional.....	104
Categoria 5 - Procedimentos avaliativos.....	105
Subcategoria 5.1 Do rompimento da ótica tradicional de avaliação como verificação para uma avaliação formativa e processual.....	105
Subcategoria 5.2 Os recursos e ou instrumentos utilizados e ou elaborados que se constituem como mediadores do processo ensino-aprendizagem e ou em referências avaliativas.....	109
EIXO II - POTENCIALIDADES.....	113
Categoria 1 - Processos de ensino-aprendizagem e currículo.....	113
Subcategoria 1.1 A relação entre o saber acumulado e a necessidade de aprender a estabelecer relações mais complexas.....	113
Subcategoria 1.2 Pensar as referências epistemológicas para além da compartimentação disciplinar.....	127
Subcategoria 1.3 A relação do conhecimento com os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.....	131
Categoria 2 (Re)organização tempo-espaço.....	133

2.1 Formação de um ambiente democrático e facilitador da aprendizagem.....	134
2.2 Promoção de interação com a comunidade externa.....	135
2.3 Estruturação flexível e relativa do tempo.....	135
2.4 Relação identitária do sujeito com o ambiente de aprendizagem.....	137
2.5 Flexibilização de estruturas físicas, espaciais e ou materiais.....	138
Categoria 3 - Concepção, formação e postura docente.....	139
Subcategoria 3.1 Autorreflexão crítica do e da docente sobre a própria prática e tomada de decisão de mudança.....	140
Subcategoria 3.2 - Crenças dos e das docentes, vinculadas a emoções e práticas arraigadas	142
Subcategoria 3.3 - Concepções sobre Educação e processos de ensino-aprendizagem como rede de significados.....	144
Subcategoria 3.4 Embasamento teórico e ou processos formativos (inicial ou continuado) sobre o tema.....	147
Categoria 4 - Aspectos institucionais.....	151
4.1 Dinamização da gestão democrática.....	152
4.2 Efetivação de parceria da (e com a) comunidade como campo de interação de ensino-aprendizagem.....	154
Categoria 5 - Procedimentos avaliativos.....	156
Subcategoria 5.1 Do rompimento da ótica tradicional de avaliação como verificação para uma avaliação formativa e processual.....	156
Subcategoria 5.2 Os recursos e ou instrumentos utilizados e ou elaborados que se constituem como mediadores do processo ensino-aprendizagem e ou em referências avaliativas.....	159
SEÇÃO 4 – APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	165
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	168
REFERÊNCIAS.....	172
APÊNDICE A – CORPUS DE ANALÍTICO (REFERÊNCIAS).....	174
APÊNDICE B – Produto Educacional.....	180

INTRODUÇÃO

A Pedagogia de Projetos¹ tem passado, historicamente, por diversas fases de reconhecimento em diferentes períodos. Elaborada por Dewey em 1920, difundiu-se no Brasil na década de 1930 com o Movimento dos Pioneiros da Escola Nova. Ganhou novo fôlego na década de 1970 com a divulgação das teorias de Piaget (1896-1980) e em 1980, com os avanços nos estudos cognitivos de aprendizagem e influências do construtivismo. Em 1997 ressurgiram os interesses por projetos a partir da proposição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Sua implementação na prática educativa tem sido recorrida como alternativa de proposta que contribui para atender às necessidades de mudança no processo de ensino em vista de melhoria da aprendizagem dos e das estudantes. Ao considerar a proposta da Pedagogia de Projetos no âmbito escolar, preconcebe-se: uma nova concepção de ensino, a participação ativa dos e das estudantes como sujeitos de sua aprendizagem e uma nova postura pedagógica da função docente.

Por conseguinte, minha aproximação com a temática Pedagogia de Projetos surgiu de estudos em uma disciplina durante o curso de graduação e o interesse foi crescente a partir das experiências vivenciadas na prática de projetos com alunos e alunas numa instituição escolar do município de Nepomuceno-MG. Percebi a maneira como aqueles e aquelas estudantes, que antes não prestavam atenção nas aulas expositivas, quando utilizada a Pedagogia de Projetos desenvolviam os trabalhos de forma interessada e participativa. Mas o que mais despertou minha atenção foi como os e as estudantes iam ganhando autonomia e envolvendo-se significativamente com conteúdos trabalhados de forma interdisciplinar, construindo coletivamente saberes e não simplesmente memorizando.

Por trás dessa prática de ensino havia uma concepção de aprendizagem, isto é, entender como os e as estudantes aprendem e como poderia melhorar a minha maneira de ensinar. Essas inquietações motivaram-me a buscar formação continuada. Na ocasião, redigi o trabalho de conclusão de curso de especialização *latu sensu* em Educação Empreendedora, iniciando pesquisas sobre Pedagogia de Projetos.

¹ O termo Pedagogia de Projetos com iniciais em maiúsculas será utilizado como recurso de destaque ao campo educativo do objeto de pesquisa central deste trabalho; e os termos “projeto de trabalho” ou “trabalho com projetos” serão utilizados como análogos, referindo-se ao procedimento ou ação no percurso de ensino-aprendizagem na Pedagogia de Projetos, conf. Barbosa e Horn (2008); Hernández (1998), o que serão melhor explicitados na seção 1 deste trabalho.

Entretanto, presenciava nos espaços escolares as recorrentes situações de desmotivação, desinteresse, baixos resultados dos e das estudantes. Constatava, ainda, uma distorção na prática de projetos de trabalho nas instituições escolares. Recorria-se à Pedagogia de Projetos para trabalhar um tema, datas comemorativas, eventos, reduzindo as ações à junção de atividades simplistas, desconsiderando a intenção educativa com foco na aprendizagem. Esses fatos despertaram-me um olhar crítico sobre a problemática, dando origem a esta pesquisa, com intuito de aprofundar o tema para contribuir com o desenvolvimento profissional e propor uma alternativa para a prática docente. A proposição da Pedagogia de Projetos insere-se neste contexto pelo seu caráter interdisciplinar, transversal, possibilidade de protagonismo do e da estudante na construção da aprendizagem, assim como a autoria e a autonomia do e da docente na mediação do processo, com vistas à melhoria do ensino-aprendizagem.

Ademais, percebe-se que as professoras e professores vêm buscando formação continuada, fora e dentro das instituições escolares, a fim de adquirir saberes específicos e/ou práticas inovadoras para atenderem às condições de sucesso escolar dos e das estudantes, às reformas políticas educacionais e às mudanças sociais e culturais oriundas da globalização (MORETO, 2020).

Além disso, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) vêm apresentando resultados de aprendizagem abaixo do nível esperado. Recente pesquisa, realizada por Bof (2021), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), analisou os resultados das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) dos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa e Matemática, objetivando analisar a evolução do aprendizado no período 2013-2017, e verificar se o Brasil alcançou a meta ⁷ do Plano Nacional da Educação Básica (PNE) vigente. Nos índices percentuais apresentados na pesquisa verifica-se que, apesar de ter havido uma melhoria nas médias de desempenho dos e das estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental a cada edição do Saeb, nestas duas áreas do conhecimento, ainda há um percentil significativo de estudantes cujo desempenho está situado nos níveis inferiores das escalas de proficiências, sinalizando baixo aprendizado: cerca de 39% em Língua Portuguesa e 51% em Matemática no ano de 2017. Perante esses resultados, entende-se que, sob o ponto

² Meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024): fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)/2021: Meta prevista - 6,0 nos anos iniciais do Ensino Fundamental; 5,5 nos anos finais do Ensino Fundamental; 5,2 no ensino médio. (BRASIL, 2014).

de vista pedagógico, esses percentuais indicam que os estudantes, provavelmente, não dominam as habilidades descritas nos níveis da escala de proficiência dessas áreas do conhecimento, nem as habilidades descritas nos níveis superiores a eles (BOF, 2021).

Uma das explicações para o não alcance dos níveis de aprendizados considerados satisfatórios ou elevados pode ser a manutenção, em muitas escolas públicas brasileiras, do desenvolvimento do trabalho pedagógico baseado em uma concepção de educação conservadora, pautada em práticas de ensino tradicional, que são aquelas centradas na fixação, memorização, cópias, repetições, currículo rígido e fonte única de informação, dentre outras semelhantes (FREIRE, 1994). Tal concepção de educação vem sendo questionada desde a década de 1960 por Freire que faz uma crítica à educação bancária, baseada em práticas de “depósito” de informações nas mentes dos educandos, fundamentada numa ideologia de opressão dos detentores do saber (e do poder) que promovem um ensino sem criatividade, sem transformação, sem conhecimento (FREIRE, 1994). Infelizmente esse tipo de ensino ainda persiste nas escolas públicas.

Por conseguinte, percebe-se a presença de desmotivação, de rebeldia e de desinteresse dos educandos por estarem expostos (impostos) a conteúdos que não estabelecem relação entre os saberes curriculares e suas experiências sociais. Trata-se de uma rebeldia que tenta suplantar o autoritarismo do “erro epistemológico bancarista” (FREIRE, 2002, p. 15) e que é aguçada pela curiosidade insatisfeita e pela dúvida.

Ensino enciclopédico e práticas de memorização e reprodução do conhecimento não mantêm o interesse dos e das estudantes. Estes mal param sentados; ao contrário: perguntam, questionam, desafiam. Muitas vezes os e as estudantes têm acesso ou estão em contato com as novas tecnologias desde a tenra idade; compartilham e recebem informações com facilidade e agilidade com qualquer parte do mundo. Mesmo aqueles que estão à margem do acesso a recursos tecnológicos, os percebem e reconhecem sua funcionalidade. Termos como: colaboração, autonomia, autoria, pensamento sistêmico, formação integral são expressões valorativas quando se pensa numa ação educativa mais crítica e construtiva.

Neste sentido, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), publicou em 2015 um relatório que visa potencializar o entendimento em relação à Educação para a Cidadania Global e traz algumas contribuições a respeito do modo como a educação pode desenvolver conhecimentos, habilidades, valores e atitudes de que os alunos precisam para enfrentar os desafios do século XXI. Este relatório reconhece a relevância da educação para a compreensão e a resolução de questões globais em suas dimensões sociais, políticas, culturais, econômicas e ambientais (UNESCO, 2015).

No relatório de análise da pesquisa do Inep, referido anteriormente, Bof (2021) aponta a necessidade de que o país desenvolva políticas e ações educacionais que diminuam as desigualdades de aprendizado e que estimulem o avanço mais rápido na direção de assegurar o aprendizado em nível adequado a toda população escolar. A pesquisadora ainda adverte sobre a sistemática desigualdade entranhada no sistema escolar e alerta sobre o grande desafio que os sistemas educacionais têm em garantir essa aprendizagem a nível suficiente a todos os estudantes, e faz uma convocação:

é momento de voltar o olhar ao conhecimento já acumulado na literatura da área de eficácia escolar/educacional, experiências positivas, melhores práticas e estudos e avaliações que evidenciem políticas, ações e práticas exitosas/não exitosas nos sistemas educacionais e em escolas, que possam iluminar as escolhas políticas e pedagógicas que levem à melhoria da qualidade e à diminuição da desigualdade (BOF, 2021, p. 33).

Todas estas questões encaminham a refletir sobre a concepção de educação que fundamenta as práticas docentes em sala de aula e propor o conhecimento dos principais desafios no trabalho com projetos que impedem ou minimizam práticas exitosas de promoção do desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes; sugerem ainda, identificar práticas exitosas que evidenciem as potencialidades do trabalho com projetos, e que possam iluminar as escolhas pedagógicas, tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino (BOF, 2021).

Nesta direção, diferentes autores e autoras (BARBOSA; HORN, 2008; BEHRENS, 2008; BENDER, 2014; ESTEBAN, 2018; HERNÁNDEZ, 1998; HERNÁNDEZ; VENTURA, 2017; LÜDKE, 2018; NOGUEIRA, 2007; NOGUEIRA, 2009) contribuem com a compreensão da Pedagogia de Projetos como alternativa de proposta que pode possibilitar um ensino mais dinâmico e transversal, que leve em consideração a participação do e da estudante no processo de construção do conhecimento, em uma dimensão que extrapola os conteúdos curriculares, tornando-os mais significativos à medida que relaciona conhecimento e compreensão de mundo.

Assim, apresenta-se como objeto de estudo desta pesquisa a prática da Pedagogia de Projetos nos anos iniciais do Ensino Fundamental e como questão problematizadora: *“Quais são os desafios e as potencialidades, evidenciados nas pesquisas acadêmicas, na implementação e desenvolvimento da Pedagogia de Projetos no Ensino Fundamental?”* O objetivo geral, portanto, é identificar e analisar em pesquisas acadêmicas os principais desafios e potencialidades da Pedagogia de Projetos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, determina-se como objetivos específicos desta pesquisa: i) sistematizar os

conhecimentos teóricos sobre Pedagogia de Projetos e suas implicações em sala de aula por meio da revisão de literatura; ii) proceder o levantamento e sistematização de conhecimentos sobre a temática evidenciada nas produções acadêmicas em bases de dados de teses e dissertações do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD); iii) analisar, interpretar e discutir os dados constituídos buscando identificar fatores que favorecem ou não a prática da Pedagogia de Projetos no contexto escolar; iv) apresentar e divulgar os resultados e o produto educacional emergido desta pesquisa, oportunizando alternativas metodológicas para as práticas docentes.

Este trabalho trata-se de uma pesquisa bibliográfica que, segundo Gil (2002, p. 44), é aquela “desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. A presente pesquisa tem uma abordagem qualitativa, que busca nas obras literárias e em produções acadêmicas conhecimentos científicos e informações necessárias que subsidiem esta investigação, procurando interpretar os fenômenos no seu contexto social. A pesquisa qualitativa busca compreender a complexidade de fenômenos específicos, o significado das ações e das relações humanas, e de “motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos” (MINAYO, 2009, p. 21).

Organiza-se este trabalho em cinco capítulos. Inicialmente traçam-se os caminhos metodológicos da pesquisa; a primeira seção trata dos aportes teóricos e conceituais sobre a temática; a segunda seção traz o levantamento e análise preliminar das produções acadêmicas publicadas em bancos de dados de teses e dissertações; a terceira seção trata da análise qualitativa dos dados; a quarta seção faz uma apresentação geral do produto educacional e seu percurso de construção, em cumprimento às exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Mestrado Profissional. Por fim, apresentam-se as considerações finais, nas quais são descritos os resultados da pesquisa.

PERCURSO METODOLÓGICO

Para atender o objetivo ao qual se propõe este estudo, definiu-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter exploratório, visando “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito” (GIL, 2002, p. 41). O procedimento metodológico adotado foi a revisão bibliográfica, uma vez que essa possibilita confrontar a visão teórica com os dados coletados, ampliando a construção de conhecimentos. Conforme Gil (2002, p. 45), “a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

O campo de investigação delimitado nesta pesquisa é a prática da Pedagogia de Projetos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A escolha dos anos iniciais do Ensino Fundamental se deu por entender, pela própria experiência profissional da investigadora, que geralmente nessa etapa de ensino há apenas um ou uma docente polivalente à frente dos trabalhos pedagógicos e atuando ou assumindo uma única turma, o que, teoricamente, poderia favorecer o papel docente de mediador/ mediadora e de protagonista do desenvolvimento do trabalho com projetos. Entende-se também que no contexto de mestrado profissional em Educação, a pesquisa deve pautar-se por buscar reflexões e conhecimentos que contribuam para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e para a qualificação da formação e da atuação docente nos espaços em que está inserido.

As fontes bibliográficas se constituíram a partir de eleição de obras literárias e autores e autoras de referência na temática, o que possibilitou a construção do referencial teórico. A constituição de dados se deu a partir da análise de produções acadêmicas de teses e dissertações. As teses e dissertações são consideradas por Gil (2002, p. 66) importantes fontes para pesquisa, “pois muitas delas são constituídas por relatórios de investigações científicas originais ou acuradas revisões bibliográficas”. Desta forma, consideram-se estas fontes, concomitante à revisão de literatura, capazes de fornecer respostas adequadas a esta investigação.

A busca pelas produções acadêmicas foi feita eletronicamente no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), os quais são bancos de dados informatizados que armazenam e disponibilizam acesso a produções acadêmicas de

instituições de ensino e pesquisa no País. Em relação a isso, Gil (2002, p. 68) afirma que tradicionalmente “o local privilegiado para localização das fontes bibliográficas tem sido a biblioteca”, no entanto, assegura que “em virtude da ampla disseminação de materiais bibliográficos em formato eletrônico, assume grande importância a pesquisa feita por meio de bases de dados e sistemas de busca”.

Para tanto, buscou-se, inicialmente, uma aproximação e reflexão em torno do tema nos repositórios digital de teses e dissertações da Capes e da BDTD considerando o que já foi produzido no Brasil. Os termos utilizados para a busca foram: “Trabalho por projetos”, “Pedagogia de projetos”, “Projetos interdisciplinares” e “Metodologia de projetos”. Em seguida, fez-se a identificação de teses e dissertações na área da Educação, que trouxessem a temática da Pedagogia de Projetos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, excluindo os demais níveis e modalidades de ensino³.

Ao propor um recorte temporal, resgatou-se o fato de que a discussão sobre Pedagogia de Projetos não é recente; tem suas raízes no século XX, e já vem sendo proposta há bastante tempo como alternativa de ensino. Todavia, concorda-se com Gil (2002, p. 25), que “um pesquisador pode interessar-se por áreas já exploradas, com o objetivo de determinar com maior especificidade, as condições em que certos fenômenos ocorrem ou como podem ser influenciados por outros”.

Por conseguinte, propondo explorar trabalhos mais contemporâneos e fomentar discussões mais recentes, considerou-se como marco legal para recorte temporal o ano de publicação dos PCNs em 1997, que, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Lei nº 9.394/1996) e a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promulgada em 2018, trazem para o contexto educativo novas proposições organizacionais do currículo. Dessa forma, define-se como recorte temporal o período de 2000 a 2020, esperando encontrar, a partir do terceiro ano de publicação dos PCNs trabalhos que apontem para um novo paradigma de organização dos processos de ensino e aprendizagem.

Após a identificação das produções acadêmicas, procedeu-se uma análise seletiva para verificar se o conteúdo contemplava o tema de pesquisa. A partir disso, foram feitos o fichamento e a sistematização das pesquisas selecionadas⁴, contendo as seguintes informações arquivadas em documento próprio: autoria, título, tipo (tese ou dissertação), ano de defesa, nome e tipo de instituição de defesa (federal, estadual ou municipal) e unidade

³ A sistematização desses dados encontra-se na Seção 2 deste instrumento.

⁴ As referências das dissertações e das teses selecionadas, e que compõem o *corpus* analítico desta pesquisa, encontram-se no Apêndice A.

federativa em que se encontra, em que programa está inserido e em qual base de dados (Capes ou BDTD) foi localizada.

Em seguida, foi feita uma pré-análise a partir de uma leitura exploratória do material selecionado, “que tem por objetivo verificar em que medida a obra consultada interessa à pesquisa” (GIL 2002, p. 78), examinando os títulos, os resumos e as palavras-chave.

A partir de então, iniciou-se a leitura analítica dos trabalhos que constituíram o *corpus* para análise. Conforme Gil (2002, p. 78) “a finalidade da leitura analítica é a de ordenar e resumir as informações contidas nas fontes, de forma que estas possibilitem a obtenção de respostas ao problema da pesquisa”, e deve ser desenvolvida com bastante objetividade e imparcialidade.

Por conseguinte, passou-se a fazer inicialmente a leitura dos resumos das produções acadêmicas, buscando uma visão geral do trabalho, a identificação de ideias-chave, a hierarquização das principais ideias consoantes com a problematização da pesquisa, a fim de estabelecer certas categorias e por fim a sintetização das principais ideias. Posteriormente, passou-se à leitura das conclusões dos trabalhos com os mesmos objetivos elencados anteriormente.

Definiu-se como procedimento para tratamento dos dados a análise de conteúdo, que, segundo Bardin (1997) constitui em:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos (...), indicadores (...) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às (...) variáveis inferidas destas mensagens (BARDIN, 1997, p. 42).

Ou seja, a análise de conteúdo corrobora para a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção, indo além da descrição sistemática para uma interpretação da realidade analisada.

Considerando a problematização desta pesquisa, foram definidos dois eixos de análise, quais sejam: (i) *os principais desafios no trabalho com projetos*, buscando identificar fatores que oferecem resistências, limitações ou minimizam o desenvolvimento e as ações da Pedagogia de Projetos no contexto escolar; (ii) *potencialidades evidenciadas no trabalho com projetos*, buscando identificar práticas exitosas ou iniciativas que favoreceram a implantação ou o desenvolvimento do trabalho com projetos.

Conforme Bardin (1997, p. 105), as categorias podem ser constituídas por unidades temáticas, ou seja, por enunciados de significações “que se liberta naturalmente de um texto

analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”. Por conseguinte, as categorias de análise foram constituídas com base na constatação da frequência de ocorrência dos fenômenos evidenciados nas pesquisas acadêmicas, mantendo a pertinência de unidade de contexto, e, ancorado no referencial teórico, a fim de buscar responder ao problema de pesquisa:

a) Categoria 1 – Processos de ensino-aprendizagem e currículo

Compreende-se o processo de ensino-aprendizagem e currículo, numa perspectiva de trabalho com projetos, que seja explicitado de forma globalizada, interdisciplinar e ou transdisciplinar, em que há um “eixo comum na busca de relações entre as disciplinas” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 34), cuja prática pode situar-se, conforme Hernández (1998), em três eixos, e que neste instrumento se constituem como subcategorias, quais sejam:

- Subcategoria 1.1 - a relação entre o saber acumulado e a necessidade de aprender a estabelecer relações mais complexas;
- Subcategoria 1.2 - pensar as referências epistemológicas para além da compartimentação disciplinar; e
- Subcategoria 1.3 - a relação do conhecimento com os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais (ZABALA, 1995 apud HERNÁNDEZ, 1998).

b) Categoria 2 – (Re)organização tempo-espço

Compreende-se a reorganização de tempo e do espaço no trabalho com projetos como “indissociáveis e eminentemente social” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 48) e enseja relativizar a duração de ações de tempos contínuos ou descontínuos, longos ou curtos, com pausas ou suspensões, realizado por todos os alunos ou em pequenos grupos, produção individual, coletiva ou comunitária; - o que será definido no nível de profundidade e tipo de abordagens das ações, bem como na construção de diferentes espaços.

c) Categoria 3 – Concepção, formação e postura docente

A proposição dessa abordagem teve como foco a prática docente a partir de uma visão de “espírito crítico reflexivo, a busca da formação para a cidadania e a recuperação do posicionamento ético” profissional (BEHRENS, 2006, p. 41), superando a perspectiva de ensino-aprendizagem de acumulação e memorização de informações, para uma nova relação com a aprendizagem, a investigação, a pesquisa, a produção de conhecimento que englobem todos os níveis de intervenção educativa (BEHRENS, 2006). Para tanto, constituem-se as seguintes subcategorias:

- Subcategoria 3.1 – autorreflexão crítica do e da docente sobre a própria prática e tomada de decisão de mudança;
- Subcategoria 3.2 – crenças dos e das docentes, vinculadas a emoções e práticas arraigadas⁵.
- Subcategoria 3.3 – concepções sobre Educação e processos de ensino-aprendizagem como rede de significados (NOGUEIRA, 2009; ARAÚJO, 2008).
- Subcategoria 3.4 - embasamento teórico e ou processos formativos (inicial ou continuado) sobre o tema (NOGUEIRA, 2009).

d) Categoria 4 – Aspectos institucionais

Compreendem-se as iniciativas, inferências, imposições ou negligências das instituições/ superiores legalmente constituídos a subsidiar os processos de ensino-aprendizagem educacional e, conseqüentemente, a prática ou implementação da Pedagogia de Projetos, a fim de que esta esteja (ou não) a serviço do Projeto Político Pedagógico enquanto alternativa de organização do ensino (NOGUEIRA, 2009).

e) Categoria 5 – Procedimentos avaliativos

Pensar a dimensão avaliativa a partir de três subcategorias:

- Subcategoria 5.1 - do rompimento da ótica tradicional de avaliação como verificação para uma avaliação formativa e processual (ESTEBAN, 2018; HERNÁNDEZ, 1998);
- Subcategoria 5.2 - os recursos e ou instrumentos utilizados e ou elaborados que se constituem como mediadores do processo ensino-aprendizagem e ou em referências avaliativas (ESTEBAN, 2018).

Concluída a fase de categorização, passou-se às análises quantitativas, cuja sistematização encontra-se na seção 2 deste instrumento. Posteriormente, passou-se à análise interpretativa qualitativa, com o objetivo de elucidar o problema de pesquisa, percorrida na seção 3.

⁵ Segundo Marcelo (2009, p.15) “entende-se crenças como as proposições, premissas que as pessoas têm sobre aquilo que consideram verdadeiro”

SEÇÃO 1 - CONCEPÇÕES E ORIGENS DA PEDAGOGIA DE PROJETOS

Esta seção está organizada em quatro partes. Primeiramente, discorre-se sobre a origem e o percurso histórico da Pedagogia de Projetos; faz-se uma breve discussão sobre as diversas terminologias utilizadas nos referenciais, alinhadas às suas caracterizações, definindo o posicionamento quanto à eleição do termo utilizado nesta pesquisa.

Na segunda parte, abordam-se as contribuições e possibilidades de projetos em sala de aula, buscando compreender a concepção de aprendizagem significativa. Em seguida, apresentam-se algumas reflexões sobre as dúvidas e confusões que envolvem a temática e, subsidiados na literatura, buscou-se desmitificar certas ideias equivocadas; ainda nessa seção, reflete-se sobre a necessidade de uma nova organização do currículo, do tempo e dos espaços.

Na terceira parte discorre-se sobre a necessidade de propor processos avaliativos condizentes à demanda da organização do ensino-aprendizagem pela Pedagogia de Projetos.

Por fim, na quarta parte, discutem-se as concepções que norteiam a tomada de decisão do e da docente em adotar a Pedagogia de Projetos em sua prática pedagógica, que subjazem novos pressupostos metodológicos e, conseqüentemente, mudança de postura.

1.1 Pedagogia de Projetos – origem e conceito

Buscando compreender o presente a partir do passado que o gerou, entende-se que a Pedagogia de Projetos, elaborada por volta de 1920 por Dewey, continua oportuna e pertinente nos dias atuais como alternativa de ensino que considera o protagonismo do e da estudante e a autonomia docente. Assim, descreve-se a seguir breve contextualização histórica que marcou a origem e instauração da Pedagogia de Projetos e as diferentes terminologias utilizadas nos referenciais teóricos, singularizadas pela sua caracterização.

1.1.1 Refazendo o caminho histórico a partir da origem

Na virada do século XIX e começo do século XX iniciou na Europa ocidental e no norte dos Estados Unidos o movimento denominado Escola Nova, que tinha um forte apelo a uma sociedade democrática e a um ideal libertário, impulsionado pelos conflituosos acontecimentos sociais, políticos e econômicos da época. Esse movimento impulsionou

experiências educativas bastante diferentes daquelas em vigor na escola tradicional. O entusiasmo ativista dos intelectuais da Escola Nova rompia com o passado de uma instituição escolar formalista, disciplinar e verbalista, inaugurando um novo modo de pensar a educação, baseada numa participação ativa dos cidadãos na vida social e política, em vista de uma sociedade democrática e progressista. Os temas da pedagogia ativa da Escola Nova podem ser resumidamente enumerados, segundo Cambi (1999, p. 526-527) em:

1 – puericentrismo, isto é, reconhecimento do papel essencial (...) e ativo da criança em todo processo educativo; 2 – valorização do fazer no âmbito da aprendizagem infantil (...); 3 – motivação, segundo a qual toda aprendizagem real e orgânica deve estar ligada a um interesse por parte da criança e, portanto, movida por uma solicitação de suas necessidades emotivas, práticas e cognitivas; 4 – centralidade do estudo de ambiente, já que é justamente da realidade que a circunda que a criança recebe estímulos para a aprendizagem; 5 – socialização, vista como uma necessidade primária da criança, que no processo educativo deve ser satisfeita e incrementada; 6 – antiautoritarismo, sentido como uma renovação profunda da tradição educativa e escolar, que partia sempre da supremacia do adulto, da sua vontade e de seus fins, sobre a criança; e 7 – anti-intelectualismo, que levava à desvalorização dos programas formativos exclusivamente culturais e objetivamente determinados e à consequente valorização de uma organização mais livre dos conhecimentos por parte do discente.

Um dos principais representantes dessa concepção de educação é John Dewey (1859-1952) pedagogo, filósofo, norte-americano, que, influenciado pelo evolucionismo e pelo hegelianismo, lançou as bases de sua filosofia numa escola-laboratório ligada à universidade em Chicago (EUA) em 1894. Dewey é reconhecido como um dos fundadores da Escola Filosófica de Pragmatismo. Sua filosofia centra-se na noção de experiência a qual se dá por meio da pesquisa a partir de uma problematização. O método científico filosófico de Dewey é caracterizado pelos princípios da experimentação, da generalização, da hipótese, da verificação (CAMBI, 1999). Assim, “através da ciência, o pensamento se prepara para enfrentar as situações problemáticas, a investigá-las segundo procedimentos verificáveis e a projetar soluções operativas” (CAMBI, 1999, p. 553-554). Método que deve tornar-se o critério de comportamento intelectual em todo âmbito da experiência, desde a ciência até a ética, a política, a pedagogia, a arte (CAMBI, 1999).

Dewey considerava que a educação é um processo de vida e não uma preparação para a vida futura, e que as hipóteses teóricas só têm sentido no dia a dia quando experimentadas na prática. A principal lição de Dewey e que se torna a inspiração da origem da Pedagogia de Projetos é que não há separação entre vida e educação, e esta deve preparar a criança para a

vida, promovendo seu constante desenvolvimento. Outro ponto importante do pensamento deweyano é a valorização da criança como protagonista do processo educativo, colocando-a no centro de toda iniciativa didática, em oposição ao autoritarismo e intelectualismo da escola tradicional (CAMBI, 1999). Dewey acreditava na educação para a democracia participativa como instrumento de combate às desigualdades sociais.

Destacam-se três aspectos, que segundo Cambi (1999) caracterizam a Pedagogia de Dewey: 1- inspiração pragmática e, portanto, um permanente contato entre teoria e prática; 2 –entrelaçada intimamente com as pesquisas das ciências experimentais; e 3 – filosofia da educação voltada para uma sociedade democrática e para formação de cidadão que tenha uma mentalidade moderna, científica e aberta à colaboração.

Entretanto, as teorias de Dewey foram duramente criticadas ainda à sua época, considerada pelos tradicionalistas como esvaziamento e empobrecimento dos processos formativos pela excessiva valorização das atividades manuais. Já os progressistas mais radicais declararam esta filosofia sócio-política como utópica, afirmando a escola como um território neutro da sociedade. O próprio Dewey intervém para corrigir essas interpretações equivocadas, publicando em 1937, a breve obra “Experiência e educação” (CAMBI, 1999). Talvez, uma das constantes resistências à implementação de projetos em sala de aula, em dias atuais, advêm dessas dualidades de interpretações da teoria original. Mas sobre isso, se discutirá mais à frente.

A Pedagogia ativa lançada por Dewey é considerada, pela maioria dos autores e autoras referenciados, a gênese da Pedagogia de Projetos. Mas foi o norte-americano Willian Heard Kilpatrick (1871-1954) quem utilizou pela primeira vez o termo projetos como intencionalidade educativa em seu artigo “O método dos projetos” publicado em 1918. Discípulo de Dewey, Kilpatrick foi professor de Pedagogia na Universidade de Colúmbia e o seu método encontrou amplo consenso na América e na Europa. Segundo Marques (2016, p. 5) “o método de projetos de Kilpatrick surge da necessidade urgente de uma reforma do currículo americano, que era considerado (...) inadequado”. A experiência do aluno e seus interesses são centrais no processo de ensino-aprendizagem, em oposição ao ensino tradicional que é focado na transmissão do conteúdo e no aluno como receptor. A capacidade de projetar, entendida como a capacidade de agir à luz de propósitos, é constituída na relação do indivíduo com o meio (MARQUES, 2016). Kilpatrick aperfeiçoou as ideias de Dewey, formalizando seu próprio método dividido em quatro fases essenciais: intenção, planejamento, execução e julgamento.

Outros intelectuais europeus como Decroly (1871-1932) e Montessori (1870-1952) também contribuíram com suas pesquisas para o avanço deste movimento. Ovide Decroly, médico belga, ocupou-se de desenvolver os métodos educativos da escola nova em Bruxelas, elaborando um rico e complexo material didático a partir dos estudos de Piaget (1896-1980). As atividades de estudos de Decroly eram organizadas em centros de interesses, onde “os conteúdos são organizados de maneira globalizada, as matérias de ensino são unificadas e todas as atividades escolares são estruturadas em torno de um único tema preestabelecido pelo educador a partir de pesquisa sobre aquilo que considera interesses dos seus alunos” (BARBOSA; HORN, 2008, p.16). Os processos de aprendizagem, chamado método global, se desenvolvem em três momentos fundamentais: observação, que é o ponto de partida do conhecimento e deve ser colocada no centro da atividade; associação, que organiza o ambiente que a criança observou na direção do espaço e do tempo e a expressão, que pode ser concreta, como os trabalhos manuais, modelagem, pintura; ou abstrata, como a linguagem, leitura, escrita (CAMBI, 1999).

Maria Montessori, médica italiana, dedicou-se ao tratamento de crianças excepcionais⁶ e a base de seus estudos está ligada às atividades sensório-motoras da criança que devem ser desenvolvidas por meio de exercícios de vida prática, assim como de material didático cientificamente organizado. Para Montessori, segundo Cambi (1999, p. 531-532), “a criança deve desenvolver livremente suas próprias atividades para amadurecer todas as suas capacidades e atingir um comportamento responsável, mas tal liberdade (...) não deve ser confundida com espontaneísmo”.

No entanto, Alencar e Moura (2011) no intuito de buscar a origem, trajetória e fundamentos da Pedagogia de Projetos, afirmam, em sua dissertação, que há discordância histórica sobre a sua real origem. Elas retroagem a gênese da Pedagogia de Projetos ao século XVIII, às raízes filosóficas do naturalismo rousseauiano e do empirismo, além do pragmatismo, como já dito. Barbosa e Horn (2008, p.15) citam que Rousseau, em sua obra *Emílio*, “realiza um projeto educacional inovador na época de sua publicação, norteando uma visão revolucionária da criança e de sua educação”, fazendo uma relação da Pedagogia de Projetos com o pensamento rousseauiano.

No Brasil, a Pedagogia de Projetos começou a ser difundida na década de 1930 com o Movimento dos Pioneiros da Educação Renovada conhecido como Escola Nova. Esse movimento de caráter político e educacional foi liderado por Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e outros intelectuais da época. Sua proposta inicial era reformar o sistema de ensino

⁶ Termo utilizado por Cambi (1999, p. 531). Entende-se como termo mais atual crianças com deficiência.

público, contrapor aos métodos da escola tradicional e mudança dos currículos. Mazzilli (2011), analisando em seu artigo um contexto de movimentos sociais que impulsionaram a reconfiguração do papel social da universidade brasileira, afirma que o Manifesto dos Pioneiros “representou, para a época, significativo avanço, principalmente por ter trazido o debate sobre a educação para um campo mais abrangente que apenas o dos próprios educadores, tratando a educação como problema social” (MAZZILLI, 2011, p. 210). Isso significava uma luta por educação pública, laica e gratuita e pelo propósito de concepção de uma nova forma de lidar com a aprendizagem, conseqüentemente, uma mudança metodológica na organização do conhecimento.

Na metade da década de 1960, o trabalho com projetos em sala de aula emergiu como alternativa para abordar ideias de Piaget (1896-1980) sobre o desenvolvimento da inteligência e da aprendizagem de conceitos, e ideias de Bruner (1915-2016), sobre os conceitos-chave e o currículo em espiral, sendo estes abordados como trabalho por temas. Os estudos da zona de desenvolvimento proximal e a sociogenética de Vygotsky (1896-1934) também influenciaram as discussões sobre a aprendizagem e a interação cultural, subsidiando teoricamente os trabalhos com projetos (HERNÁNDEZ, 1998; HERNÁNDEZ; VENTURA, 2017).

Esse movimento renovador se manteve na educação brasileira até os anos de 1960, permeado por conflitos políticos e por conflitos entre seus idealizadores. Como essa pedagogia teoricamente exigia maior formação dos educadores, para o qual não havia investimento na época, e como o interesse do Estado era manter uma educação tecnicista para atender à crescente industrialização e fornecimento de mão-de-obra para os postos de produção, os ideários escolanovistas foram enfraquecendo e veio a declínio com o Golpe Militar de 1964 (ROMANELLI, 1986). Nos anos 1970 prevaleceu no país a educação tecnicista baseada nas teorias behavioristas de aprendizagem, de abordagem sistêmica e técnica do ensino.

Os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a psicogênese da língua escrita nos anos iniciais de alfabetização, divulgados em 1980, contribuíram para retomada das discussões no tratamento dado ao ensino e à aprendizagem, evidenciando a perspectiva de construção do conhecimento pelo/a aluno/a construtiva na aquisição da língua escrita (BRASIL, 1997).

Outra ação que fomentou o debate no país sobre a participação construtiva, ativa e protagonista do e da estudante no processo de aprendizagem foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), implementados em 1997, logo após a promulgação da LDB em 1996. Os PCNs propuseram às escolas uma nova intervenção metodológica e adotaram

como eixo norteador o desenvolvimento de capacidades do aluno como sujeitos de sua própria formação. Os conteúdos são vistos não como fins em si mesmos, mas como meios para aquisição e desenvolvimento das capacidades; o processo de conhecimento deve ser interativo e o professor também se torna sujeito do conhecimento (BRASIL, 1997). Atualmente ainda se encontram iniciativas isoladas, e, por vezes, descontinuadas, do uso dessas propostas, resgatadas por instituições ou docentes que buscam inovações em suas práticas, aulas mais dinâmicas e/ou estudantes mais motivados.

De acordo com Barbosa e Horn (2008), Behrens (2006) e Hernández (1998) a proposta inicial elaborada por Dewey e Kilpatrick não deve ser interpretada hoje da mesma forma, mas deve-se levar em consideração o contexto atual. Ela vem sendo superada, reinventada, ganhando nova versão, diferente até mesmo da forma que a Escola Nova a fez. Deve-se considerar o contexto sócio-histórico, e não apenas o ambiente imediato, as contribuições dos conhecimentos científicos construídos ao longo dos anos a respeito da educação e da escola e as novas demandas do campo do saber. Tudo isso exige releituras críticas e interpretações diferentes daquelas originárias.

Na perspectiva dessa abordagem mais contemporânea, faz-se necessário resgatar também a etimologia da palavra, buscando o entendimento do tipo de educação e de ensino implícitos na utilização do termo.

1.1.2 Diferentes nomes, um propósito

Percebe-se no âmbito educacional que a adoção de uma determinada terminologia, presente na literatura de referência, parte da caracterização específica que melhor identifica o tema da obra ou das contribuições que os autores e autoras pretendem ressaltar, sem perder o princípio teórico-metodológico, quais sejam: rompimento com o ensino cartesiano, articulação entre teoria e prática a partir da problematização da realidade, participação ativa do aluno na construção do conhecimento, decisão de mudança de ação pedagógica do e da docente, nova relação com o ensino e nova organização dos conhecimentos.

No entanto, vale lembrar que o termo projeto não é domínio exclusivo da área educacional; tem uma ampla utilização em diferentes áreas do conhecimento, como por exemplo, administração, engenharia, nutrição, designers, arquitetura, para os quais foram encontrados dezenas de trabalhos acadêmicos⁷. Em diferentes áreas profissionais, projeto é utilizado como procedimento ou instrumento de elaboração e planejamento de trabalho, que

⁷ A respeito dessa questão, ver a seção 2.

explora diversos caminhos e possibilidades, tem princípio colaborativo com intuito de gerar transformações pelas ações planejadas (HERNÁNDEZ, 1998).

Por outro lado, o termo projeto pode ocasionar ambiguidades no seu entendimento, podendo ser considerado como processo, ou seja, o método de aplicação para se alcançar um objetivo; ou como o produto - o objeto produzido a partir da metodologia. Pode também carregar a função de ser proposição de algo a realizar ou as ações elaboradas para um fim. (BEHRENS, 2006).

Lüdke (2018) faz uma diferenciação entre o projeto no trabalho com alunos do Ensino Fundamental e aquele que precisa ser desenvolvido pelos estudantes de um curso de mestrado. Este último, segundo Lüdke (2018), tem a função de elaborar uma proposta de pesquisa acadêmica, enquanto o primeiro “propicia ao aluno da educação básica familiaridade com conceitos, processos e atitudes próprios de um outro tipo de relação com a aprendizagem e a construção de conhecimentos” (LÜDKE 2018, p. 80). Neste sentido, a autora defende o trabalho com projetos desde os primeiros anos de escolaridade por proporcionar ao aluno e à aluna gradativo estímulo à independência, à aprendizagem significativa e à formação cidadã.

Discorrido sobre essas especificidades, passa-se a descrever as diferentes terminologias presentes na literatura na área educacional e a definição do termo utilizado nesta investigação.

Almeida (2002), ao definir projeto, faz entender que busca a etimologia latina da palavra “*projectu*”, ou seja, lançar à frente, como algo planejado, mas inacabado e em construção. Assim, Almeida (2002, p. 36) conceitua projeto como “um design, um esboço de algo que se deseja atingir e está sempre comprometido com ações, mas é aberto e flexível”.

Behrens (2006) discorre sobre um paradigma da complexidade quando propõe aos docentes da educação superior uma inovação em suas práticas, que sejam críticas, reflexivas, dinâmicas, com vistas a superar uma visão fragmentada e na busca da visão do todo. Assim, Behrens (2006) utiliza em sua obra o termo metodologia de projetos como um procedimento e contribui com a definição esclarecendo as finalidades, as características e as contribuições para uma educação mais holística e uma aprendizagem significativa e em constante transformação.

Barbosa e Horn (2008) utilizam os termos projeto de trabalho e projeto pedagógico, quando se referem ao procedimento ou ação e Pedagogia de Projetos quando se referem ao campo educativo. Assim, as autoras definem projeto como sendo um plano de trabalho ordenado para seguir uma ideia ou um propósito; e ainda, um plano de ação intencional, planejado coletivamente, com alto valor educativo, que oferece uma consequente capacidade

metodologicamente concreta e consciente, visando à obtenção de determinado alvo. As autoras comparam o trabalho com projetos com a construção de um quebra-cabeça que não apresenta o desenho da imagem de referência para montagem; a montagem é feita buscando formas semelhantes até que se emerge uma figura surpreendente. Para as autoras, os conteúdos curriculares são como essas peças do quebra-cabeça que ganham significado quando relacionados em contexto.

Lüdke (2018, p. 79) em seu texto “O trabalho com projetos e a avaliação básica” aborda a noção de projeto como sendo “recurso de trabalho com alunos da educação básica”, ou seja, como estratégia de ensino e aprendizagem e dá ênfase em algumas características do trabalho pedagógico com projetos, articulando a discussão com a dimensão avaliativa na educação básica.

Já Esteban (2018, p. 95) usa o termo Pedagogia de Projetos como procedimento didático cuja função é “estimular a introdução de atividades mais dinâmicas na relação ensino-aprendizagem” e “produzir aulas mais favoráveis à aprendizagem”. A autora traz a ideia de conhecimentos que vão sendo “tecidos” a partir de perguntas que orientam o processo de avaliação como prática de investigação, considerando a heterogeneidade dos sujeitos em formação. Segundo a metáfora da autora, as perguntas movem as práticas pedagógicas pelos quais os conhecimentos vão sendo tecidos, expondo os fios que estão sendo puxados e os modos de fazer a trama da dinâmica escolar para produzir processos democráticos e emancipatórios.

Para Araújo (2008, p. 197) projeto é estratégia para construção do conhecimento, ou seja, “um caminho possível para trabalhar os processos de ensino e de aprendizagem no âmbito das instituições escolares”, com intencionalidade educativa que reconhece a autoria dos alunos e alunas para instrução e formação ética. Araújo (2008), em uma ideia similar à de Esteban (2018), utiliza a metáfora de redes para caracterizar a interligação da compreensão dos conhecimentos proporcionados por projeto. Segundo o autor, essas interligações se dão a partir da transversalidade, nos quais os temas passam a ser ponto de partida e “talvez” de chegada; os conteúdos deixam de ser fim e passam a ser meio para construção de novos significados.

Hernández (1998), autor referência no tema, utiliza o termo projetos de trabalho, e afirma que projeto não é método nem estratégia. Por método, Hernández entende ser a aplicação de fórmulas e seguimento de regras; e por estratégia de aprendizagem seria a utilização dos projetos como treinamento cognitivo. Não se trata nem de um, nem de outro, segundo o autor. Para Hernández (1998), projeto de trabalho é uma concepção de educação e

da Escola, uma maneira de entender o sentido da escolaridade baseado no ensino para a compreensão. Ele questiona o saber institucionalizado e as representações “únicas” da verdade; propõe uma mudança da organização do currículo, do espaço e do tempo escolar e de uma aprendizagem para a compreensão e interpretação da realidade. O autor ressalta que quando aborda o tema projetos é “porque a visão do conhecimento e do currículo que implicam pode contribuir para essa mudança na escola” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 61). E alerta que essa proposta não pode virar “receita” ou solução, pois pode vir a perder a sua potencialidade; ao contrário, deve ser heurística e uma maneira de entender o sentido da escolaridade baseado no ensino para a compreensão.

Em sua obra “Transgressão e mudança na Educação”, Hernández (1998) discorre sobre os equívocos que podem ocorrer (e ocorrem) na definição e função de projetos, como discutido mais adiante. Conforme o autor, “projetos de trabalho fazem parte de uma tradição na escolaridade, favorecedora da pesquisa da realidade e do trabalho ativo por parte do aluno” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 80) e o define em 9 itens do que, segundo o autor, “poderia vir a ser” um projeto:

1. Um percurso por um tema-problema que favorece a análise, a interpretação e a crítica (como contrate de pontos de vista);
2. Onde predomina a atitude de cooperação, e o professor é um aprendiz e não um especialista (pois ajuda a aprender sobre temas que irá estudar com os alunos);
3. Um percurso que procura estabelecer conexões e que questiona a ideia de uma versão única da realidade;
4. Cada percurso é singular, e se trabalha com diferentes tipos de informação;
5. O docente ensina a escutar; do que os outros dizem, também podemos aprender;
6. Há diferentes formas de aprender aquilo que queremos ensinar (e não sabemos se aprenderão isso ou outras coisas);
7. Uma aproximação atualizada aos problemas das disciplinas e dos saberes;
8. Uma forma de aprendizagem na qual se leva em conta que todos os alunos podem aprender se encontrarem o lugar para isso; e
9. (...) a aprendizagem vinculada ao fazer, à atividade manual e à intuição também é uma forma de aprendizagem. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 82).

Um consenso que há entre os autores e autoras é considerar projeto como uma alternativa (algo que pode vir a ser) e uma colaboração ao processo educativo (não como solução), e que outros elementos podem fazer a mesma ou melhor função.

Assim, definir o termo utilizado nessa pesquisa é identificar o posicionamento de aproximar a Pedagogia enquanto ciência da Educação a Projeto como ação intencionada, refletindo uma visão de educação dinâmica, uma postura de ação docente mediadora e uma nova forma de lidar com a aprendizagem e com a organização do conhecimento que seja de forma não-linear e contextualizada. Projetos de trabalho são os percursos de ações

colaborativas num processo de pesquisa de um tema, sob a mediação do e da docente, tendo em vista a aprendizagem dos e das estudantes.

1.2 Vários caminhos para a construção do conhecimento

O objetivo desta seção é apresentar algumas contribuições e possibilidades que se abrem à experiência com projetos em sala de aula, como uma alternativa de caminho para a “construção do conhecimento pela pesquisa e a aprendizagem para a compreensão significativa” (HERNÁNDEZ; VENTURA, 2017, p. 53), assim como refletir sobre as limitações, dúvidas, críticas, usos equivocados que envolvem a temática, buscando desmitificá-las a partir da literatura. Em seguida, faz-se uma reflexão sobre a demanda de reorganização do tempo, do espaço e do currículo escolar que exigem essa prática.

1.2.1 Aprender pela pesquisa

Diferentes autores e autoras como Almeida (2002), Araújo (2008), Esteban (2018) e Lüdke (2018) entendem que o trabalho com projetos oferece vários caminhos a serem percorridos para construção do conhecimento, entre eles a pesquisa ou a investigação e, por conseguinte, vários pontos de chegada. Isso ocorre porque o trabalho com projeto origina-se a partir de uma intencionalidade e de uma situação-problema ou uma questão norteadora que exigem a formulação de hipóteses, análises, estabelecimento de conexões entre os conhecimentos e propostas de estratégias para se chegar à finalidade.

Esses princípios de investigação e pesquisa a partir de uma situação-problema leva o e a estudante à autonomia, a aprender a pensar criticamente e favorece o ensino para a compreensão, fatores que constituem a finalidade do trabalho com projetos e sugerem a refletir sobre suas contribuições e potencialidades no âmbito escolar.

Antes, porém, faz-se uma explicação sobre a concepção construtivista do processo de aprendizagem com projetos, que favorece a construção do conhecimento e, por isso, justifica a sua prática. A partir de Zabala (1998) essa perspectiva configura-se numa estrutura cognitiva como em rede de esquemas de conhecimento que uma pessoa possui em um determinado momento e que vai se tornando mais complexa e mais rica à medida que vai sendo revisada, modificada e reconstruída. Para que isso ocorra, não basta o e a estudante estar frente a conteúdos para aprender; é necessário que possa “atualizar seus esquemas de

conhecimento, compará-los com o que é novo, identificar semelhanças e diferenças e integrá-las em seus esquemas (anteriores), comprovar que o resultado tem certa coerência, etc.” (ZABALA, 1998, p. 37). Isso se trata de uma aprendizagem significativa dos conteúdos. Aprender significativamente, portanto, é “estabelecer conexões na informação” (HERNÁNDEZ; VENTURA, 2017, p. 48); é ser capaz de “ir além da informação dada, é poder reconhecer as diferentes versões de um fato e buscar explicações, além de propor hipóteses sobre as consequências dessa pluralidade de pontos de vista” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 86).

Por conseguinte, entende-se conforme Lüdke (2018, p. 84) que o professor “deve se preocupar em introduzir o aluno em uma verdadeira atitude de indagação, com perguntas a respeito de um verdadeiro problema aos seus olhos, (...) a seu modo e em seu nível claro”, o que é bem diferente de propor formas simplistas de atividades como recortes e colagens ou compilações de verbetes de dicionários e enciclopédias. Para a autora, o trabalho com projetos na educação básica “pode antever um crescimento certo dos alunos em direção a uma postura muito favorável ao desabrochar de futuros pesquisadores” (LÜDKE, 2018, p. 84).

Diante do postulado, uma das potencialidades que se destaca é a flexibilidade de aplicação que essa teoria permite, ou seja, pode adequar-se aos recursos que a escola possui; tanto para aquelas escolas em que há recursos potenciais como os da tecnologia digitais, por exemplo, como para aquelas escolas que mobilizam outros meios para alcançar o objetivo educacional, tais como: entrevistas, jornais, música, documentários, etc. Assim, a flexibilidade é um dos componentes favoráveis à implementação da Pedagogia de Projetos, indiferente dos recursos disponíveis, mas amplamente inerente à disposição, à criatividade e à iniciativa dos e das docentes e dos e das estudantes participantes.

A partir do estatuto teórico pertinente à temática em questão, é possível destacar as principais contribuições à prática de projetos em sala de aula em experiências significativas de ensino-compreensão:

- a) favorece o ensino para a compreensão a partir da participação dos alunos no processo de pesquisa que tem sentido para eles. Estes participam do processo de planejamento da própria aprendizagem e são ajudados a serem flexíveis, reconhecer o outro e compreender seu próprio entorno pessoal e cultural (HERNÁNDEZ, 1998);
- b) rompe com a fragmentação, a memorização, a programação estática dos conteúdos e das disciplinas (que produz reducionismo e lacunas) e com o pensamento único determinista da realidade, adotando um pensamento construtivo, interacional e relacional com o conhecimento (HERNÁNDEZ, 1998);

- c) auxilia no desenvolvimento da autonomia, da criatividade, das relações interpessoais e do espírito de cooperativismo, da facilidade de aceitar desafios, resolver problemas, estabelecer conexões (NOGUEIRA, 2009);
- d) leva o aluno a enxergar relações além das disciplinas, favorecendo a interpretação de mundo, da realidade e da sociedade na qual está inserido, a partir de um olhar holístico e transdisciplinar, para além dos conteúdos e das disciplinas acadêmicas (NOGUEIRA, 2009);
- e) parte das questões de investigação, por conseguinte, o aluno vai desenvolver estudos, pesquisar em diferentes fontes, buscar, selecionar e articular informações com conhecimentos que já possui para compreender melhor essas questões, tentar resolvê-las ou chegar a novas questões. Esse processo implica o desenvolvimento de competências para desenvolver a autonomia e a tomada de decisões, as quais são essenciais para a atuação na sociedade atual, caracterizada por incertezas, verdades provisórias e mudanças abruptas (ALMEIDA, 2002);
- f) potencializa a dinâmica de procurar informações em diferentes fontes e pela própria iniciativa o que representa para o aluno um processo formativo fundamental, que vai acompanhá-lo em toda a sua escolaridade e, muito além, em toda a sua vida profissional e como cidadão (LÜDKE, 2018);
- g) abre para a possibilidade de aprender os diferentes conhecimentos construídos na história da humanidade de modo relacional e não linear, propiciando às crianças aprender através de múltiplas linguagens, ao mesmo tempo em que lhes proporcionam a reconstrução do que já foi aprendido (BARBOSA; HORN, 2008);
- h) pretende desenvolver no aluno uma forma de relacionar-se com a nova informação a partir da aquisição de estratégias procedimentais, que faça sua aprendizagem ir adquirindo um valor relacional e compreensível (NOGUEIRA, 2009);
- i) incentiva a possibilidade de escolher, de valorizar a si mesmo e ao grupo, de conviver em situações de consenso, de aceitar e analisar com respeito os posicionamentos de outras pessoas, de construir processos de autoconfiança que permitam atuar com competência e independência (BEHRENS, 2006).

Vale advertir, como afirma Nóvoa (2017, p. 1120), que “o alicerce tem de ser, sempre, o conhecimento científico e cultural, sobretudo quando se trata do ensino”. Portanto, precisa-se assegurar um conhecimento sólido e consistente, “sem cair num intelectualismo vazio, sem relação com a realidade circundante, (...) e que reduz o trabalho escolar a meras experiências

disso ou daquilo” (FREIRE, 1997, p. 59), reduzindo o trabalho com projetos num modismo, na promoção de temas ou de eventos.

Assim sendo, torna-se importante desmistificar esses equívocos que recaem sobre a prática de projetos, o que é feito na próxima seção.

1.2.2 Desmistificando as diferentes concepções de projetos

Desde sua origem, como já foi dito, a Pedagogia de Projetos passa por instabilidades e críticas, como as sofridas por Dewey, cujas teorias foram consideradas demasiadas pragmáticas e utópicas para a sociedade da época. Nos dias atuais, e apesar das diferentes contribuições que a prática de projetos pode trazer ao ensino-aprendizagem, conforme relatado na seção anterior, é possível encontrar resistências, críticas, dúvidas que buscam reduzir a sua potencialidade e que emperram a sistematização da sua continuidade no cotidiano escolar. Marcelo (2009), discorrendo sobre o desenvolvimento profissional docente, afirma que as crenças que os professores trazem influenciam a forma como eles aprendem e, os possíveis processos de mudança que possam encetar.

Não se pretende com as exposições a seguir convencer o leitor e leitora sobre a importância e a prática de trabalho com projetos em sala de aula, mas discorrer em reflexões, baseadas na literatura, que proporcionem repensar e esclarecer equívocos sobre esta proposta de organização do ensino-aprendizagem.

As críticas mais recorrentes sobre a Pedagogia de Projetos parecem originar de dúvidas, incompreensões ou falta de embasamento teórico sobre o tema. Por isso, a importância de se resgatar a origem e os fundamentos que constituem sua gênese, o que foi feito nas seções anteriores. Outra questão apresenta-se na dificuldade que alguns e algumas docentes manifestam em trabalhar com projetos. Isto pode provir de uma “falta de conhecimento real do ato de projetar” (NOGUEIRA, 2009, p. 32).

Passa-se a descrever as principais indagações ou dúvidas, referenciando-as aos subsídios teóricos que as possam elucidar.

Por que voltar a falar em projeto? O que se pode apresentar de novo numa metodologia de base tão longínqua? Seria apresentar mais do mesmo?

O ideário acerca do trabalho pedagógico com projetos não é recente. E resgatar essa prática no cenário atual leva-se a considerar a possibilidade de um ensino mais dinâmico que rompa com a organização cartesiana e tradicional, considerando a autonomia e autoria

docente, bem como buscando inserir os e as estudantes num processo de conhecimento mais ativo e participativo, de forma que eles e elas se tornem protagonistas de seu aprendizado.

Refletindo sobre os motivos que poderiam justificar a retomada desse modo de organizar o ensino, mesmo sendo de raízes remotas, Barbosa e Horn (2008, p.14) o fazem na “perspectiva dos novos paradigmas da ciência, explicitando como se dá a aprendizagem humana e o que significa trabalhar com projetos no contexto atual”, refletindo sobre as restrições que o ensino tradicional impõem, a persistência de resultados de aprendizagem insatisfatórios e a dinâmica da vida contemporânea que pressupõe um outro modo de educar as novas gerações.

Quanto à questão de ser arcaico, propondo uma inovação que não traz nada de novidade, Nogueira (2007) apresenta a seguinte justificativa, num contexto de necessidade de motivação do e da estudante para a aprendizagem, considerando-o como sujeito ativo ao meio e à ação:

Nossa afirmação parece não apresentar nada de novo, pois de uma certa forma já ouvimos ou comentamos a respeito, porém nossa maior preocupação neste momento é exatamente criar em cima dessa hipótese uma reflexão sobre como encará-la, buscando estudos e possibilidades de soluções, muito mais voltadas ao método, à forma, à abordagem e à práxis educacional do que gerar novos conceitos teóricos a respeito dessa problemática, que mesmo com toda sua validade não é acessada e, principalmente, empregada pela grande massa de educadores em nosso país” (NOGUEIRA, 2007, p. 32).

*Quando se realizam eventos comemorativos na escola está-se trabalhando projetos?
Em todo projeto os estudantes precisam confeccionar cartazes ou maquetes?*

Todas essas concepções são formas equivocadas e descontextualizadas de trabalhar com projetos, desconsiderando a intenção educativa e a aprendizagem como fim último. Nogueira (2009, p. 76) afirma que essas são ações “limitadas à mera junção de atividades programadas realizadas pelos alunos”. O autor ainda considera a necessidade de as ações partirem de uma problematização, uma necessidade ou uma vontade de conhecer mais e, portanto, investigar um tema e ou um assunto. Assim, os projetos temáticos ou mesmo a realização de eventos têm sentido quando articulados com o objeto de ensino.

O projeto deve partir do interesse do aluno, isto é fazer o que o aluno quer?

Esses são outros equívocos que acontecem em relação ao planejamento do trabalho pedagógico com projetos e que foi preconizado pela tradição da Escola Nova. Pelo fato de o

tema do projeto necessitar ser discutido coletivamente, entendeu-se que isso significa deixar o e a estudante fazer ou estudar somente o que tem vontade.

Hernández (1998, p. 27) ratifica afirmando que esse é um entendimento equivocado, e que:

seguir esse caminho ao pé da letra significaria reduzir as possibilidades (dos alunos) como apêndices, limitar suas ulteriores aprendizagens do que não sabem que lhes possa interessar, e a contextualização do que conhecem de maneira parcial ou fragmentária.

Barbosa e Horn (2008), complementando o postulado anterior, adicionam que “não significa abandonar as crianças, mas matizar, rigorosamente, que perguntas fazer, quais materiais utilizar, como documentar a experiência colocando em ação a ideia de co-ensino entre adulto e criança” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 121).

O e a docente é sempre o/a mediador/a das tomadas de decisão e quem viabiliza a articulação entre conhecimento e visão de mundo, fazendo com que as escolhas sejam substanciadas pelo currículo escolar e que o extrapole a partir de questões reais e significativas para o grupo.

Para trabalhar com projetos é preciso mudar minha forma de ensinar?

Nogueira (2007) e Nogueira (2009) descrevem em capítulos dedicados a processos de rupturas e conceitos, três expressões que podem revelar as justificativas dos e das docentes de resistências ou modismos às mudanças: “sempre deu certo [...] então porque vou mudar?” (NOGUEIRA, 2007, p. 59); “todas as escolas trabalham com projetos [...] e eu não posso ficar de fora”; “vou trabalhar com projetos (só) porque a diretora mandou!” (NOGUEIRA, 2009, p. 34).

Entende-se novamente que esses discursos escondem uma limitação no conhecimento real sobre o trabalho com projetos, bem como desconsideram ou desconfiam do seu potencial e ou ainda, o fazem por modismo ou por determinação de superiores, desconsiderando a realidade ou interesse dos e das estudantes. Outra questão que pode haver nessas resistências é a dificuldade de rupturas e de mudanças que esse trabalho exige, bem como de correr riscos saindo de sua zona de conforto e domínio, uma vez que o e a estudante torna-se protagonista do processo de ensino-aprendizagem, o e a docente deixa de ser detentor do saber para ser mediador do conhecimento.

Sendo assim, Nogueira (2007, p. 62) defende que a intenção em proporcionar uma aprendizagem mais significativa aos e às estudantes deve ser maior que o medo de correr

riscos e complementa afirmando que “o aluno mudou, portanto necessitamos também mudar as ações educacionais, que passam sem dúvida por processos de ruptura”.

No projeto dá pra trabalhar o rigor e a ordem das disciplinas para preparar os alunos para especialização universitária? Dá tempo de trabalhar todo o conteúdo com projetos, pois exige muito tempo e dedicação?

A centralidade em um currículo fixo e normatizado, unido à falta de tempo, são os dois principais argumentos para rejeitar a viabilidade de um ensino por projetos. Sobre essa questão Nogueira (2009) afirma que:

encarado desta maneira, o conteúdo trabalhado de forma conceitual parece apenas ser tratado enquanto fim e não como deveria ser, ou seja, enquanto meio. Meio para que o sujeito aprendiz possa desenvolver capacidades, habilidades, gosto pelo processo de aprender etc. (NOGUEIRA, 2009, p. 18).

O autor ratifica essa questão, e concorda-se com ele, quando afirma que “os conteúdos conceituais nunca serão descartados; eles são fundamentais, mas não significa que devemos apenas trabalhar desta forma” (NOGUEIRA, 2009, p. 23).

Hernández (1998, p. 88) vai além, afirmando que “o dilema não está só em que vão aprender, mas também em como o aprendem e contextualizam”. Nogueira (2007, p. 17) complementa afirmando que “não queremos questionar a importância dos conteúdos, mas sim a sua forma de tratamento”.

Com relação ao período de tempo para realização, Hernández (1998) argumenta sobre refletir entre extensão (quantos temas) e profundidade (como se aprende). Estas questões vão depender da visão de educação que “o docente coloca sobre a aprendizagem do aluno, sobre o seu próprio trabalho e sobre o rendimento escolar” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 88).

Barbosa e Horn (2008, p. 121) adicionam outros esclarecimentos afirmando que há outras formas de trabalhar o conhecimento como a conversa, o diálogo em grupos, a observação, as discussões que surgem a partir da releitura e reflexões de experiências e que “a seleção dos conteúdos quase sempre vem determinada por fatos que nascem da própria experiência do grupo, com o objetivo sempre de dialogar, de negociar e de organizar ideias”.

Espera-se com essas reflexões ter esclarecido alguns equívocos a respeito do tema. Complementando, Freire (2002) problematiza o ato de ensinar, discorrendo sobre o critério de aceitação ou de recusa de algo só por ser novo ou só por ser arcaico e que a escolha requer disponibilidade ao risco.

Por conseguinte, reitera-se, conforme Hernández (1998) que o trabalho com projetos não é a única alternativa possível, tão pouco deve tornar-se rotineira, do contrário poderia perder seu caráter inovador:

o dia em que os projetos de trabalho (...) converterem-se numa prescrição administrativa, (...), começarei a questioná-los, talvez olhe para outro lado, para evitar, com isso, que se “coisifiquem”, como aconteceu com outras inovações educativas (...) que foram propostas como uma alternativa a outras concepções e práticas escolares e que a não-reflexão sobre o contexto em que se produziram acabou por desvirtuá-las e convertê-las numa rotina nas mãos de muitos professores (HERNÁNDEZ, 1998, p. 20).

A partir da decisão de oportunizar o trabalho pedagógico por projetos, é preciso pensar uma nova organização do ensino; passar de um ensino cartesiano e fragmentado para uma formação integral, de modo relacional e não linear.

1.2.3 Novos tempos e espaço escolar, nova organização do ensino

Hernández (1998) afirma que a concepção educativa que traz o projeto de trabalho pode contribuir para repensar e refazer a escola no sentido de reorganização da gestão do espaço, do tempo, da relação entre os docentes e os alunos, e, sobretudo redefinir o discurso sobre o saber escolar: o que se deve ensinar e como se deve fazê-lo.

Araújo (2008) trabalha com a perspectiva da articulação entre transversalidade e interdisciplinaridade, ou seja, as ligações entre os diversos conhecimentos. Para o autor, “a concepção construtivista que traz a prática de projetos muda o foco e o próprio objetivo da educação, pressupondo uma maneira totalmente diferente de encarar o ensino” (ARAÚJO, 2008, p. 195).

Araújo (2008) e Nogueira (2009) adotam visões análogas considerando que essas ligações não ocorrem por meio de cruzamentos, pois assim manteria a fragmentação do conhecimento. Essas ligações constituem-se como uma ramificação, rompendo com a ideia de linearidade ou sequência cartesiana. A novidade está nas ligações dos conhecimentos como uma espécie de rede que tenha um ponto de partida, mas sem um ponto de chegada certo, pois está aberto aos eventos aleatórios que perpassam o processo de seu desenvolvimento. Essa metáfora da rede parte da ideia da organização das redes neurais e de compreender o conhecimento como uma rede de significados.

Em consonância com essa postulação, Almeida (2002) afirma que a metodologia de projetos traz um grande potencial para se romper com o isolamento das disciplinas e clareza sobre a intencionalidade educativa:

Pode partir de uma questão relacionada com uma única área de conhecimento e, em seu desenvolvimento, ir se abrindo e articulando conceitos de outras áreas. Pode também ocorrer o inverso. Iniciar com uma questão abrangente e pouco a pouco ir afunilando em um determinado conceito (ALMEIDA, 2002, p. 37).

Reforçando essa ideia de transversalidade e interdisciplinaridade, Lüdke (2018, p. 82) afirma que “o trabalho com projetos na educação básica procura romper com o modelo centrado nas disciplinas, focalizando temas que ultrapassam suas fronteiras e demandam dos alunos um esforço de busca em diferentes campos e fontes de informação”.

Hernández (1998) vai além defendendo uma proposta transgressora que define a mudança na educação. O autor propõe romper com a organização curricular centrada nas disciplinas, com a estrutura de aulas fechadas e organizar o tempo de maneira flexível, ressignificar os espaços a partir de um trabalho individual e coletivo, tendo os professores como orientadores da aprendizagem.

Adotar a Pedagogia de Projetos como forma de ensino, portanto, exige uma nova postura pedagógica e uma nova organização estrutural do currículo. Significa passar de uma forma de organização cartesiana e tradicional do conhecimento para uma formação integral, de modo relacional e não linear; exige replanejar a gestão do tempo de maneira flexível e repensar a utilização dos diversos espaços tanto dentro quanto fora da escola.

Behrens (2006) apresenta uma sugestão de fases para compor a sequência do trabalho com projetos, centrada na aprendizagem do aluno, cuja finalidade é propor possibilidades metodológicas. A autora adverte que cada professor deve ampliar, complementar, reelaborar ou adaptar a proposta de acordo com sua realidade:

Figura 1 – Proposta de fases da Pedagogia de Projetos



Fonte: Elaboração própria (2023) a partir de Behrens (2006, p. 60)

Essa nova forma de articular e organizar os conhecimentos exige também repensar e estabelecer novas formas de avaliar, o que serão abordadas a seguir.

1.3 Como fica a avaliação na Pedagogia de Projetos

A prática da Pedagogia de Projetos demanda flexibilidade de tempos, espaços e reorganização curricular, como vimos anteriormente. E são justamente essas questões que levam a refletir como ficam, então, os aspectos avaliativos da aprendizagem. A avaliação tem sido confundida com a ideia de verificação e quantificação do conhecimento adquirido pelos e pelas estudantes, tendo como função o controle da disciplina, por meio da ameaça ou da pressão exercida pela atribuição de pontos, de notas e pelo medo da reprovação.

Para Lüdke (2018) a discussão a respeito da ideia de projetos na educação básica deixa em suspenso o aspecto relativo à avaliação. A autora afirma que “a organização do ensino-aprendizagem por meio da Pedagogia de Projetos demanda uma profunda reflexão sobre os sentidos dos processos de avaliação implementados na escola” (LÜDKE, 2018, p. 86).

Sendo assim, a dinâmica da prática da Pedagogia de Projetos vai à contramão de uma avaliação classificatória, pois deixa de averiguar e quantificar o objetivo do ensino e passa a considerar o processo pedagógico de desenvolvimento da aprendizagem do e da estudante. Para tanto, é necessário um olhar atento do e da docente sobre a heterogeneidade, a

singularidade do desenvolvimento individual e coletivo, o confronto e construção de saberes, a exploração de possibilidades dos e das estudantes.

Discorrendo sobre a temática, Esteban (2018) defende uma avaliação investigativa do processo e complementa afirmando que:

o enfoque da avaliação muda. O importante não é a atribuição de nota ou de um conceito. Interessa coletivamente a compreensão do processo ensino-aprendizagem para permitir a ampliação do conhecimento. (...) Também muda o sujeito da avaliação. Como não se trata apenas de verificar o desempenho do aluno, todos os sujeitos participantes do processo ensino-aprendizagem estão implicados na avaliação (...), não ao final do processo, mas enquanto o realiza (ESTEBAN, 2018, p. 103-104).

Sendo assim, é possível compreender o processo avaliativo em projetos como um procedimento associado à ação educativa, considerando as ações que envolvem a avaliação não como um fim em si mesmas, mas como modo de entender como os e as estudantes aprendem para que se possa planejar novas estratégias de ensino. Isso significa ainda compreender a avaliação numa perspectiva inclusiva e não classificatória ou seletiva.

Desse modo, Esteban (2018, p. 102) sugere que a avaliação seja uma “prática de investigação” que no lugar de conclusões que delimitam possibilidades, encontre espaço para perguntas: “diferentes pontos de vista e várias possibilidades de compreensão e de ação no processo”, a fim de conectá-la ao processo estabelecido pela Pedagogia de Projetos.

Buscando outro tipo de solução para a questão avaliativa em projetos, Lüdke (2018) sugere as rubricas como instrumento de uma avaliação qualitativa; ou seja, trata-se de um termo desenvolvido nas escolas americanas, que estabelecem, de comum acordo entre os participantes, critérios de medidas de referência. Para a autora, “o uso de rubricas (...) fazem a ponte entre o que se propõe e o que se espera (e como se espera), deixando claro o compromisso assumido pelos alunos e pelo professor frente a cada situação de trabalho” (LÜDKE, 2018, p. 88). Dessa forma, todos os envolvidos sabem o que é requerido e a qualidade esperada. Ainda, segundo a autora, as rubricas ajudam os alunos assumirem responsabilidade sobre sua própria aprendizagem.

Outra característica destacada por Liu (1995) apud Lüdke (2018, p. 88) sobre as rubricas é a de considerar seu caráter avaliativo na perspectiva do conteúdo de aprendizagem, quando afirma que “qualquer pessoa (...) vendo uma rubrica e uma avaliação do estudante baseada nela, sabe que conteúdo foi dominado por aquele estudante”.

Por outro lado, Hernández (1998), ao tratar sobre a avaliação, entende-a como uma das questões mais controversas quando se considera que uma das finalidades do projeto é levar o

aluno a questionar a realidade ou respostas estáveis. Nesse sentido, a avaliação, segundo o autor, é do próprio processo de aprendizagem e não do estabelecimento de qualificação da resposta única que o e a docente define. O papel do professor nesse processo “consistirá em organizar com critério de complexidade, as evidências nas quais se reflita o aprendizado dos alunos, não como um ato de controle, mas sim de construção de conhecimento compartilhado” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 93). Essas evidências constituem-se na recapitulação da compreensão da informação que foi apresentada ou estudada e se estabelece em três fases: avaliação inicial, formativa e recapitulativa. As duas primeiras fases são bem conhecidas no âmbito escolar. A última fase se configura como um processo de síntese de um tema, ou de reconstrução do processo seguido ou ainda de tomada de consciência pelos participantes da própria aprendizagem e se materializa na aplicação (ou transferência) desses conhecimentos aprendidos para situações reais e ou de simulação.

Hernández (1998) sugere o uso de portfólio como facilitador da reconstrução e reelaboração do aluno de seu próprio processo de aprendizagem. Behrens (2006, p. 103) apresenta uma sugestão semelhante, definindo o portfólio “como uma coleção de atividades realizada em certo período de tempo e com um propósito determinado” e quando construído pelo aluno apresenta evidências de construção de sua aprendizagem possíveis para avaliar o seu progresso. Para a autora, esse procedimento é tanto um modo de ensinar quanto um modo de avaliar e contribui para a participação ativa do aluno no seu processo de avaliação.

Logo, todo discurso sobre avaliação, na prática de projetos, deve ser pensado como um processo construtivo, relacional à aprendizagem e à organização do conhecimento. Deve considerar também a postura docente face à condução do processo de ensino, objeto da próxima discussão.

1.4 Projetos e mudança docente - nova postura pedagógica

Os pressupostos teóricos são unânimes em afirmar que o primeiro movimento para implementação da Pedagogia de Projetos em sala de aula é o e a docente sentir a necessidade de mudança. Isto significa dizer que o êxito da prática de projetos em sala de aula está atrelado à visão profissional do e da docente sobre a concepção de ensino que ele ou ela prioriza. (BENDER, 2014; HERNÁNDEZ, 1998; HERNÁNDEZ; VENTURA, 2017; NOGUEIRA, 2009).

A dinâmica de se pensar em um processo de ruptura e inovação de novas práticas inicia-se por contrastar e refletir sobre sua própria prática, detectar qual é a fundamentação teórica que a sustenta e, posteriormente, reordenar uma nova organização do currículo e do conhecimento, a partir da introdução de novas fontes de referências (HERNÁNDEZ; VENTURA, 2017).

Logo, os professores, ao considerarem a prática da aprendizagem por projetos em seu cotidiano, devem preceder à reflexão das reais necessidades de aprendizagem de sua classe e de como o trabalho com projetos pode favorecer o processo ensino e aprendizagem (BENDER, 2014). Deve refletir sobre a nova forma de lidar com os conhecimentos, rompendo com a fragmentação de conteúdos e de tempo e espaço, e colocar-se como mediador e facilitador do processo, deixando de adotar uma posição de fonte única do saber (HERNÁNDEZ, 1998; NOGUEIRA, 2009).

Essa postura de mediador e facilitador do trabalho com projetos consiste, segundo Nogueira (2009) considerar o professor como aquele:

gerencia o processo, oferecendo meios, questionando sobre possibilidades, incentivando o aprofundamento, oferecendo auxílio quando necessário, vibrando com os alunos diante das novas descobertas e até mesmo "direcionando" (no bom sentido da palavra) para aquele caminho que sua experiência julga ser o mais pertinente para o dado momento (NOGUEIRA, 2009, p. 78).

Desse modo, concorda-se com Hernández e Ventura (2017, p. 54) quando afirmam que o trabalho com projetos “não se trata de incorporar algumas estratégias didáticas ou melhorar o domínio de uma disciplina, e sim de assumir uma concepção diferente de globalização e uma atitude diferente frente ao ensino”.

Precisamente, o conhecimento teórico do e da docente acerca do tema é de fundamental importância para dar sustentação sólida à prática, garantindo a exequibilidade e qualidade do processo. Nesse sentido, Bender (2014) defende considerar a especificidade da aprendizagem por projetos, as diversas maneiras em que essa teoria se adequa à prática de ensino do professor e como pode modificá-la e ainda, como os professores devem apoiar suas práticas de ensino em pesquisas e possuir um conhecimento geral acerca da pesquisa sobre projetos.

Gatti et al. (2011, p. 76) complementam o postulado anterior, quando, ao traçarem o perfil desejável de profissional da educação, consideram vital, entre outros aspectos, o conhecimento das metodologias de ensino a partir de base teórica sólida, o desenvolvimento das capacidades investigativas e conhecimento do universo no qual se insere o trabalho docente: “É preciso incorporar a perspectiva de que ensinar requer algo mais que a apropriação e aplicação de procedimentos pedagógicos, com a tomada de consciência do papel social do docente em suas implicações para o desenvolvimento e a vida dos alunos”.

Outra razão que se considera e que pode auxiliar na proposição da necessidade de mudança de postura pedagógica são os desafios educativos da contemporaneidade. Não obstante, os dados do Indicador de Alfabetismo Funcional no Brasil (Inaf), referentes ao ano de 2018, ano base 2002, mostram altos índices de analfabetismo funcional: 6 em cada 10 que cursaram apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental permanecem na condição de analfabetismo funcional e 21% chegam apenas ao nível elementar⁸. De modo que é necessário propor novas abordagens metodológicas que subjazem outras formas de ensino-aprendizagem a fim de possa ser alcançada melhorias no processo educativo.

Logo, a educação não é neutra e como experiência especificamente humana, deve intervir no mundo para além do conhecimento dos conteúdos, numa ação dialética e contraditória, que se responsabiliza com a formação humana (FREIRE, 2002).

Entende-se, diante dos postulados anteriores, que a profissão docente vai além da dimensão técnica (didática), e alcança também uma dimensão política, como acontece, por exemplo, por ocasião da elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, refletindo o posicionamento paradigmático da instituição e o comprometimento ético-social da profissão docente.

⁸ O Inaf classifica as habilidades funcionais em 5 níveis progressivos: analfabeto, rudimentar, elementar, intermediário e proficiente. São considerados analfabetos os indivíduos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases, ainda que uma parcela deles consiga ler números familiares como o do telefone. É considerado alfabetizado em nível elementar o indivíduo capaz de selecionar, em textos de extensão média, uma ou mais unidades de informação, e realizando pequenas inferências. Ele também resolve problemas envolvendo operações básicas com números da ordem do milhar (INAF, disponível em <https://alfabetismofuncional.org.br>, acesso em 06/10/2021).

SEÇÃO 2 - PESQUISAS ACADÊMICAS SOBRE A PEDAGOGIA DE PROJETOS: SISTEMATIZAÇÃO E ANÁLISE QUANTITATIVA DOS DADOS

Esta seção objetiva discorrer sobre a sistematização e análise quantitativas dos dados levantados em teses e dissertações.

Os dados foram constituídos a partir do levantamento feito nos repositórios digitais de teses e dissertações da Capes e da BDTD. Os descritores utilizados para busca e os respectivos quantitativos encontrados foram sintetizados na Tabela 1:

Tabela 1 - Descritores da pesquisa e quantitativos de teses e dissertações encontrados nas bases: CAPES e BDTD

DESCRITORES	BDTD	CAPES
“Trabalho por projetos”	626	38
“Pedagogia de projetos”	285	213
“Projetos interdisciplinares”	173	176
“Metodologia de projetos”	1.064	186

Fonte: Elaboração própria (2023)

Das pesquisas encontradas, foram selecionados inicialmente 113 trabalhos, considerando os seguintes balizadores: descritores, nível de ensino (anos iniciais do Ensino Fundamental) e a área do conhecimento (Educação). Foram identificados 32 trabalhos que não se relacionam com o objeto de pesquisa, e, portanto, foram descartados pelos motivos seguintes: artigos (02); anos finais do Ensino Fundamental (12); ensino médio (03); cursos técnicos (04); ensino superior (03), construção do Projeto Político Pedagógico (01); práticas pedagógicas docentes não relacionadas a trabalhos com projetos (06); organização curricular não relacionada a trabalhos com projetos (01).

Durante o processo de localização e arquivamento, constatou-se que 18 trabalhos não estavam disponíveis ou não foram encontrados pelos motivos que seguem: trabalhos que não possuem divulgação autorizada (4); trabalhos anteriores à Plataforma Sucupira (10); versão não liberada para acesso remoto (2); inexistência de arquivo associado ao item buscado (1); e falha no carregamento do arquivo (1).

Por conseguinte, a seleção dos dados que constituíram o *corpus* desta investigação totalizou 63 trabalhos, que foram arquivados em banco de dados próprio. Ao fazer o cotejamento entre as pesquisas encontradas em ambos os repositórios, verificou-se que 19

trabalhos se encontram concomitantemente nos repositórios da Capes e da BDTD. Essas informações foram sintetizadas na Tabela 2:

Tabela 2 - Quantitativos de teses e dissertações selecionadas para análises e respectivos repositórios

CAPES	BDTD	CAPES e BDTD	Total de trabalhos selecionados que constituíram o <i>corpus</i> para análise e banco de dados
16	28	19	63

Fonte: Elaboração própria (2023)

Dos trabalhos mapeados, verificam-se que 08 são teses de doutorado e 55 são dissertações de mestrado oriundos de diferentes programas de pós-graduação, conforme sistematizado no Quadro 1:

Quadro 1 – Quantitativo dos tipos de produções acadêmicas encontradas e vinculação aos programas de pós-graduação

Teses 08	Dissertações 55
Programas de Pós-Graduação	
Educação (04)	Educação (28)
Educação em Ciências e Matemática (01)	Ensino de Ciências (04)
Educação e Currículo (01)	Educação, Arte e História da Cultura (04)
Educação Matemática (01)	Linguística Aplicada (03)
Ciências Química da Vida e Saúde (01)	Educação em Ciências e Matemática (03)
	Educação Tecnológica (02)
	Engenharia de Produção (02)
	Geografia (02)
	Gestão e Avaliação em Educação Pública (01)
	Geociências e Ciências Exatas (01)
	Design (01)
	Arte (01)
	Música (01)
	Ensino e Processos Formativos (01)
	Educação em Ciências na Amazônia (01)

Fonte: Elaboração própria (2023)

Observa-se que a Pedagogia de Projetos no contexto educacional vem sendo objeto de investigação em diferentes programas de Pós-Graduação, com maior incidência na área Educacional (04 teses e 28 dissertações) e de ensino específicos, como as Ciências Humanas e Exatas, Linguagens, Tecnologia, Processos Formativos, enfatizando os pontos epistemológicos, cognitivo, didático e histórico-cultural de cada área de ensino.

É legítimo detalhar os dois trabalhos provenientes do Programa de Engenharia de Produção, bem como o de Ciências Química da Vida e Saúde, os quais destoam da área de ensino dos demais trabalhos selecionados. Os dois trabalhos oriundos do Programa de Engenharia de Produção foram defendidos na Universidade Federal de Santa Catarina e têm como autoria Kleinke (2003) e Pelizzari (2003). Tratam-se de revisão bibliográfica e ambos trazem para discussão a teoria de aprendizagem de Ausubel. A primeira autora enfatiza a importância dessa teoria no processo de alfabetização e sugere que o trabalho do educador em alfabetização ocorra por meio de projetos pelas alternativas de superação das práticas habituais de trabalho pedagógico. A segunda autora apresenta uma proposta de trabalho para alunos do 3º e 4º ciclo do Ensino Fundamental com base no trabalho com projetos relacionados à aprendizagem significativa, contribuindo para a ressignificação do espaço escolar.

O trabalho oriundo do Programa Educação em Ciências Química da Vida e Saúde pertence à Universidade Federal do Rio Grande do Sul e foi defendido por Righi (2018). Trata-se de um estudo de caso que busca analisar de que forma uma proposta de ensino por projetos, como estratégia pedagógica, aliada a ferramentas tecnológicas, pode contribuir para a melhoria das aulas dos professores do Ensino Fundamental.

Em relação à dependência administrativa, foram encontrados 24 trabalhos oriundos de instituições privadas e 39 de instituições públicas (federal ou estadual). Não foram encontrados trabalhos publicados, no período, oriundos da esfera municipal. As publicações encontradas nas instituições federais (36,5%) aproximam-se quantitativamente às das instituições privadas (38%), remanescendo 25,5% para as instituições estaduais, conforme explicitado na Tabela 3.

Tabela 3 – Números de trabalhos encontrados por dependência administrativa

Pública		Privada
Federal	Estadual	
23	16	24
Total 39		

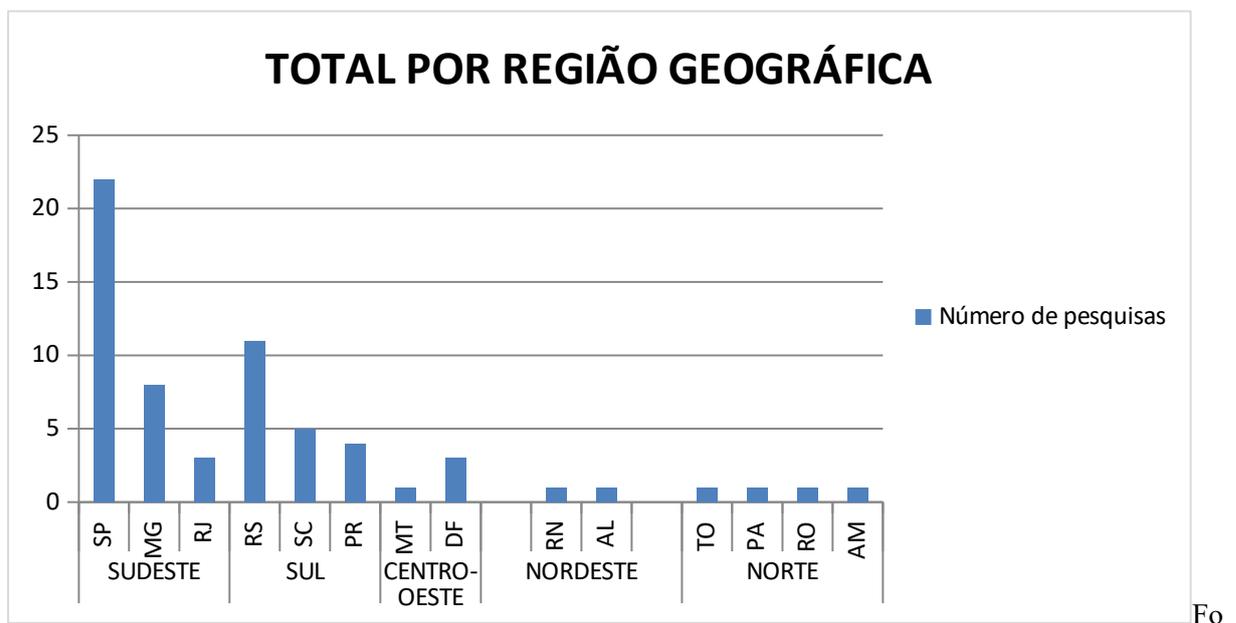
Fonte: Elaboração própria (2023)

Quanto à distribuição geográfica, observa-se, conforme gráfico 1, maior concentração das pesquisas nas regiões sudeste e sul e com menor representatividade nas demais regiões brasileiras. A região sudeste detém 52,4% do total de trabalhos publicados no recorte temporal, sendo São Paulo o estado com maior número de publicações (22), seguido por Minas Gerais (08). A região sul detém 31,8% dos trabalhos, sendo o Rio Grande do Sul o estado com maior número de publicações nesta região (11), seguido por Santa Catarina (05) e Paraná (04). As demais regiões têm menor representatividade (6,3% norte e 6,3% nordeste) quanto ao número de produções.

Essa desproporção de quantitativos de trabalhos encontrados por região pode ser explicada pela maior concentração de universidades nas regiões sul e sudeste e, mais recentemente, progressiva expansão universitária para o interior dos estados brasileiros.

Pode-se ainda analisar que a investigação sobre essa temática encontra abrangência em todas as regiões geográficas brasileiras, evidenciando recorrente interesse dos pesquisadores por este tema de investigação.

Gráfico 1 – Quantitativo das pesquisas acadêmicas publicadas no período 2000-2020 por localização das regiões geográficas brasileiras



nte: Elaboração própria (2023)

Após considerar a dependência administrativa dos trabalhos levantados e a incidência por região geográfica, é relevante elencar as instituições de ensino superior onde foram

desenvolvidas as pesquisas e os respectivos quantitativos de trabalhos nelas defendidos, sistematizados na Tabela 4 a seguir.

Tabela 4 – Especificação das Instituições Superiores por região geográfica e respectivos quantitativos de trabalhos defendidos

Região	Instituições de Ensino Superior (nome e sigla)	Quantidade de trabalhos
REGIÃO SUDESTE	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais –CEFETMG	2
	Centro Universitário La Salle Unilasalle	1
	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC MG	1
	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC SP	3
	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC RJ	1
	Universidade Católica de Santos Unisantos	1
	Universidade de São Paulo – USP	1
	Universidade de Uberaba – UNIUBE	1
	Universidade Estadual de Campinas Unicamp	5
	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho Unesp	8
	Universidade Federal de Itajubá - UNIFEI	1
	Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF	1
	Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG	1
	Universidade Federal de Uberlândia – UFU	1
	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO	1
	Universidade Presbiteriana Mackenzie – UPM	4
	TOTAL REGIÃO SUDESTE	33
REGIÃO SUL	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC RS	3
	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ	2

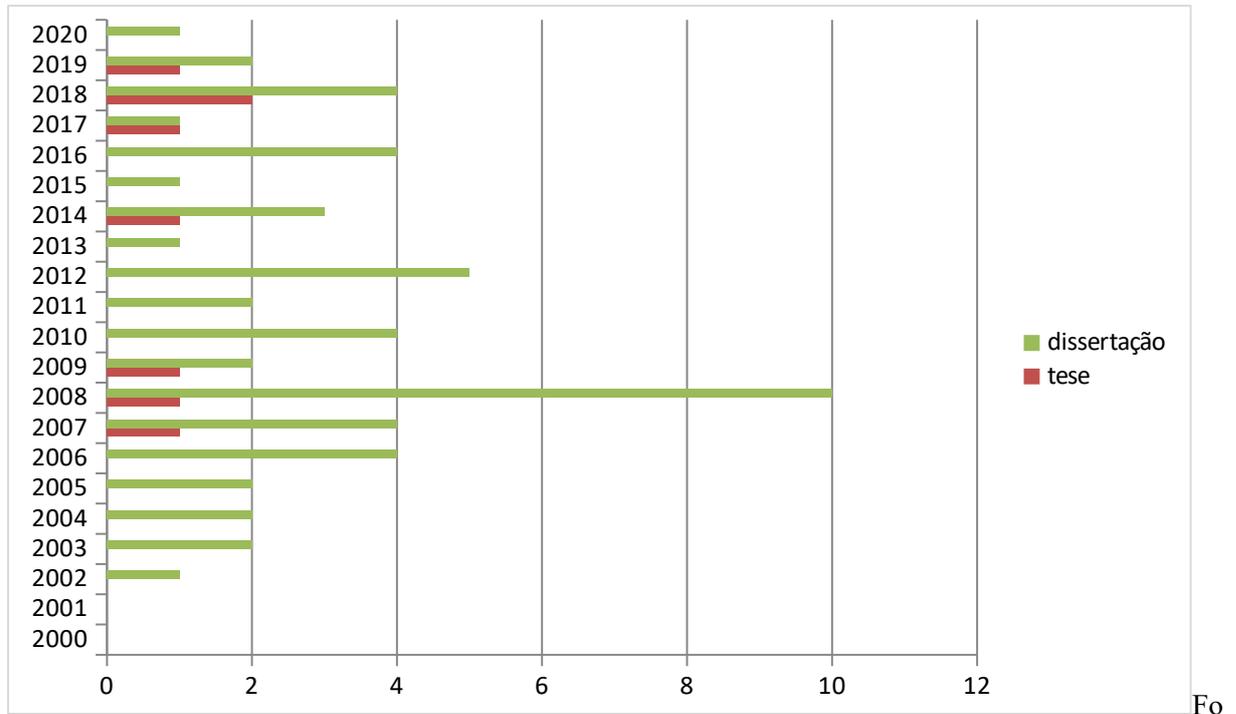
	Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó	1
	Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos	1
	Universidade Estadual de Londrina – UEL	1
	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS	1
	Universidade Federal de Pelotas – UFPEL	1
	Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC	2
	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS	3
	Universidade Regional de Blumenau – FURB	2
	Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UFPR	3
	TOTAL REGIÃO SUL	20
REGIÃO CENTRO-OESTE	Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT	1
	Universidade Católica de Brasília – UCB	1
	Universidade de Brasília – UNB	2
	TOTAL REGIÃO CENTRO-OESTE	4
REGIÃO NORTE	Universidade do Estado do Amazonas – UEA	1
	Universidade Federal de Rondônia – UNIR	1
	Universidade Federal do Pará – UFPA	1
	Universidade Federal do Tocantins – UFT	1
	TOTAL REGIÃO NORTE	4
REGIÃO NORDESTE	Universidade Federal de Alagoas – UFAL	1
	Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN	1
	TOTAL REGIÃO NORDESTE	2

Fonte: Elaboração própria (2023)

Em relação ao ano de defesa, observa-se que a quantidade de trabalhos publicados no período estudado varia conforme demonstrado no Gráfico 2. Respeitando os critérios de seleção, não foram encontradas publicações de teses ou dissertações nos anos 2000 e 2001.

Nos anos seguintes, observa-se uma constância de produções no período, sobressaindo o ano de 2008, quando há um número superior de publicações de dissertações (10).

Gráfico 2 – Quantitativo das pesquisas acadêmicas por tipo e ano de defesa



nte: Elaboração própria (2023)

Observa-se que há uma constância de defesas no período, podendo revelar como a temática segue despertando interesse dos pesquisadores. Observa-se também que, respeitando os critérios de seleção, foram encontradas poucas teses (08 no total no período) e que a quantidade de dissertações por ano de defesa é oscilante (entre 01 e 05), exceto para o ano de 2008⁹ que se sobressai, conforme já foi dito.

Essa oscilação de quantidade de produções pode ter origem em resistências, dúvidas ou críticas sobre a Pedagogia de Projetos, influenciando o progressivo interesse pelos estudos desta temática e revelando incompreensões sobre o seu fundamento teórico (NOGUEIRA, 2009).

Em relação ao tipo de procedimentos metodológicos identificados nas produções acadêmicas, em conformidade com a classificação definida por Gil (2002), observou-se que

⁹ Especificamente para o ano de 2008 foram feitos cotejamentos e análises que pudessem esclarecer o número superior de publicações em relação aos demais anos; sem, entretanto, encontrar resultados, nas variáveis aplicadas, que justificassem o ocorrido.

32% dos trabalhos tratam-se de estudos de caso, 27% são estudos de campo e 17% são pesquisas participantes, 11% correspondem à pesquisa-ação e os restantes 13% se referem a outros procedimentos metodológicos, conforme sistematizado no Quadro 2.

Quadro 2 – Tipo de procedimentos metodológicos identificados nas produções acadêmicas e respectivos autores/as

TIPO DE PROCEDIMENTO METODOLÓGICO	AUTORES/ AUTORAS DAS PESQUISAS ANALISADAS
Bibliográfica (3)	Egg (2011); Kleinke (2003); Pelizzari (2003)
Estudo de caso (20)	Bonini (2010); Cajado (2018); Canguçu (2008); Casanova (2017); Fernandes (2008); Gumiero (2009); Iunes (2014); Kist (2008); Koff (2008); Milanezi (2006); Minatel (2014); Miralha (2008); Prasniski (2015); Righi (2018); Rodrigues (2018); Silva Filho (2014); Souza (2012); Valle (2004); Vidal (2016); Vidal (2019)
Estudo de campo (16)	Almeida (2017); Araújo (2007); Bertozzi (2013); Camargo (2005); Carvalho (2006); Cattai (2007); Cavalcante (2009); Correa (2016); Fagundes (2008); Faustino (2018); Fenelon (2004); Havenstein (2009); Santos (2018); Scheimer (2011); Thomazine (2018); Trevelin (2016)
Pesquisa-ação (7)	Belizário (2012); Dias (2019); Sgavioli (2007); Silva (2008); Silva (2020); Souza (2009); Thadei (2006)
Pesquisa-participante (11)	Adami (2008), Flores (2010); Jesus (2014); Lima (2011); Monteiro (2012); Montenegro (2008); Moraes (2008); Nunes (2010); Pátaro (2008); Silva (2016); Souza (2006);
Pesquisa <i>ex-post facto</i> (1)	Cavalsan (2007)
Bricolagem, pesquisa interdisciplinar, relato de experiência ¹⁰ (5)	Agliardi (2019); Andrade Pires (2012); Cunha (2007); Fittipaldi (2005); Romaguera (2002)

Fonte: Elaboração própria (2023)

Ao fazer o cotejamento entre o tipo de procedimento metodológico e os objetivos gerais das pesquisas, descritos nos resumos, observa-se que os autores e autoras que desenvolveram metodologia de revisão bibliográfica (EGG, 2011; KLEINKE, 2003 e

¹⁰ Estas abordagens metodológicas não são explicitadas por Gil (2002), mas aparecem no contexto das pesquisas analisadas.

PELIZZARI, 2003) propuseram investigar possibilidades e ou propostas de aplicação da Pedagogia de Projetos e do papel do professor.

Já os autores e autoras que desenvolveram estudo de caso objetivaram investigar fatores de origem institucional, como: gestão colaborativa (CAJADO, 2018), trabalho coletivo/formação docente (GUMIERO, 2009; RIGHI, 2018), avaliação (PRASNISKI, 2015; VIDAL, 2019), inovação e mudança institucional (BONINI, 2010, CANGUÇÚ, 2008), política e organização curricular (FERNANDES, 2008; IUNES, 2014; KOFF, 2008; RODRIGUES, 2018; VALLE, 2004) tendo como pano de fundo a Pedagogia de Projetos como proposta inovadora no contexto real.

Os demais autores e autoras que também desenvolveram estudos de caso propuseram compreender as configurações de sentidos subjetivos (CASANOVA, 2017), investigar práticas discentes (KIST, 2008), investigar práticas pedagógicas de ensino e de inclusão (MILANEZI, 2006; MINATEL, 2014; MIRALHA, 2008; SOUZA, 2012; VIDAL, 2016) e caracterizar a cultura popular (SILVA FILHO, 2014), destacando como estratégia a aplicabilidade da Pedagogia de Projetos.

As pesquisas dos autores e autoras que se propuseram a fazer um estudo de campo objetivaram investigar concepções da prática docente (ALMEIDA, 2017; CARVALHO, 2006, SANTOS, 2018; THOMAZINE, 2018), as vivências e os conhecimentos dos docentes e suas práticas em sala de aula (BERTOZZI, 2013; CATTAL, 2007; CORREA, 2016; FAGUNDES, 2008; SCHEIMER, 2011; TREVELIN, 2016), as atitudes reflexivas dos e das docentes na utilização da Pedagogia de Projetos (CAMARGO, 2005), as representações que os e as docentes e discentes possuem sobre a Pedagogia de Projetos (ARAÚJO, 2007; FAUSTINO, 2018), a formação dos docentes que trabalham com projetos e suas opções por esta prática (CAVALCANTE, 2009; FENELON, 2004) e ainda, desvelar mecanismos que utilizam ou são favorecidos com a prática de projetos (HAVENSTEIN, 2009).

As pesquisas que têm como delineamento metodológico a pesquisa-ação ou a pesquisa-participante objetivaram: elaborar e ou desenvolver propostas/ projetos de intervenção (SOUZA, 2006); apresentar o docente como autor (DIAS, 2019); oferecer subsídios teórico-metodológicos (ADAMI, 2008); propor ações (FLORES, 2010); pesquisar impacto de abordagem científica (MONTENEGRO, 2008); estudar contribuições do trabalho com projetos (PÁTARO, 2008; SILVA, 2008; THADEI, 2006); desenvolver e ou orientar estudos com grupo de professores (JESUS, 2014; SGAVIOLI, 2007); suscitar novas dinâmizações no processo de ensino (LIMA, 2011; NUNES, 2010); compreender os saberes dos estudantes (BELIZÁRIO, 2012; MONTEIRO, 2012; SILVA, 2016); investigar a

elaboração e execução de projetos no ensino-aprendizagem (SILVA, 2020); identificar propostas educativas baseadas na atuação com projetos (MORAES, 2008); estudar a influência do entorno na organização das ações pedagógicas com projetos (SOUZA, 2009), dentre outras ações.

O autor da única pesquisa *ex-post facto* selecionada (Cavalsan, 2007) se propôs a contextualizar os conteúdos pedagógicos a partir do telejornal, analisar suas contribuições e atualizar percepções dos alunos acerca do contexto local, nacional e internacional.

A bricolagem, desenvolvida por Agliardi (2019) buscou experimentar e analisar a Pedagogia de Projetos para promoção do ensino de Geografia, tendo como estratégia a formação de docentes a partir de encontros de grupos tanto com docentes como com alunos.

A pesquisa delineada como interdisciplinar por Andrade Pires (2012) propôs investigar projetos interdisciplinares em leitura, através do diálogo, para propor espaços de formação docente e discente.

Os relatos de experiência, por sua vez, têm foco em questões bem pontuais, quais sejam: revelar a implantação de professor especialista no ensino de Arte a partir de uma proposta de política pública local (CUNHA, 2007), analisar criticamente o trabalho do curso de musicalização local (FITTIPALDI, 2005) e divulgar uma experiência escolar para aprendizagem em leitura e escrita (ROMAGUERA, 2002).

Observou-se ainda, a partir da análise das palavras-chave das pesquisas acadêmicas, as principais áreas do conhecimento e do ensino que têm sido abordadas/ desenvolvidas por meio da Pedagogia de Projetos. Buscou-se, então, conhecer com que frequência essas áreas ocorrem, o que foi sistematizado no Quadro 3, abaixo.

Quadro 3 - Quantitativo de áreas ou modalidades do conhecimento/ensino evidenciadas nas palavras-chave das pesquisas acadêmicas e respectivos autores/as

ÁREA OU MODALIDADE DE CONHECIMENTO/ ENSINO EVIDENCIADO NAS PALAVRAS-CHAVE		AUTORES/ AUTORAS
Ciências humanas (3)	Ensino de Geografia (2) Ensino de História (1)	Agliardi (2019); Jesus (2014) Scheimer (2011)
Ciências da natureza (7)	Ensino/ aprendizagem de Ciências (5)	Belizário (2012); Casanova (2017); Fagundes (2008); Silva (2016); Thomazine (2018)

	Ciências, tecnologias e sociedade (1) Avaliação no ensino de ciências (1)	Montenegro (2008) Prasniski (2015)
Matemática (8)	Aprendizagem/ ensino/ educação Matemática (6) Currículo de Matemática (1) Resolução de problemas (1)	Almeida (2017); Cattai (2007); Correa (2016); Faustino (2018); Milanezi (2006); Minatel (2014) Rodrigues (2018) Souza (2006)
Linguagens (12)	Oralidade, leitura e escrita (3) Ensino de arte (2) Alfabetização e letramento (5) Linguagem dos movimentos (1) Gênero textual (1)	Romaguera (2002); Sgavioli (2007); Souza (2009) Cunha (2007); Silva (2020) Kleinke (2003); Souza (2012); Thadei (2006); Trevelin (2016); Vidal (2016) Monteiro (2012) Nunes (2010)
Temas transversais (5)	Educação Econômica (1) Musicalização (1) Cultura popular (1) Telejornal (1) Educação através do <i>design</i> (1)	Araújo (2007) Fittipaldi (2005) Silva Filho (2014) Cavalsan (2007) Egg (2011)
Institucional (13)	Gestão colaborativa/ institucional (3) Mudança organizacional (1) Política curricular (1) Organização do currículo (1) Currículo (2) Interdisciplinaridade (4) Inclusão escolar (1)	Bonini (2010); Cajado (2018); Canguçu (2008) Fernandes (2008) Iunes (2014) Koff (2008) Santos (2018); Valle (2004) Andrade Pires (2012); Flores (2010); Lima (2011); Pátaro (2008) Miralha (2008)
Formação de professores (12)	Formação continuada (3)	Adami (2008), Carvalho (2006); Righi (2018);

	Autoria interdisciplinar (1)	Dias (2019)
	Saber docente (1)	Fenelon (2004)
	Práticas pedagógicas/ docente (6)	Bertozzi (2013); Cavalcante (2009); Havenstein (2009); Pelizzari (2003); Silva (2008); Moraes (2008)
	Avaliação da aprendizagem (1)	Vidal (2019)
(3) Mídias/ tecnologias	Tecnologia/ Tecnologias digitais (2)	Camargo (2005); Kist (2008)
	<i>Softwares</i> educacionais (1)	Gumiero (2009)

Fonte: Elaboração própria (2023)

Ao fazer o cotejamento das palavras-chave, do objetivo geral e das conclusões expressas nos resumos das pesquisas, infere-se que os conteúdos evidenciados no Quadro 3 podem revelar um trabalho que pretende ser interdisciplinar, mas caracteriza ser bastante pontual e particular. Evidencia-se que as pesquisas recorrem à prática do trabalho com projetos para resolução de questões pontuais, como o ensino de algum conteúdo ou desenvolvimento de uma habilidade, a fim de promover melhoria de um ou outro aspecto do ensino que se percebe deficiente.

Por conseguinte, observa-se a pouca articulação entre as áreas do conhecimento, indo na contramão dos referenciais teóricos conforme ressalta Nogueira (2009, p. 36, p. 38), ao afirmar que “a organização dos trabalhos pedagógicos por projeto fundamenta-se na pretensão de evitar ações de forma fragmentada e compartimentada [...] e por propiciar planejamento e ações coletivas e cooperativas que envolvam os diferentes saberes e conhecimentos”.

Os dados evidenciam que as áreas do conhecimento são de grande interesse dos pesquisadores, haja vista a promoção dos aspectos cognitivos e do processo ensino-aprendizagem, focalizando as contribuições que a prática de projetos pode proporcionar, tais como um ensino contextualizado, relacional e de estratégias procedimentais que redimensionam o ensino para a compreensão significativa, tal como postulam Hernández (1998) e Nogueira (2009).

As áreas de Ciências Humanas (3) e Ciências da Natureza (7) se caracterizam por maior ênfase no ensino e aprendizagem teórico-conceitual, enfatizando os aspectos procedimentais e atitudinais, relacionando-os a processos interdisciplinares. Os resultados das

pesquisas descritos nos resumos evidenciam dificuldades devido ao número excessivo de alunos em sala de aula, escassez de recursos metodológicos, dificuldades na gestão e na avaliação dos projetos. Evidenciam ainda aprendizagem significativa e desfragmentação do currículo, além da motivação e da promoção da autonomia dos e das discentes.

Na área de Matemática (8) a ênfase se deu na aprendizagem e ensino, enfatizando o aspecto contextual e dialógico a fim de favorecer a construção de conceitos matemáticos. Os resultados descritos nos resumos das pesquisas apontam persistência de práticas tradicionais e dificuldades na implementação de projetos interdisciplinares. Evidenciam também o favorecimento de contextualização dos conceitos matemáticos.

As pesquisas atribuídas à área de Linguagem (12) deram ênfase na alfabetização e letramento, leitura e escrita; objetivando a partir da realização de projetos de leitura e escrita, desenvolvimento das capacidades discursivas, considerando o aluno como agente de sua própria aprendizagem para uma alfabetização significativa e ampliação do letramento. Observa-se nos resultados dessas pesquisas a utilização do trabalho com projetos como alternativa para superação de práticas habituais e a necessidade de contextualização dos gêneros textuais, bem como deficiências na formação docente. Considera-se relevante o número expressivo de pesquisas identificadas para a área de Linguagens, uma vez que isso pode revelar estreita relação do trabalho com projetos com os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Com relação às temáticas trazidas nas pesquisas que trazem temas transversais (5), as propostas enfatizaram aspectos socioculturais e contextuais, investindo na importância do desenvolvimento e participação cidadã, política e cultural do e da discente. Os resultados descritos nos resumos dessas pesquisas evidenciaram consolidação dos trabalhos com projetos enquanto mediador de uma cultura popular, bem como facilitador da contextualização dos conteúdos. Evidenciou também necessidade de consciência crítica dos agentes do processo.

As pesquisas que focam o aspecto institucional (13) são em número relevante e entende-se a preocupação dos pesquisadores por essa área uma vez que envolve as questões de interdisciplinaridade e currículo inerentes à Pedagogia de Projetos.

Essas pesquisas que envolvem aspectos institucionais buscaram propor ações e contribuir para compreensão de nova organização e ou mudança do ensino e ou currículo a partir da proposição de projetos como alternativa de inovação. Os resultados dessas pesquisas evidenciaram que as relações equilibradas, a cooperação e superação/ redução de conflitos e as ideias de complexidade, transversalidade e interdisciplinaridade são fatores que garantem resultados bem sucedidos no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos por projetos.

Apontou ainda que os problemas conceituais, a falta de articulação entre gestão escolar, especialistas e professores, falta de registros e ausência de avaliação são fatores que dificultam a prática da Pedagogia de Projetos.

Nas pesquisas que evidenciam a formação de professores (12) observam-se preocupação dos pesquisadores em oferecer às e aos docentes subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento de projetos, apresentar a relevância da autoria docente no trabalho com projetos e analisar o processo de formação docente e sua construção de conhecimentos ao assumirem uma prática organizada por projetos. Os resultados descritos nos resumos apontam que os saberes docentes são de natureza diversificada e que, para os trabalhos com projetos, mobilizam saberes práticos, alegando dificuldade para elaborá-los e desenvolvê-los. Revelam ainda contradição de concepções na prática docente, fragilizando-a.

Como, teoricamente, a prática da Pedagogia de Projetos prevê uma nova concepção de ensino-aprendizagem e nova postura pedagógica, justifica-se o interesse dos pesquisadores por esse tema, haja vista que a autonomia, a mediação e a coordenação do docente no trabalho com projetos norteiam toda a práxis para a excelência (NOGUEIRA, 2009).

Ademais, os estudos voltados para mídias/ tecnologias aparecem em número reduzido (3). Os autores e autoras que propuseram essa abordagem buscaram aliar o uso das tecnologias ao trabalho com projetos, a fim de favorecer o desenvolvimento da autoria e da autonomia dos alunos em sala de aula, utilizando a tecnologia como recurso de dinamização do processo.

Observa-se que estas práticas confluem para o que postulam os arcabouços teóricos numa perspectiva de dinamização dos trabalhos pedagógicos (ALMEIDA, 2002).

A sistematização dos dados apresentados até aqui evidencia indícios de como vem sendo praticado e ou promovido o trabalho com projetos no contexto educacional nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No próximo capítulo faz-se uma análise mais detalhada dos dados constituídos, buscando identificar fatores que se caracterizam como desafios e como potencialidades na Pedagogia de Projetos.

SEÇÃO 3 - DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Esta seção apresenta uma análise interpretativa de cunho qualitativo das teses e dissertações levantadas, almejando identificar desafios e potencialidades que favorecem ou não a prática da Pedagogia de Projetos no contexto escolar.

Para tanto, foi realizada uma leitura interpretativa das conclusões/ considerações finais das pesquisas acadêmicas selecionadas. A leitura interpretativa, conforme Gil (2002, p. 79), tem por objetivo “relacionar o que o autor afirma com o problema para o qual se propõe uma solução”. Quando não encontrados subsídios suficientes para análise nas conclusões das pesquisas acadêmicas, foi feita a leitura dos capítulos denominados “análise/ resultados dos dados”, o que ocorreu de forma esporádica¹¹.

A análise partiu do princípio de unidade temática que, conforme Bardin (1977, p. 105) objetiva “descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”.

Buscou-se, inicialmente, a organização dos dados em quadros. Esta organização se deu a partir dos dois eixos constituídos para a análise: (i) *desafios*, considerando os fatores que oferecem resistências, limitações ou minimizam o desenvolvimento e as ações no trabalho com projetos no contexto escolar; e (ii) *potencialidades*, considerando fatores, práticas exitosas ou iniciativas que favoreçam a implantação ou o desenvolvimento do trabalho com projetos. Observou-se, em ambos os casos, a unidade de contexto, a fim de atribuir a unidade temática ao seu respectivo eixo.

Em seguida, foi feita a codificação dos temas, (ou unidade de registro) a qual se deu buscando a expressão ou o “enunciado de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado” (BARDIN, 1997, p. 105), a fim de possibilitar encontrar respostas ao problema de pesquisa. Ainda na fase de organização dos dados, todas as unidades de registro selecionadas foram evidenciadas com a formatação em negrito para possibilitar posterior reagrupamento em categorias e interpretação.

As categorias foram constituídas por unidades temáticas, a partir da constatação da frequência de ocorrência dos fenômenos evidenciados nas pesquisas acadêmicas, quais sejam: categoria 1 – Processos de ensino-aprendizagem e currículo; categoria 2 – (Re)organização tempo-espaço; categoria 3 – Concepção, formação e postura docente; categoria 4 – Aspectos institucionais e categoria 5 – Procedimentos avaliativos. As categorias 1, 3 e 5 foram

¹¹ A leitura dos capítulos denominados “análise ou resultados dos dados” foi feita somente nas pesquisas de Adami (2008); Lima (2011); Santos (2018), Silva (2008) e Thomazine (2018).

subdivididas em subcategorias para melhor desdobramento do texto em unidades de reagrupamento (BARDIN, 1977).

Por fim, estabelecidos estes critérios, fez-se a enumeração dos principais desafios e potencialidades apreendidos em cada categoria.

EIXO I - DESAFIOS

A análise do percurso do eixo I denominado como “desafios” permitiu evidenciar algumas das principais dificuldades, limitações e ou resistências na implementação ou desenvolvimento da Pedagogia de Projetos no cotidiano escolar. As categorias e respectivas subcategorias favoreceram a compreensão do tipo de relação dessas dificuldades com o processo de ensino-aprendizagem, conforme discorrido a seguir.

Categoria 1 - Processos de ensino-aprendizagem e currículo

O processo de ensino-aprendizagem na Pedagogia de Projetos deve ser entendido de forma interdisciplinar e ou transdisciplinar (HERNÁNDEZ, 1998; ARAÚJO, 2008), e que contemple o protagonismo e autonomia do e da estudante e a mediação do e da docente em todas as etapas do processo (NOGUEIRA, 2009), visando a construção dos conhecimentos.

Assim, deve-se questionar e refletir sobre as relações da aprendizagem com as disciplinas, conteúdos e nova organização curricular. Para tanto, as análises das pesquisas acadêmicas foram feitas a partir de três subcategorias, conforme discorrido a seguir.

Subcategoria 1.1 Relação entre o saber acumulado e a necessidade de aprender a estabelecer relações mais complexas

1.1.1 Necessidade de replanejar

Inferiu-se das análises das pesquisas que ao introduzir o estudante e a estudante em um novo contexto de aprendizagens significativas, como por exemplo, o trabalho investigativo, estudo de campo, etc., podem ocorrer, durante o desenvolvimento dos projetos, eventualidades que requeiram do e da docente tomada de decisões para garantir o interesse, a autonomia dos e das discentes e a construção do conhecimento.

A pesquisa de Agliardi (2019) evidencia esta questão quando relata as percepções dos professores participantes de sua investigação. Sua pesquisa objetivou experimentar e analisar a potencialidade da Pedagogia de Projetos para o ensino de Geografia, criando estratégias de formação para professores do ciclo de alfabetização de uma rede municipal de ensino. Durante as reuniões de formação, a pesquisadora coletou a fala de uma professora participante do grupo, evidenciando a necessidade de tomada rápida de decisões para garantir o processo de ensino-aprendizagem no trabalho com projetos, conforme excerto: “[...] a professora do 1º ano [...] compartilhou com o grupo [de formação docente] afirmando que precisou tomar decisões rápidas para avançar as ações pedagógicas com o intuito de atender o desejo de aprender dos alunos” (AGLIARDI, 2019, p. 118).

Araújo (2007) relata situação análoga, quando pontua as eventualidades ocorridas durante a fase de visita a campo no desenvolvimento do projeto de educação econômica em classes de 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental. No excerto seguinte evidencia-se a necessidade de replanejamento das ações em virtude da ocorrência de eventualidades:

o projeto foi marcado por uma série de eventos que alteraram seu ritmo. A escola teve dificuldades com o agendamento das visitas *in loco* - adiamento, cancelamento, indisponibilidade de novas datas para visitas dos alunos, instabilidade do tempo [...]. Todos esses acontecimentos comprometeram de maneira significativa o desenvolvimento do projeto (ARAÚJO, 2007, p. 189).

Belizário (2012) traz evidências de necessidade de readaptações no projeto devido à heterogeneidade da turma ao propor a construção de conhecimentos por meio de um projeto horta para o ensino de Ciências, numa classe de 2º ano do Ensino Fundamental, conforme excerto: “como era uma sala de alfabetização e havia diversos níveis de aprendizagem, foi preciso fazer algumas adaptações para algumas crianças” (BELIZÁRIO, 2012 p. 181).

Igualmente, Correa (2016) constata a heterogeneidade de aprendizagem da turma durante o projeto de construção do piso da quadra de esportes para o ensino de Matemática, e pode-se inferir a necessidade de readaptação ou replanejamento do projeto, conforme observa-se no seguinte excerto: “alguns educandos podem ter dificuldades, a turma pode ser heterogênea, e nem todos têm o mesmo nível de aprendizagem, às vezes não se sentem seguros para fazer uma atividade e precisarão do auxílio do professor” (CORREA, 2016, p. 104).

Observa-se, ainda, de outro excerto de Correa (2016) que durante o desenvolvimento do projeto, a professora regente da turma precisou reorientar as ações dos educandos para cumprir os objetivos do projeto:

Os educandos, [...] sentiram-se amplamente motivados e desafiados, por isso realizavam as atividades e queriam sempre ampliar o projeto; a professora precisou conscientizá-los a planejar as atividades e cumpri-las porque assim haveria sucesso na conclusão do trabalho (CORREA, 2016, p. 108).

Montenegro (2008) relata necessidade de replanejamento das ações do projeto de ensino de Ciências, em turma de 3º ano, em virtude da demanda das crianças em estender a experiência prazerosa que tiveram com a aplicação de jogos no trabalho com projetos para construção de conhecimentos sobre recursos energéticos:

No planejamento [do projeto] foi previsto o emprego deste jogo (versão educacional do jogo da velha) por duas oportunidades. Contudo, sua utilização foi tão frutífera e as crianças ficaram tão estimuladas em sua execução que sempre que um conceito precisava ser fixado, ele foi empregado outras vezes [...] (MONTENEGRO, 2008, p. 151).

Entende-se conforme Hernández (1998, p. 78), que “o desenvolvimento de um projeto não é linear nem previsível”. Por isso, eventualidades podem ocorrer de tal forma que prejudiquem o andamento ou mesmo a concretude do processo. Para tanto, a tomada de decisão do e da docente, por ocasião dessas imprevisibilidades, precisam ser de forma rápida, como também, acompanhadas de reflexão, a fim de garantir que não se perca os objetivos cognitivos.

Almeida (2002, p. 36) afirma que nestes casos de replanejamento das ações, “o professor precisa ter clareza de sua intencionalidade e também do que o aluno está se propondo a desenvolver”. Para a autora:

Sua intencionalidade sustenta esse vaivém que se realiza por meio da reflexão sobre os caminhos que estão sendo percorridos e pela comparação entre os resultados obtidos e os previstos inicialmente, de modo a identificar se há necessidade de replanejar e o que está sendo descoberto nesse processo, que conceitos novos emergiram etc. (ALMEIDA, 2002, p. 36).

Portanto, considera-se uma variável constante a necessidade de replanejamento no trabalho com projetos em virtude de circunstâncias imprevistas. O replanejamento e ou realinhamento das ações podem ser necessários para manter a dinâmica do processo e garantir uma aprendizagem significativa. A necessidade de revisar o planejamento pode ser ainda oportunidade para repensar e discutir o que foi programado, oportunizando a efetiva participação dos e das discentes.

1.1.2 Habilidade docente para gestão de conflitos

O arcabouço teórico elucidado que o processo de aprofundamento dos conhecimentos dos e das discentes, na Pedagogia de Projetos, são desenvolvidos, em grande parte, coletivamente, sobretudo as escolhas do tema, o planejamento das ações, a coleta de informações, a apresentação, exposição dos resultados, etc. No entanto, o relacionamento interpessoal (coletivo e cooperativo) que deveria acontecer num trabalho em equipe, corre o risco de tornar-se conflituoso e deixar de cumprir o objetivo de aprendizagem.

Quanto a isso, é possível observar, a partir da análise da pesquisa de Bonini (2010), relatos de dificuldades quanto à organização dos grupos de trabalho. A pesquisadora faz análise documental de uma escola da rede privada de Ensino Fundamental, buscando verificar a transição da prática pedagógica tradicional para a Pedagogia de Projetos e a continuidade de trabalho com projetos. Entre as dificuldades encontradas, destacam-se conflitos no trabalho coletivo, conforme excerto:

Como dificuldades enfrentadas no trabalho com projetos podemos destacar, segundo o relatório da escola investigada, alguns problemas quanto à organização dos grupos de trabalho, [...] dispersão do grupo quando da troca de atividades e ambientes de aprendizagens – laboratórios, pátio, [...]. (BONINI, 2010, p. 92).

Ao concluir as etapas do projeto de construção do piso da quadra para o ensino de Matemática, Correa (2016) relata dificuldades análogas no trabalho coletivo discente, conforme pode-se constatar no excerto: “no início os educandos têm dificuldade para trabalhar em equipe, pois não é uma atividade comum nas aulas [...]. Pode ocorrer que dentro dos grupos haja educandos que não colaboram com os colegas nas atividades [...]” (CORREA, 2016, p. 103-104).

Contrariamente, Fernandes (2008) ao analisar o contexto organizacional, funcional e interativo de escolas públicas sobre o fracasso ou sucesso no processo de implementação de projetos, verifica que nas escolas em que as interações estão menos equilibradas e que há altos índices de violência e vulnerabilidade social, há também maior participação dos sujeitos nos trabalhos com projetos, uma vez que estes integram os alunos em uma dimensão social, ampliando o currículo informal:

Ao contrário do que poderíamos supor, verificamos que a participação dos atores nos Projetos é maior nas escolas que apresentam menor sucesso em seu processo educativo, ou seja, onde as interações estão menos equilibradas. [...] relações interpessoais são ruins, mas os Projetos se desenvolvem melhor [...] (FERNANDES, 2008, p. 157).

Ademais, observou-se que pode acontecer de encontrar discentes e docentes pouco dispostos à autonomia ou a aprender a pensar criticamente, dificultando o trabalho coletivo. As pesquisas de Belizário (2012), Casanova (2017), Cattai (2007) e Milanezi (2006) trazem essas discussões.

Belizário (2012) relata necessidade de gerir conflitos no trabalho em grupo durante o desenvolvimento das etapas do projeto horta para o ensino de Ciências na classe de 2º ano do Ensino Fundamental:

Durante o percurso do projeto horta tive algumas dificuldades em trabalhar com as mudanças de atitudes, principalmente o egocentrismo. Já os trabalhos em grupo, de cooperação e não aceitação das crianças em algumas atividades propostas foram outros elementos que me perturbaram. [...] foi preciso fazer regras de convívio devido aos conflitos (BELIZÁRIO, 2012, p. 180).

Casanova (2017) aborda a questão da compreensão dos sentidos subjetivos dos sujeitos em relação ao ensino e aprendizagem com projetos especificamente para o ensino de Ciências num contexto interdisciplinar. O autor constata que, na escola investigada, a cultura escolar não habituada a trabalhar com projetos, pode interferir na motivação dos estudantes, gerando resistências a essa prática de ensino, especialmente nos trabalhos coletivos:

Este fato [cultura escolar que não tem o hábito de trabalhar com projetos] pode corroborar para que estudantes também criem resistências para trabalhar com projetos. Isto ficou evidenciado na pesquisa que realizei com os estudantes, mostrando a dificuldade [dos estudantes] em formar um grupo expressivo para trabalhar no projeto (CASANOVA, 2017, p. 155).

Cattai (2007) busca discutir a formação dos professores de Matemática que trabalham com projetos e da análise da entrevista de dez professores desse componente curricular, traz como resultado, entre outras coisas, que: “os alunos resistem os projetos por acomodação, já que as aulas tradicionais exigem menos esforços deles. [...]” (CATTAI, 2007, p. 144).

Souza (2006) contextualiza melhor a questão de resistências, tanto de discentes, quanto de docentes, em sua investigação em uma rede pública de ensino sobre trabalhos com projetos para resolução de problemas nas diferentes áreas do conhecimento. Especificamente, a autora discute a dificuldade que os alunos têm em problematizar situações do cotidiano, deixando, assim de utilizar conceitos necessários para possível resolução de conflitos:

Vale ressaltar que a reação de alguns alunos e professores diante das atividades com projetos representou um comportamento de aceitação e entusiasmo em alguns casos, e rejeição e descrédito em outros. Isso ficou evidente nas falas dos alunos que desistiram da continuidade das atividades

como, por exemplo: “*Isso cansa porque a gente tem que pensar muito*” ou “*É muito difícil*”, devido à necessidade de conteúdos específicos para a resolução do problema, dos quais eles não dispõem em determinadas circunstâncias (SOUZA, 2006, p. 95) (grifo da autora)

Milanezi (2006) problematiza o ensino interdisciplinar de Matemática em um colégio militar, e no excerto seguinte pode-se inferir que a autora traz a questão da falta de protagonismo discente no trabalho com projetos quando apresenta “indícios de um poder formatador” no ensino da Matemática na escola pesquisada, o que pode ter provocado nos alunos um desprazer em realizar as atividades do projeto.

[...] o fato de haver no Colégio Militar indícios de um poder formatador da matemática escolar [...] pode ser a causa de os alunos verem a matemática utilizada na prática [do projeto desenvolvido] como algo não muito convincente, exatamente por estarem acostumados a uma matemática distante da realidade (MILANEZI, 2006, p. 125-126).

Infere-se, a partir das análises discutidas neste subitem, que as relações interpessoais no grupo correm risco de serem desestabilizadas, prejudicando a condução dos trabalhos pedagógicos. Conforme Nogueira (2009) estas indisposições dos alunos no trabalho com projetos podem ocorrer pela falta de promoção de seu protagonismo no planejamento das ações e ou por não atender aos anseios e necessidades dos participantes. Isso ocorre, segundo o autor, porque o projeto “pode estar na mente do professor, mas não na dos alunos”. Para tanto, o autor sugere que o professor “elabore estratégias para tentar gerar a motivação da turma sobre o tema” (NOGUEIRA 2009, p. 63-64).

Behrens (2006) complementa a questão esclarecendo que a adoção de uma nova abordagem metodológica traz aos alunos confusão e angústia, pois estes estão acostumados à instrução mecânica e de obediência. Sendo assim, Behrens (2006) tem uma postura similar a Nogueira (2009) sugerindo cuidados na discussão do projeto com os alunos: esclarecimento das fases propostas e estímulo à participação no processo. E conclui que “o crescimento dos alunos aparece quando relaxam a defensibilidade e entendem que dependerão uns dos outros para aprenderem num processo emancipador com autonomia e espírito reflexivo.” (BEHRENS, 2006, p. 49).

Por conseguinte, entendem-se necessárias habilidades do e da dirigente do projeto para gerir possíveis conflitos relacionais de forma que possa (r)estabelecer a harmonia do trabalho coletivo para melhor aproveitamento de todas as fases do projeto e para crescimento e amadurecimento pessoal e inter-relacional dos participantes.

1.1.3 Necessidade de garantir a promoção da autonomia discente sem perder a objetividade

Observou-se nas pesquisas analisadas um possível paradoxo quanto à autonomia discente no trabalho com projetos. Se por um lado, a busca da autonomia dos alunos deveria ser um facilitador para o “desenvolvimento da responsabilidade pela própria aprendizagem” (HERNÁNDEZ; VENTURA, 2017, p. 73), por outro, Casanova (2017) ao pesquisar a produção de sentidos subjetivos motivacionais no ensino e aprendizagem de Ciências na Pedagogia de Projetos constata que a promoção da autonomia dos alunos não é suficiente para garantir a aprendizagem no trabalho com projetos; haja vista que boa parte dos participantes de sua pesquisa desistiu durante o desenvolvimento do processo, conforme o próximo excerto:

Em relação aos estudantes, apesar do bom trabalho desenvolvido com o projeto de teatro, somente oito alunas chegaram ao final do projeto, havendo desistência de todos os rapazes, na segunda etapa. Mesmo [...] havendo diversidade de atividades [...] foram necessários vários momentos de negociação para que os resultados fossem alcançados. Isso significa dizer que proporcionar maior liberdade de escolhas e autonomia não garante o envolvimento e a motivação dos estudantes para trabalhar com projetos, podem aparecer desafios que precisam ser superados (CASANOVA, 2017, p. 156).

Ao buscar compreender a organização curricular que se dá pela estratégia metodológica de projetos numa rede privada, Koff (2008) reflete sobre os desafios da “disciplina/indisciplina” que esta liberdade de trabalho pode gerar, especificamente quando se trabalha com uma proposta cuja meta é a promoção da autonomia e do protagonismo dos alunos em suas aprendizagens: “[...] seria oportuno refletir sobre [...] as questões de disciplina e indisciplina no contexto de um trabalho marcado por intensos deslocamentos, ritmos variados, liberdade de escolha e ação, além de rotinas constantemente alteradas” (KOFF, 2008, p. 215).

Cavalsan (2007) por sua vez, analisa as contribuições do projeto de telejornal na sala de aula para o estabelecimento de inter-relações e contextualização do conhecimento e, durante o desenvolvimento das etapas do projeto, o autor constata dispersão do foco das pesquisas dos alunos quando lhes proporciona autonomia:

a liberdade de pesquisa que os alunos estão mergulhados precisam ser aprimoradas e melhor dirigidas, pois os alunos tendem a ter respostas parciais quando estão voltados para as pesquisas de curiosidades [...] e se

perdem com frequência, uma vez que cada um pesquisa algo do seu próprio interesse (CAVALSAN, 2007, p. 198).

Fagundes (2008) traduz o receio das professoras participantes do grupo de estudos para o ensino de Ciências, que deixam de realizar atividades diversificadas por desconfiança do potencial de aprendizagem dos alunos, bem como procuram evitar movimentação demasiada para não serem entendidas como bagunça:

Outro fator levantado pelas professoras é que, muitas vezes, elas deixam de realizar atividades diversificadas por não acreditarem na capacidade dos alunos ou em função do receio de que os mesmos façam mais barulho do que o normal, chamando a atenção da direção que poderia confundir com bagunça a movimentação dos alunos no desenvolvimento das atividades (FAGUNDES, 2008, p. 166).

A despeito da incredulidade na aprendizagem do aluno, descrita no excerto anterior de Fagundes (2008), Hernández (1998, p. 88) critica essa postura, afirmando que se trata de uma “cultura educativa para a qual tudo o que não seja uma forma de ensino reconhecível e tradicional seja considerado uma experiência”. Sendo assim, deve-se “levar em consideração as particularidades de cada sujeito” (NOGUEIRA, 2009, p. 51), e lhe proporcionar diferentes formas de acesso ao conhecimento.

Retomando a discussão sobre a autonomia, corre-se o risco de inferir apressadamente, a partir dos excertos anteriores, que a promoção da autonomia discente pode gerar dispersão e indisciplina. No entanto, Almeida (2002) contraria essa ideia afirmando que o aluno desenvolve a autonomia a partir dos estudos, das pesquisas em diferentes fontes, articulando informações com conhecimentos que já possui, tentando resolvê-las ou chegar a novas questões. A autora (2002, p. 37) afirma ainda que “não dá para controlar o aluno quando ele é o sujeito da aprendizagem e tem liberdade para criar, representar e construir conhecimento”, cujas ações contradizem a estabelecer rotinas. Segundo a autora “a ideia de controle é incompatível com a de aprendizagem por projetos”.

Portanto, entende-se necessária a promoção e o desenvolvimento da autonomia discente para que ele (ela) se torne protagonista do seu processo de ensino-aprendizagem, assim como mediar e orientar as ações de tal maneira que não se perca a objetividade do ensino. “O docente, por ser o mais experiente, tem a responsabilidade de desencadear este processo e buscar investigar e fornecer as primeiras pistas sobre o conhecimento produzido” (BEHRENS, 2006, p. 44).

1.1.4 Descentralização de fontes únicas do saber

Estabelecer relações mais complexas com o conhecimento e promover o e a discente no centro do ensino como protagonista da sua aprendizagem pode gerar situação de medo e insegurança ao e à docente acostumado(a) a ser “autoridade do saber” (FREIRE, 1994, p. 34). É o que pode ser apreendido do excerto seguinte na pesquisa de Montenegro (2008) durante o desenvolvimento do projeto sobre recursos energéticos numa turma de 3º ano do Ensino Fundamental:

[...] a aluna Amanda nos questionou se o átomo da eletricidade era o mesmo da bomba atômica [...]. Esse evento mostra que quando o educador desempenha um trabalho em conjunto com o educando, e não tem receio de admitir o que não sabe, desencadeia-se uma relação de respeito entre aluno e professor capaz de [...] aprendizagem mútua [...] (MONTENEGRO, 2008, p. 146).

No relato anterior, infere-se uma atitude de empatia do educador com relação à aluna, demonstrando, sem receio, o não domínio da questão levantada por ela. O surgimento de questões conceituais que extrapolam o domínio do e da docente pode deixá-lo numa situação de desconforto se esse(a) se colocar como fonte única do saber. Mas se a relação com o e a discente for de “informação compartilhada” e aprendizagem mútua (HERNÁNDEZ; VENTURA, 2017, p. 11), como se pode inferir do excerto anterior, esse desafio pode ser superado habilmente.

Outrossim, Scheimer (2011), Fagundes (2008) e Trevelin (2016) trazem discussão sobre a obrigatoriedade de utilização do livro didático como fonte uniformizadora de pesquisa/ conhecimento, opondo-se à formação de um conhecimento crítico-reflexivo e holístico.

Scheimer (2011) analisa a relação entre a teoria e a prática da disciplina de História através da aplicação de projetos interdisciplinares e entende que a obrigatoriedade do uso do livro didático dificulta um trabalho interdisciplinar e contextualizado:

entre as diversas questões com que o professor depara-se [...] está a obrigatoriedade do uso de livros didáticos que precisam ser usados em aulas e que muitas vezes, não estão acompanhando a realidade de sala de aula. [...] o professor não tem condições de orientar e mostrar ao aluno outras opiniões. É impedida assim, a formação de mentes críticas, em função do livro ser a única fonte de pesquisa, na maioria das escolas. [...] dificilmente consegue abordar a temática da história local (SCHEIMER, 2011, p. 92).

Fagundes (2008) constata durante a construção, planejamento e aplicação de projeto interdisciplinar para o ensino de Ciências, articulado com o grupo de estudos de professores e seus alunos dos anos iniciais, que o mau uso do livro didático limita o processo de ensino-aprendizagem:

O ensino de Ciências tem sido, em geral, deficitário e linear, e a aprendizagem ainda acontece de forma mecânica, desestimulante e ineficiente, pois o professor acredita que o conhecimento já está pronto e acabado, ocupando-se somente em reproduzir o conteúdo exposto no livro didático, hipertrofiando o valor desse recurso (FAGUNDES, 2008, p. 162).

Ao fazer a análise do programa Ler e Escrever de uma escola municipal, Trevelin (2016) também constata a dificuldade imposta pelo sistema de apostilamento, o que impossibilita tempo hábil para um ensino crítico: “nesta escola, há outro sistema de apostilas e livros, o que resulta em pouca reflexão porque não há tempo hábil, e isso compromete o aprendizado do aluno que se torna um receptor” (TREVELIN, 2016, p. 110).

Das análises anteriores depreende-se que a utilização dos livros didáticos de forma rígida pode corroborar para um ensino diretivo e padronizado e que as relações unidirecionadas do conhecimento caracterizam um modelo de ensino transmissivo, que deve ser superado (NOGUEIRA, 2009).

Complementando a questão, entende-se que a proposta da Pedagogia de Projetos, conforme Behrens (2006) e Hernández (1998, p. 28), pode proporcionar aos alunos uma visão integrada e holística do conhecimento de forma a ensiná-los a “interpretar os significados mutáveis” constituídos nas diferentes culturas e tempos históricos.

1.1.5 Necessidade de superação de uma visão superficial do ensino-aprendizagem

A pesquisa de Almeida (2017) revela um tratamento superficial do ensino-aprendizagem no trabalho com projetos, desconsiderando sua intencionalidade educativa. A autora investiga as concepções de professores no atendimento aos alunos do 4º e 5º anos em situações de dificuldades de aprendizagem matemática e observa na prática das professoras sujeitos da pesquisa “evidências da ausência de compreensão do conteúdo por parte dos alunos [que] retornaram para o Laboratório de Aprendizagem apresentando as mesmas dificuldades apontadas no início do ano” (ALMEIDA, 2017, p. 185).

Outra observação da autora foi sobre a utilização de jogos para o ensino matemático que “não vai além do lazer e recreação, desconsiderando os benefícios e estratégias que possam direcionar a um ensino enriquecido” (ALMEIDA, 2017, p. 185).

Esta postura de superficialidade no desenvolvimento das atividades do projeto é discutida por Nogueira (2009) quando o autor trata das dificuldades e da falta de conhecimento que alguns docentes, e mesmo a coordenação pedagógica, manifestam ao traçarem o planejamento e objetivos do projeto. Nestes casos, segundo o autor, são realizados “pseudoprojetos” no ambiente escolar (NOGUEIRA, 2009, p. 32).

Conclui-se, por conseguinte, que a superação da superficialidade do ensino-aprendizagem no trabalho com projetos requer um processo de formação docente.

Subcategoria 1.2 Pensar as referências epistemológicas para além da compartimentação disciplinar

1.2.1 Necessidade de superação de uma visão fragmentada/ compartimentada do conhecimento

Hernández (1998, p. 34) ao discorrer sobre o termo globalização refere-se à busca de “relações que ajudem a compreender o mundo no qual vivemos a partir de uma dimensão de complexidade”, o que leva a “abordar e pesquisar problemas que vão além da compartimentação disciplinar”. Neste sentido, o autor questiona o currículo escolar que tem um carácter compartimentado, vinculado aos conteúdos oficiais e relacionados às disciplinas escolares. Para tanto, o autor sugere um “currículo integrado” que tem como finalidade educar para aprender a dar sentido, ou seja, uma proposta transdisciplinar para que possa “interpretar os conhecimentos que se encontram nessas experiências” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 54).

Mediante o postulado anterior, observou-se nas análises dos dados, recorrente preocupação dos e das docentes com o cumprimento do conteúdo programático, em oposição ao trabalho com projetos, colocando-o como atividade prejudicial ao desenvolvimento do currículo por demandar o tempo que deveria ser dedicado aos conteúdos. As pesquisas analisadas a seguir evidenciam essa discussão.

Faustino (2018) buscando compreender as interações dialógicas para construção do conhecimento nas aulas de Matemática observa que os padrões de comunicação, na sala de

aula investigada, se deram de forma hierarquizada, por pressão do cumprimento do currículo, privilegiando uma postura centralizadora da professora e uma aprendizagem em torno unicamente do livro didático:

A professora do quinto ano me explicou que estava com o conteúdo de matemática atrasado e que, apesar de ser dia de desenvolvermos o projeto, ela gostaria de trabalhar o conteúdo de ângulos, e eu concordei. [...] ela distribuiu o livro texto e os estudantes fizeram exercícios sobre ângulos [...]. Esse padrão de comunicação vai ao encontro da sistematização e da pressão para cumprir o currículo (FAUSTINO, 2018, p. 203).

Igualmente, Fagundes (2008), ao analisar as concepções, perspectivas e práticas das professoras no ensino de Ciências, observa nos relatos das professoras, dinamizados durante o grupo de estudo, que elas não se percebem coautoras do currículo escolar, e, portanto, têm uma prática engessada e dependente de modelos expostos nos livros didáticos:

Conforme relato inicial, o recurso mais utilizado pelas professoras é o livro didático e uma ou outra atividade experimental, que, segundo elas, são repetidas ano após ano e, em alguns casos, as mesmas atividades em séries diferentes [...]. As professoras declararam o desejo de terem à disposição mais modelos experimentais nos livros. [...]. Percebendo-se a importância dada pelas professoras às receitas prontas, procurou-se, então, analisar e interpretar suas falas e descrevê-las [...]. Ao final dessa reflexão as professoras concluíram que suas aulas [...] eram extremamente conteudistas [...] culpando, ou desculpando-se, por trabalharem assim (FAGUNDES, 2008, p. 164).

Sheimer (2011) percebe uma excessiva preocupação dos professores com o cumprimento do conteúdo de História ao analisar a relação entre teoria e prática no ensino deste componente curricular. Na análise das entrevistas de sua investigação, a autora “percebe a existência de um desconforto dos professores em relação ao ensino de História, por não darem conta dos conteúdos no curto espaço de aula” (SCHEIMER, 2011, p. 94), em detrimento às práticas interdisciplinares propostas na investigação da autora.

Gumiero (2009) vivencia situação análoga quando faz um estudo de caso sobre o trabalho docente com softwares educacionais e projeto de informática. O autor conclui que os professores “possuíam o receio de se envolver com o projeto e não cumprir com o conteúdo programático” (GUMIERO, 2009, p. 111).

Santos (2018) analisa como a Pedagogia de Projetos é compreendida no Ensino Fundamental, investigando as experiências de professores (as). A partir das entrevistas

realizadas, a autora interpreta a pressão que o cumprimento dos conteúdos exerce sobre as profissionais e sintetiza essas constatações/ inquietações no excerto do seguinte relato:

Quando desenvolvo projetos estou sempre atrasada no conteúdo [...]. As escolas se organizam em bimestres ou trimestres. Em cada período, um determinado conteúdo necessita ser visto em uma sequência, sem contar os livros didáticos que precisamos ‘dar conta’. [...] Surge então o seguinte questionamento: desenvolvimento de projetos e meu atraso nos conteúdos? (SANTOS, 2018, p. 119).

Ademais, Trevelin (2016) relata a forma como as professoras de uma das escolas da rede municipal atenderam as formulações do programa Ler e Escrever para o ensino de Língua Portuguesa. A autora observou problemas na forma prescritiva como o programa é apresentado, apesar de trazer contribuições. Para tanto, a mesma relata que apesar de algumas professoras conseguirem adaptar as atividades, houve quem priorizou o cumprimento curricular, abandonando o projeto: “quando questionadas se [...] concluíram as atividades do programa, [a professora] afirmou: ‘Não, abandonei já há algum tempo, o que importa é o aluno aprender e não ficar preenchendo apostilas’” (TREVELIN, 2016, p. 110).

Por outro lado, as pesquisas evidenciam que a excessiva preocupação com o cumprimento do currículo pode gerar “pseudoprojetos” (NOGUEIRA, 2009, p. 32), como já dito anteriormente. É o que conclui Pelizzari (2003) ao realizar revisão bibliográfica sobre o papel do professor na utilização da pedagogia de projetos para aprendizagem significativa:

um projeto mal elaborado pode dar lugar a abusos pedagógicos, como esses: [...] perigo de sofrer uma excessiva interferência do professor, que, preocupado com um programa previamente estabelecido, chega a transformar o projeto em lições em torno de um tema determinado, de pouco interesse para os alunos (PELIZZARI, 2003, p. 48).

A pesquisa de Bertozzi (2013) buscou verificar os conhecimentos construídos pelos docentes sobre os aspectos teórico-metodológicos do trabalho com projetos. Na análise das entrevistas, a autora conclui que os docentes investigados fazem uma boa avaliação dos projetos e procuram novas formas de desenvolver seus trabalhos. No entanto, a autora ressalta que “os docentes ainda estão presos à cadeia disciplinar onde se tem a ilusão de ter tudo sob controle, de modo que veem os Projetos como um meio para chegar a um produto final” (BERTOZZI, 2013, p. 81), ou seja, relacionam o trabalho com projetos apenas a concepções pragmáticas (ALENCAR; MOURA, 2011).

Outrossim, o coordenador pedagógico entrevistado por Canguçu (2008) em um estudo de caso que elucidou a implementação de programa de Educação Afetivo Sexual nas escolas da rede estadual, revela a forma compartimentada como os projetos são conduzidos na escola, relatando que “os projetos ficam compartimentados em si, sem ação conjunta, os projetos não são interdisciplinares” (CANGUÇÚ, 2008, p. 139).

Igualmente, os estudos de Thomazine (2018) sobre projetos interdisciplinares para o ensino de Ciências revelam que a “falta de compreensão [...] e incoerência conceitual mostraram que os projetos analisados acabam por trazer um caráter conteudista e fragmentado, mesmo na tentativa da interdisciplinaridade” (THOMAZINE, 2018, p. 86).

Além disso, observou-se das análises dos dados que nessa nova organização do ensino-aprendizagem por trabalho com projetos, corre-se o risco de não serem contemplados todos os conteúdos planejados para o ciclo/ ano. É o que se apreende da pesquisa de Belizário (2012) quando a autora faz a releitura do percurso do projeto horta no ensino de Ciências:

É importante ressaltar que alguns conteúdos presentes nos blocos do 2º ano não foram possíveis de fazer relações com o tema [...], portanto, não foram trabalhados devido ao caminho que buscou atender os interesses dos alunos [...] implicando no replanejamento em processo (BELIZÁRIO, 2012, p. 171).

Do mesmo modo, a revisão bibliográfica de Pelizzari (2003) sobre o papel do professor na utilização da Pedagogia de Projetos aponta que “do ponto de vista de um plano curricular, é preciso assinalar que todo o programa de um ano letivo não pode se reduzir a projetos, visto que nem todas as partes de um programa se prestam a esse tipo concreto de atividade” (PELIZZARI, 2003, p. 48).

Tal como Cattai (2007, p. 145) que analisando a postura dos professores que desenvolvem projetos em Educação Matemática, conclui que não há integração entre as disciplinas: “cada professor tenta encaixar parte do conteúdo no tema que está sendo estudado”, indo na contramão do que postula a literatura sobre o tema.

Infere-se que uma das causas dessa postura de rejeição aos trabalhos com projetos, em favor do cumprimento dos conteúdos curriculares, pode ocorrer por acreditar em um “conhecimento unificado, imutável e organizado” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 36). A organização do conhecimento pela lógica unicamente das disciplinas favorece um ensino de caráter propedêutico e acumulativo de conteúdos convencionais.

Por conseguinte, entende-se necessário “estabelecer um acompanhamento diferencial e complementar na forma de articular os projetos [...] em torno de diferentes níveis de estruturação” (HERNÁNDEZ; VENTURA, 2017, p. 40).

Como acompanhamento diferencial e complementar, entende-se, conforme Nogueira (2007, p. 23), o trabalho pedagógico de conteúdos de forma conceitual para “subsidiar algumas ações dos alunos”. Dessa forma, poderia vir a garantir também uma abordagem mais ampla do currículo. O acompanhamento e a reestruturação adequada podem vir a promover novas relações de ensino-aprendizagem e aprofundamento interdisciplinar.

1.2.2 Dificuldade de contextualização do ensino-aprendizagem

Precisamente, essa relação do ensino que transcende as disciplinas do currículo pode não ocorrer pela falta de contextualização do objeto de ensino com a aprendizagem. Sem uma abordagem dialógica com a realidade circundante, dificilmente haverá produção de conhecimento relevante e significativo (BEHRENS, 2006).

É o que analisa Scheimer (2011, p. 94) nas respostas das entrevistas das professoras, as quais relatam dificuldades para “relacionar (os conteúdos de História) à vivência do aluno (a fim de) motivá-lo e integrá-lo a um saber significativo”.

Souza (2006), em pesquisa de intervenção para implementação de projetos interdisciplinares para resolução de problemas, também entende a contextualização como dificuldade para integração dos projetos e sistematização dos conhecimentos “a maior dificuldade [...] mostrou ser a problematização, particularmente no que diz respeito a problemas do cotidiano: os alunos não têm consciência dos mesmos, [...] e, portanto, não constroem ou não utilizam os conceitos necessários para a sua resolução (SOUZA, 2006, p.95).

Outrossim, as pesquisas de Souza (2009), Trevelin (2016), Vidal (2016) e Thadei (2006) trazem discussões apontando a necessidade de contextualização das atividades no trabalho com projetos para compreensão e construção do conhecimento, especificamente no ensino de leitura e escrita (alfabetização).

Souza (2009) buscou estudar a influência do entorno com ênfase nas análises discursivas na infância em atividades de leitura e escrita. Para tanto, “os dados coletados, conjuntamente com as respectivas análises, geraram, [...] as considerações sobre a necessidade da contextualização das atividades de estudo” (SOUZA, 2009, p. 118). A autora

ainda conclui que: o contexto instrumentaliza o aluno para que consiga realizar ações de leitura e escrita, com o mínimo de conhecimento sobre o conteúdo do texto, por meio de atividades organizadas. [...], por meio de projetos [...] são acumuladas experiências, afetos e aprendizados (idem, ibidem).

Trevelin (2016) amplia a discussão sobre a importância da contextualização do ensino, analisando o programa implementado pela Secretaria Estadual de Educação, afirmando que:

o programa “Ler e Escrever” traz, por um lado, uma diversidade de gêneros e, por outro, uma carência de aprofundamento, de uma verticalização que poderia ocorrer com atividades que partissem da vivência do aluno, de uma necessidade real, tornando-se assim significativa para esta criança (TREVELIN, 2016, p. 109).

No estudo de caso de Vidal (2016) sobre projetos didáticos em salas de alfabetização, a autora evidencia que as docentes mesclaram outras práticas de ensino para além dos trabalhos com projetos a fim de garantir a eficácia no ensino-aprendizagem nas turmas pesquisadas.

Apesar das vantagens [...] para os alunos, um aspecto [...] foi evidenciado pelos estudos de caso: a proposição de projetos didáticos, a despeito das oportunidades de aprendizagem que acarreta, não garante, por si só, um ensino eficiente da língua. Os alunos das três turmas apresentaram avanços [...]. Entretanto, outras aprendizagens se fizeram necessárias e, segundo relato das docentes, foram proporcionadas por outras práticas didáticas, não relacionadas ao projeto (VIDAL, 2016, p. 292).

Thadei (2006) também constata tais dificuldades no ensino de linguagens no trabalho com projetos com temas transversais e letramento nas séries iniciais, conforme excerto seguinte. A autora aponta caminhos para resolução da questão, sugerindo que seja um ensino de “interseção”. Apreende-se que a autora sugere uma prática mesclada entre trabalhos com projetos e ensino sistematizados de conteúdos:

A constatação das diferentes capacidades mobilizadas nos levou a questionar o que os projetos devem garantir, [...] para que o ensino [...] não se dissolvam dentro da pedagogia de projetos, obscurecidos por uma abordagem exclusivamente ou predominantemente temática em que o [ensino] se perde. [...] Nosso olhar volta-se para a busca de uma interseção entre a prática contextualizada, viabilizada pela pedagogia de projetos, [...] e uma prática sistematizada de ensino desses gêneros dentro dos projetos [...] (THADEI, 2006, p. 174).

É oportuno evidenciar que a constatação de ineficácia e ou dificuldades na contextualização do trabalho com projetos ocorrem, em sua maioria, especificamente nas pesquisas que trazem como objeto de estudo o ensino de linguagens (SOUZA, 2009; TREVELIN, 2016, VIDAL, 2016 e THADEI, 2006). Logo, pode-se inferir que esta área de ensino requer um olhar mais específico no trabalho com projetos a fim de promover uma aprendizagem significativa.

Porquanto, entende-se que as dificuldades relatadas nos excertos anteriores sobre a ausência e ou necessidade de contextualização podem estar relacionadas à má condução na escolha do tema ou da problematização do projeto. Estes são pontos de partida para definição do projeto e devem ser constituídos a partir de uma reflexão conjunta entre docente e discentes. As reflexões podem partir de uma situação real, experiências vividas pelo grupo, realidades inquietantes, interrogações; e encaminhadas para serem analisadas sob diferentes perspectivas e posteriores pesquisas (BARBOSA; HORN, 2008; HERNÁNDEZ; VENTURA, 2017). Conduzindo o projeto desde o início dessa forma, pode vir a evitar a sua descontextualização.

Subcategoria 1.3 A relação do conhecimento com os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais

1.3.1 Necessidade de nova relação/organização curricular

Os autores e autoras referenciados sinalizam para a necessidade de um ensino que atenda às diversidades que traz o e a discente em processo autônomo de construção do conhecimento, e que lhe possibilite formação integral, de forma que o ensino seja para além das capacidades cognitivas, como também o introduza numa nova relação com a informação em dimensões procedimentais e atitudinais (ZABALA, 1998).

Em face do exposto, pode-se inferir da análise de Fagundes (2008) que as professoras participantes da pesquisa para o ensino de Ciências trazem uma ideia reducionista em relação ao currículo, e levam em consideração apenas os aspectos conceituais, deixando de trabalhar outras habilidades que poderiam favorecer experiências para compreensão nos alunos. Isto pode ser evidenciado na análise de Fagundes (2008, p. 163), que constata que “embora o currículo seja também constituído de conteúdos procedimentais e atitudinais, esses por vezes,

são esquecidos e excluídos pois os professores têm a ideia de que o currículo somente envolve conteúdos conceituais)

Assim como Valle (2004) em estudo de caso sobre implementação de um currículo interdisciplinar e a formação do professor para assumir essa prática, conclui que “as concepções e práticas curriculares das professoras configuravam, sim, a construção de um modelo de currículo pautado pela segmentação e fragmentação dos conteúdos e procedimentos” (VALLE, 2004, p. 170).

Sobre isso, Hernández e Ventura (2017, p. 40) ratificam a necessidade de “dar ênfase à aprendizagem de estratégias e procedimentos instrumentais e cognitivos mais do que nos conteúdos informativos”. Nogueira (2007, p. 21) complementa o postulado anterior afirmando que é necessário ensinar o “aprendiz a fazer diferentes leituras e interpretações do mundo”, valorizando a cultura, a arte, o respeito à diversidade.

As postulações anteriores permitem assegurar a necessidade de uma nova relação com a organização curricular de forma a oportunizar um ensino-aprendizagem para além dos conteúdos conceituais e que atenda a um processo de formação integral.

1.3.2 Repensar a viabilidade

Da análise de Pelizzari (2003) sobre o papel do professor na utilização da Pedagogia de Projetos, podem-se apreender questões sobre as limitações do trabalho com projetos, a partir do que a pesquisadora discorre sobre a forma como o trabalho vem sendo implementado nas escolas pesquisadas: “sem nenhum critério, conceituação e prévia preparação” dos professores. A pesquisadora conclui, defendendo esta abordagem de ensino para uma aprendizagem significativa, mas também alertando que um projeto mal elaborado pode gerar uma “cultura de desperdício e fracasso crônicos, uma vez que são realizados trabalhos e despendidos recursos e energia, sem chance de sucesso” (PELIZZARI, 2003, p. 48).

Da mesma forma que Silva (2008), ao analisar como se dá a alfabetização científica no ensino de ciências naturais na prática docente, descreve a constatação da professora entrevistada, afirmando que a Pedagogia de Projetos é “uma área muito boa para ser trabalhada e tem muito ainda a ser explorada, mas dá muito trabalho para pesquisar” (SILVA, 2008, p. 108).

Logo, entende-se, em consonância com Bender (2014), que apesar das amplas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem, os e as docentes devem considerar a

adoção do trabalho com prática precedendo a uma reflexão das reais necessidades da turma, para não se lançar em ações dispendiosas e que poderiam ser contempladas por outros meios.

Categoria 2 (Re) organização tempo-espço

Os tempos-espços no trabalho com projetos podem ser entendidos nas dimensões física, funcional, temporal e relacional, podendo constituir-se em “elemento estimulante ou limitador da aprendizagem, dependendo das estruturas espaciais que estão postas e das linguagens que estão representadas” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 48-49).

Assim, passa-se a discorrer sobre as análises dos desafios na implementação da Pedagogia de Projetos apreendidos das pesquisas acadêmicas sob a ótica dessa categoria e subcategorias.

2.1 Sobrecarga de trabalho docente

Os resultados do estudo de caso de Canguçú (2008) sobre a implementação do programa Educação Afetivo Sexual nas escolas estaduais da região, revelam que apesar de professores, direção, especialistas e coordenação afirmarem que os projetos são importantes para a escola, há ressalvas. Uma delas é a dificuldade em envolver os professores nos trabalhos propostos devido à dobra de turno, causando sobrecarga de trabalho, conforme relatos da especialista e do diretor entrevistados, explicitados nos excertos:

Devido a dobra de turno dos professores, fica difícil os professores replanejarem o trabalho e atividades, falta tempo para o planejamento, os projetos precisam adequar mais a realidade da escola [fala da especialista]. [...] às vezes não acontecem na forma como desejada porque os projetos são extras, precisam mexer com os horários de professores e por ser um extra os professores muitas vezes não se interessam em desenvolver alegando que o salário é pouco (fala do diretor) (CANGUÇÚ, 2008, p. 138-139).

A forma encontrada pela especialista entrevistada por Canguçú (2008) foi reduzir o número de projetos realizados na escola, justificando que “se na escola tiver muitos projetos ela não consegue realizá-los bem, é preferível ter um ou dois para fazer bem feito” (CANGUÇÚ, 2008, p. 139).

Ao investigar as possibilidades da aprendizagem por projetos em quatro escolas públicas da rede municipal, Moraes (2008) também observa “sobrecarga de solicitações burocráticas (no trabalho com projetos, que) inviabilizam, inclusive, o acompanhamento

sistemático dos trabalhos desenvolvidos na escola, e, conseqüentemente, sua orientação” (MORAES, 2008, p. 170).

Assim como nas análises do projeto de intervenção de Lima (2011), cujo objetivo era auxiliar no planejamento e construção de trabalhos por projetos interdisciplinares, a autora aponta os desafios encontrados na proposta, devido à sobrecarga de trabalho dos e das docentes, entre outras coisas, conforme observa-se no excerto:

Fizemos uma proposta de encontro semanal. [...] o trabalho foi um desafio dificultado pelo desinteresse dos professores pelo assunto [...] baixos salários e carga horária extensa. Encontramos pessoas frustradas com a realidade que enfrentam quanto a desvalorização de seu trabalho e sem tempo e estrutura para mudarem completamente a maneira de trabalhar com seus alunos. (LIMA, 2011, p. 67-68).

Trevelin (2016) constata as mesmas dificuldades de sobrecarga durante as entrevistas para análise do programa Ler e Escrever implementado pela Secretaria Municipal de Ensino. Ao ser questionada se concluiu as atividades do programa, uma das professoras entrevistadas afirmou que “não foi possível realizar todos os projetos e atividades, não deu tempo, tinha muita coisa pra cumprir” (TREVELIN, 2016, p. 110), ratificando a exaustão dos trabalhos pedagógicos que podem impedir a progressão dos trabalhos com projetos.

De outra forma, Iunes (2014) descreve em estudo de caso sobre a política curricular para produção de projetos complementares em rede municipal de ensino, o constrangimento e a desaprovação de professores e gestores pela redução da carga horária destinada ao trabalho com projetos, os quais foram sendo gradativamente restringidos pela própria Secretaria de Educação:

Como apontam os dados, a liberação da carga horária constitui a maior dificuldade [...]. Isto tem afetado especialmente as subjetividades docentes, de modo que os professores/as manifestaram em seus depoimentos um sentimento de desvalorização desta atividade, assim como, as Equipes Diretivas queixam-se de desrespeito por parte da SMED, colocando sob suspeita a autoridade e autonomia pedagógica da Escola e seus professores/as (IUNES, 2014, p. 137-138).

Infere-se da análise do excerto anterior que há interesses divergentes entre a secretaria de educação e a escola investigada, interferindo no desenvolvimento das ações dos projetos. Pode-se confirmar o exposto a partir do próximo excerto de Iunes (2014), relatando a desestruturação dos projetos da escola a favor da implementação do Programa Mais Educação do Governo Federal:

os dados apontaram que os PCs (projetos complementares) encontram-se sob forte ameaça de colonização pelo Programa Mais Educação do governo federal [...]. Como efeito da adesão ao programa [...] os projetos das instituições foram desarticulados sem maiores resistências, tendo em vista a contrapartida financeira oferecida aos educandários pelo programa federal (IUNES, 2014, p. 139).

Entende-se, conforme Hernández (1998, p. 62), que “as escolas são instituições complexas, inscritas em círculos de pressões internas, e, sobretudo, externas, onde as potenciais inovações ficam presas na teia das modas”. E para essas questões, as movimentações a favor do ensino-aprendizagem no trabalho com projetos devem ter um olhar para a organização curricular de forma mais ampla, ou seja, na escola como um todo e não apenas em iniciativas individuais.

Entende-se ainda que as questões de sobrecarga de trabalho podem ser amenizadas pelo planejamento de questões operacionais, gerenciais e estratégicas (NOGUEIRA, 2009) minimizando os improvisos e atividades demasiadamente excessivas e desnecessárias.

2.2 Ausência de tempo-espço para planejar

A ausência de tempo para planejamento é outro desafio evidenciado nas pesquisas, conforme discorrido a seguir.

Ao observar os aspectos organizacionais das escolas investigadas a fim de discutir a formação dos professores de Matemática no trabalho com projetos, Cattai (2007) conclui que há insuficiência de tempo disponibilizado aos professores para o planejamento dos projetos:

O horário de trabalho coletivo, que faz parte da jornada deles, é considerado pelos participantes da pesquisa, como sendo insuficiente para o planejamento de tais atividades. Até mesmo o trabalho individual dos professores, muitas vezes é dificultado pelas resistências impostas pela cultura escolar (CATTAI, 2007, p. 142).

Os estudos de Cavalcante (2009) propuseram identificar as opções de professores de duas redes de ensino por trabalho com projetos. Nas observações do cotidiano da prática docente, especialmente do desenvolvimento dos projetos, a autora identifica que o tempo destinado ao planejamento era bem espaçado, “acontecía a cada dois meses em média o que dificultava um contato periódico entre as profissionais e a coordenação pedagógica”. A autora ainda esclarece afirmando que isso “não inviabilizava as ações planejadas, mas dificultava o seu planejamento” (CAVALCANTE, 2009, p. 198).

Canguçu (2008) identifica situação semelhante quanto à dificuldade em reunir os professores para planejamento e desenvolvimento do projeto implementado pelo programa de Educação Afetivo Sexual da Secretaria Estadual de Educação da rede local. A autora constata, a partir da entrevista ao especialista da escola investigada, que “tem projetos que a escola não consegue desempenhar como o esperado, (porque) a rotina da escola e a dificuldade em reunir os professores para o planejamento, monitoramento e avaliação, atrapalham” o andamento dos projetos (CANGUÇU, 2008, p. 139).

Iunes (2014) analisa a produção de projetos complementares como política curricular em escola da rede municipal de ensino. Os dados da pesquisa da autora também revelam dificuldades no tempo para planejamento:

os projetos não constituem parte do planejamento da escola, de modo que a investigação identificou a ausência de espaço e tempo pedagógico de encontro, reunião e, portanto, de diálogo entre professores das turmas regulares e aqueles que trabalham nos projetos (IUNES, 2014, p. 138-139).

Lima (2011) precisou procurar outra escola (da rede privada) para dar continuidade em sua pesquisa de intervenção, cujo objetivo era contribuir para construção de projetos interdisciplinares, logo após algumas tentativas frustradas em reunir os professores (da primeira escola procurada para investigação). Os diretores informaram à autora que “não havia interesse no assunto, por parte dos professores [e que] os professores só realizam um projeto se a direção planejar e entregar tudo pronto” (LIMA, 2011, p. 67). A autora conclui o desapontamento com a questão, afirmando que “isso quer dizer que [os professores] não podem gastar tempo em planejar com os alunos e muito menos realizar as atividades que eles propõem” (LIMA, 2011, p. 68).

Não obstante, apreende-se que a destinação de tempo específico para planejamento dos projetos não garante o desenvolvimento da prática, conforme pode-se constatar das análises das pesquisas de Cavalcante (2009) e Valle (2004).

Cavalcante (2009) objetivou identificar os motivos e as concepções da opção dos docentes por projetos. Das observações e entrevistas do cotidiano docente no planejamento e desenvolvimento dos projetos elaborados, a autora concluiu que:

a destinação de um tempo específico ao planejamento do trabalho docente, por si só não significou o desenvolvimento de um plano de projeto dentro da perspectiva de investigação que pauta este tipo de trabalho [isto porque] a adoção da prática não significou em mudança efetiva no direcionamento da ação didática (CAVALCANTE, 2009, p. 200).

Assim como Valle (2004) problematiza a implementação de um currículo mais significativo e interdisciplinar nas práticas e formação do professor, e igualmente traz resultados que reforçam que disponibilizar mais tempo-espço para planejamento não garante uma prática efetiva no trabalho com projetos:

não bastam os espaços de discussão concedidos oficialmente [aos professores], pelas leis e resoluções. [...] eles se constituem como espaços “vazios”, por não estarem conectados aos processos coletivos de construção e reconstrução educacional, a serem vivenciados pelos sujeitos nas escolas. (VALLE, 2004, p. 168).

Cattai (2007) evidencia em suas conclusões sobre o desenvolvimento de projetos em Educação Matemática que das dificuldades mais citadas pelos professores foi “falta de tempo devido a precarização profissional em que o professor precisa arcar com um número alto de aulas para se manter” (CATTAI, 2007, p. 145).

Pode-se inferir, a partir dos excertos anteriores, que há dificuldades com relação ao tempo para planejamento no trabalho com projetos. Entretanto, mesmo que se proporcionem condições de tempo-espço, as resistências permanecem. Entende-se, assim, que essas relações estão para além das condições concedidas, e se tornam uma questão de “idiossincrasia” do trabalho docente (HERNÁNDEZ; VENTURA, 2017, p. 30).

Quanto ao fato da ampliação da carga-horária de trabalho para manter o próprio sustento, entende-se que a questão extrapola as discussões de prática didática para uma discussão de políticas públicas de valorização profissional.

2.3 Estruturas físicas e dimensões espaciais limitantes

É necessário levar em consideração a organização física do espaço escolar, segundo Barbosa e Horn (2008), para que as concepções de ensino-aprendizagem com projetos possam ser contempladas. Assim, é preciso questionar toda forma de estrutura centrada no adulto e favorecer relações de interações.

Concomitante a isso, os dados revelam presença de dimensões físicas e funcionais da escola limitadoras ao processo de ensino-aprendizagem no trabalho com projetos, conforme os excertos de Cattai (2007), Faustino (2018), Jesus (2014), Cavalcante (2009), Cunha (2007) e Monteiro (2012).

Cattai (2007, p. 142), observando os espaços nas escolas investigadas, cujos professores de Matemática trabalham com projetos, conclui que “normalmente, a escola não

oferece muitos espaços para que seus professores elaborem atividades coletivamente”. A autora discute ainda que o modelo de escola observado oferece resistência ao trabalho com projetos, pois “está formatada para funcionar em classes separadas umas das outras, sem barulho, nem movimentação de alunos e professores” (CATTAL, 2007, p. 142).

Faustino (2018) traz resultados das análises dos dados sobre as interações dialógicas em sala de aula para construção de conhecimentos matemáticos e evidencia que a forma como o ambiente de aprendizagem é organizado condiciona um padrão de comunicação centralizado na figura do professor, denominado pela autora como “padrão sanduíche”, conforme excerto:

Os dados [...] trazem indícios de que a forma como o professor organiza a sala de aula condiciona o padrão de comunicação que irá emergir. Organizar a aula em torno do livro texto, colocar os estudantes sentados em fileira e centralizar a interação no papel do professor condiciona a emergência do padrão "sanduíche" de comunicação (FAUSTINO, 2018, p. 203).

Jesus (2014), ao propor e aplicar práticas da Pedagogia de Projetos para o ensino de Geografia em uma escola municipal vivencia dificuldades no desenvolvimento dos projetos, relatando que “os recursos da escola eram limitados, as autorizações não foram concedidas para a saída de campo, a angústia pelo elevado número de alunos em sala e as salas mal ventiladas” (JESUS, 2014 p. 121).

Cavalcante (2009), ao vivenciar a observação das concepções dos docentes que optam por projetos no cotidiano docente, constata a presença de elementos estimulantes ao trabalho com projetos na sala de aula observada, ao mesmo tempo em que aponta a contradição da disposição física do ambiente escolar:

Pode-se afirmar que a sala de aula [da professora investigada] traz características das salas adaptadas às pedagogias renovadas, como os cantos com materiais diversos a serem utilizados em diferentes momentos, paredes com cartazes e expositores de trabalhos realizados pelos alunos, além de cadeiras adaptadas ao tamanho dos alunos. O que destoa dentro desse contexto foi a disposição das carteiras, pois estavam ordenadamente enfileiradas e voltadas para a mesa da professora e para o quadro, centralizado na parede frontal da sala (CAVALCANTE, 2009, p. 198).

Cavalcante (2009) ainda pontua a função itinerante da professora investigada e infere-se que a mesma teria autonomia para reorganizar os móveis da sala de aula de maneira mais relacional, entretanto, não o fez:

A sala que a professora [...] definiu para observação das aulas, mantinha uma organização similar (as das demais professoras) e mesmo sendo (esta) uma profissional itinerante devido a disciplina que lecionava (literatura infantil) não alterou a organização cotidiana. A disposição das cadeiras em fila [...]

ajuda a reproduzir e manter uma visão de mundo pelo aluno, comprometendo o desenvolvimento do processo de reflexão e criticidade (CAVALCANTE, 2009, p. 198).

Por outro lado, no relato de experiência de Cunha (2007) sobre a implantação de professores especialistas na área de Arte, observa que as mudanças da disposição física e dos espaços da sala de aula causaram, em um primeiro momento, agitação nos alunos.

A mudança de organização das carteiras, de desenvolver as aulas como espaço de ateliês, de propor apreciação [...], reflexões [...], causou agitação enquanto as crianças não estavam habituadas a elas, mas quando passaram a fazer parte da rotina diária, com regras combinadas, garantiram maior aprendizagem dos alunos e passaram a ser feitas com um mínimo de transtorno (CUNHA, 2007, p 124).

Cunha (2007) conclui que mesmo disponibilizando espaços como “ateliê, biblioteca” e recursos materiais diversificados para o ensino de artes, não foram suficientes para garantir a adesão dos professores à nova forma de organização do ensino; pelo contrário: “essas novas formas de organização causaram um impacto no trabalho dos professores, houve resistências, alguns desacreditaram e acabaram deixando de colocá-las em prática [...]” (CUNHA, 2007, p 124).

Monteiro (2012) constata dificuldades em desenvolver atividades diversificadas em sala de aula superlotadas ao buscar compreender a utilização do movimento corporal da criança em comunicar aprendizagens na Pedagogia de Projetos:

Com quase quarenta alunos em uma sala de aula, torna-se difícil a modificação da configuração deste espaço, ou seja, pensar a redistribuição da mobília para o desenvolvimento de atividades as mais variadas e o agrupar de alunos, de modo que estes realizem atividades coletivas ou individuais (MONTEIRO, 2012, p. 145).

Por outro lado, Milanezi (2006) observa, em estudo de caso sobre a participação da Matemática em práticas interdisciplinares, que a realização de atividades extraclasse na escola pesquisada não assegurou uma aprendizagem significativa no trabalho com projetos, haja vista que houve pouca integração dos alunos, além de ter sido uma atividade centralizadora, conforme relatado no excerto seguinte:

[...] o trabalho interdisciplinar realizado no Colégio Militar, apesar de contemplar atividades extraclasse e até mesmo fora do Colégio, é visto por alunos e professores como um trabalho voltado para a escola e para os interesses da escola, havendo pouca integração dos alunos, por exemplo, com a comunidade em que a escola se insere [...] visto como mais um trabalho escolar que interfere na nota dos alunos (MILANEZI, 2006, p. 125).

Infere-se, a partir das análises dos excertos anteriores, que a introdução de uma nova organização tempo-espacial no ambiente escolar necessita ser ensinada e aprendida, pois, o ambiente transmite sensações, evoca recordações, passa segurança ou inquietações, mas nunca é indiferente (BARBOSA; HORN, 2008).

Por conseguinte, entende-se que as estruturas e dimensões físico-espaciais devem ser relativizadas no trabalho com projetos, de acordo com as identidades da turma e as experiências de aprendizagem objetivadas, oportunizando “interações do aprendiz com o objeto de conhecimento e com os demais alunos” (NOGUEIRA, 2007, p. 25).

Categoria 3 - Concepção, formação e postura docente

Propor uma nova abordagem do ensino-aprendizagem por projetos requer uma nova visão para prática e postura docente. Para isso, identificar fatores como autorreflexão crítica, crenças, concepções, fundamentos teóricos e movimentos de nova relação com o conhecimento dos professores e professoras podem incorporar o que se intitula de postura docente. Behrens (2006) vai além, afirmando que se deve considerar também o posicionamento ético do docente sobre a visão de homem e de mundo que ele deseja construir com seus alunos.

Para tanto, passa-se a discorrer sobre as análises das pesquisas acadêmicas sobre os desafios na implementação da Pedagogia de Projetos elencados nesta categoria e subcategorias constituídas.

Subcategoria 3.1 Autorreflexão crítica do e da docente sobre a própria prática e tomada de decisão de mudança

3.1.1 Dificuldade de reconhecer a necessidade de mudança

Em consonância com a literatura sobre a temática, Fagundes (2008), Pelizzari (2003) e Prasniski (2015) concluem que a necessidade de reflexão dos e das docentes e mudança nas práticas pedagógicas são fundamentais para a implementação da Pedagogia de Projetos.

Fagundes (2008) durante os encontros do grupo de estudo com professoras para aprendizagem em Ciências enfatizou ser “primordial que o professor se prepare e queira mudanças” (FAGUNDES, 2008, p. 169).

Pelizzari (2003) em revisão bibliográfica sobre discussão do papel do professor na utilização da Pedagogia de Projetos para aprendizagem significativa, igualmente constata que “o trabalho com projeto exige mudança na postura do professor, pois a participação efetiva dos educandos torna-os tão agentes da atividade quanto o professor que deixa de ser o transmissor e o detentor dos conhecimentos” (PELIZZARI, 2003, p. 69-70).

Assim como Prasniski (2015), ao propor compreender como avaliam os professores de Ciências em duas escolas públicas que trabalham com projetos, conclui afirmando que “a mudança só será possível, se os professores exercerem uma reflexão crítica, que permita conhecerem suas concepções e enfrentarem o desafio de mudar, tornando-se sujeitos reflexivos” (PRASNISKI, 2015, p. 109).

Entretanto, na contramão do que postula os pressupostos teóricos quanto a iniciativa docente para tomada de decisão de mudança da própria prática, Camargo (2005), ao investigar a atitude reflexiva do professor na construção da autoria e da autonomia dos alunos no trabalho com projetos, descreve a dificuldade que este tem em auto assumir essa necessidade de mudança, culpabilizando agentes externos:

Quando os professores assumem a dificuldade em mudar, atribuem que é em decorrência da burocracia e pouca flexibilidade do sistema e quando o motivo é ele mesmo, a falta de motivação se dá em decorrência do descrédito do sistema público educacional [...] nessa pesquisa os professores apontam fatores externos à escola [...] (CAMARGO, 2005, p. 137).

Essas dificuldades de autorreconhecimento e necessidade de rupturas são externalizadas de diferentes formas, tais como aponta Fagundes (2008, p. 169) nas reuniões do grupo de estudo para o ensino de Ciências: “desânimo de algumas professoras, faltas, asfaltamento e troca de horários”. A autora constata que os encontros de estudos foram primordiais para as mudanças, mas precisou considerar as limitações:

No início parecia difícil desenvolver o desejo de mudança, tampouco a visualização por parte delas de que seria possível transformar-se e às suas aulas, de que seria possível mudar suas estratégias em aula, dentro das condições apresentadas. [...] É difícil para o professor sair da posição em que ele é o detentor de todo o conhecimento para assumir uma atitude de mediador da construção do conhecimento do aluno (FAGUNDES, 2008, p. 169).

Koff (2008), em estudo de caso sobre a organização curricular em escola que fez opção de trabalhar mediante projetos, relata que as novas proposições “resultaram para alguns/mas (docentes) em esquizofrenia, enquanto para outros/as era uma possibilidade de enriquecimento mútuo” (KOFF, 2008, p. 212).

Scheimer (2011) também constata desafios no desenvolvimento das ações no trabalho com projetos em práticas interdisciplinares de História, por “requerer uma vontade de mudança na maneira de fazer do educador”, afirmando que esta mobilização foi a “mais desafiante” durante a pesquisa (SCHEIMER, 2011, p. 95).

Sgavioli (2007) vivenciou esse desafio de apropriação das professoras, participantes de estudos e implementação de projeto de leitura e escrita, às novas concepções pedagógicas, observando também a mudança de postura docente:

[...] ficou notório o fato de que, enquanto as professoras não assumiram verdadeiramente a concepção de educação proposta pela pedagogia de projetos, suas práticas em sala de aula continuaram excessivamente diretas e fundadas no ensino tradicional, mas, quando essas concepções começaram a ser repensadas, suas práticas se tornaram mais reflexivas, propiciando maior participação dos alunos no processo de construção do seu próprio conhecimento (SGAVIOLI, 2007, p. 141).

No decurso de sua pesquisa sobre as potencialidades da Pedagogia de Projetos para o ensino de Geografia, Agliardi (2019) compreende que para garantir êxito nas práticas do trabalho com projetos é necessário motivar os e as docentes e despertar-lhes o desejo de inovar. No excerto seguinte pode-se observar a angústia vivenciada pela autora para garantir participação dos professores nos grupos de formação implicados na pesquisa: “pensava que os encontros deveriam fomentar a vontade de estar ali, por isso me questionava, constantemente, sobre como manter o desejo vivo, porque, afinal, fazer desejar é difícil” (AGLIARDI, 2019, p. 126).

Por outro lado, Cavalcante (2009) ao identificar os motivos e as concepções de opção dos docentes por projetos, analisa que nas práticas docentes há uma intenção de mudança, sem, entretanto, refletir na ação:

Quando analisadas, as práticas das professoras apontaram para uma dicotomia entre as intenções - postas nas justificativas para a adoção de projetos, e as ações - que refletiam características de uma prática conservadora em sala de aula pelo total direcionamento das atividades propostas. [...] pôde-se inferir que embora haja a pretensão de modificar as rotinas de aprendizagem, as práticas presentes ainda resguardam posturas pouco inovadoras (CAVALCANTE, 2009, p. 196-200).

As análises de Montenegro (2008) sobre o letramento científico para o ensino de Ciências nos anos iniciais concluem que “essa mudança de papel (de postura do professor para gerenciador da classe) deve acontecer gradativamente e, portanto, demanda tempo e preparação” (MONTENEGRO, 2008, p. 151).

Assim, Heidman (1990, p. 4 apud MARCELO, 2009, p. 10) define que essa “adaptação à mudança com o fim de modificar as atividades de ensino-aprendizagem, alterar as atitudes dos professores e melhorar os resultados escolares dos alunos” são processos de um desenvolvimento profissional docente, que se dá em longo prazo e que integra diferentes tipos de oportunidades e experiências.

Por conseguinte, entende-se que a autorreflexão sobre a própria prática é primordial no trabalho com projetos (BENDER, 2014; HERNANEZ, VENTURA, 2017; NOGUEIRA, 2009), o qual desencadeia a necessidade e o desejo de mudança. No entanto, infere-se das análises dos excertos das pesquisas analisadas que a dificuldade dos e das docentes de reconhecerem e assumirem essas mudanças é um desafio.

Subcategoria 3.2 Crenças dos e das docentes, vinculadas a emoções e práticas arraigadas

3.2.1 Dificuldade de romper com práticas habituais

Marcelo (2009, p. 15) afirma que muitas investigações¹² têm se dedicado a perceber como se dão as mudanças e o desenvolvimento profissional dos docentes e, que estes estudos, segundo o autor, dão “especial atenção à análise das crenças que os professores trazem [...]”.

As crenças, para Marcelo (2009, p. 15) são “proposições, premissas que as pessoas têm sobre aquilo que considera verdadeiro”; são de origem do senso comum ou adquiridas pelo exercício da função e influenciam a forma como os professores aprendem e ensinam, bem como “influenciam os processos de mudança que os professores possam encetar”.

Neste sentido, Andrade Pires (2012, p. 92) revela que alguns professores, sujeitos de sua pesquisa sobre o estudo de sentido da linguagem no projeto de leitura, consideraram que os projetos desenvolvidos “proporcionaram reflexões”, mas são “utópicos”.

Do mesmo modo, Casanova (2017, p. 155) ao buscar compreender as configurações de sentidos dos sujeitos em relação ao ensino e aprendizagem de Ciências no trabalho com

¹² Richardson, V. (1996) apud Marcelo (2009, p. 15)

projetos, conclui que “ainda há resistência na utilização de projetos em sala de aula, apesar das orientações educacionais para que seu uso seja mais frequente”.

Righi (2018, p. 61) percebe postura semelhante de resistência e oposição aos trabalhos com projetos. Ao investigar como a metodologia por projetos pode contribuir para a melhoria da prática pedagógica, a autora conclui que “apesar de alguns (professores) não gostarem (de trabalhar com projetos), estes percebem a motivação dos alunos e se contagiam”.

Igualmente, Sgavioli (2007, p. 140), no desenvolvimento de pesquisa-ação sobre projetos de leitura e escrita, observa que “alguns [docentes] se mostraram abertos a implantar os projetos de trabalho, outros se esquivavam, por desconfiança ou insegurança”.

Valle (2004), ao concluir o estudo de caso sobre implementação de um currículo interdisciplinar e a formação do professor para assumir essa prática, evidencia que as professoras “permanecem imersas na dicotomia entre concepções tradicionais do ensino, que, de certo modo, estão sedimentadas em suas práticas, e novas ideias e/ou propostas educacionais [...] contribuindo para a cristalização das dificuldades e das ambiguidades nas relações entre o ensino e a aprendizagem” (VALLE, 2004, p. 169).

Cavalcante (2009) em observação das concepções das práticas docentes no desenvolvimento de projetos relata que “a realidade da sala de aula revelou posturas impositivas, no sentido de que todo o processo do ensino foi previamente definido pelas professoras, com pouca interferência decisória e participativa dos alunos” (CAVALCANTE, 2009, p. 196).

Assim como Vidal (2016), em estudo de caso sobre projetos didáticos em salas de alfabetização, observa que os professores “mesmo procurando dar voz aos alunos, nas variadas situações, [...] o que predominou foi o protagonismo da docente e um princípio diretivo de condução dos trabalhos” (VIDAL, 2016, p. 284).

Pode ser apreendida posição semelhante do excerto de Faustino (2018) quando analisa os padrões de interações dialógicas entre estudantes e professores nas aulas de Matemática, cuja conclusão direciona para uma comunicação do professor pautada por padrões tradicionais:

A comunicação do professor se dá de forma fechada e busca por uma resposta específica que ele já tem em mente; desta forma, cabe ao estudante adivinhar que resposta é essa, [...] usando um padrão de comunicação que se pauta na concepção do professor como aquele que compartilha sua visão de mundo e o estudante, aquele que deve aprendê-la sem ter seus conhecimentos de experiência considerados (FAUSTINO, 2018, p. 202-203).

Souza (2006) também vivencia estas questões de rejeição ao trabalho com projetos durante o desenvolvimento de sua pesquisa participante sobre projetos voltados para a resolução de problemas. A autora relata que “alguns professores não aceitaram o fato de que uma atividade realizada desta forma fosse promover a aprendizagem dos conteúdos que ainda tinham que trabalhar em sala, e com isso, recalcitraram na aceitação da proposta” (SOUZA, 2006, p. 95).

Observa-se, a partir de análise dos excertos anteriores, que os e as docentes parecem reconhecer, ainda que parcialmente, boas perspectivas nos trabalhos com projetos. No entanto, buscam assumir uma postura de oposição, descrença e ou desconfiança a esse tipo de trabalho pedagógico, supostamente sem motivação real, mas meramente vinculada a práticas habituais e ou crenças cristalizadas.

Conforme Marcelo (2009, p. 16), essas crenças e possíveis mudanças estão implicitamente ligadas à “comprovação da utilidade e exequibilidade das novas práticas” e não (como deveria ser) como resultado da interrelação entre conhecimento – crenças – atitudes. Por conseguinte, entende-se conforme o autor, que essas crenças só podem ser desestabilizadas a partir da compreensão de uma concepção mais ampla, ou seja, como processo de desenvolvimento profissional e formação da identidade docente (MARCELO, 2009).

Sendo assim, consideram-se as crenças desvinculadas da compreensão de profissionalismo docente como um desafio na implementação e desenvolvimento da Pedagogia de Projetos.

Subcategoria 3.3 Concepções sobre Educação e processos de ensino-aprendizagem como rede de significados

3.3.1 Compreensão docente infundada e dicotomia entre a teoria e a prática de projetos

Araújo (2008) e Nogueira (2009) são consensuais ao utilizarem a metáfora da rede para caracterizar a construção dos conhecimentos por meio do trabalho com projetos. Neste viés, os conhecimentos passam a estabelecer relações em infinitos caminhos, possibilitando ligar os conhecimentos uns aos outros. Complementando o postulado anterior, Machado

(1995) apud Araújo (2008) afirma que a aprendizagem em rede contrapõe à ideia de cadeia ou encadeamento lógico, de linearidade na construção do conhecimento.

Mediante tais colocações, passa-se às análises das pesquisas que contribuem para o entendimento dos desafios nesta subcategoria.

Agliardi (2019), ao propor estratégias de encontros de formação de professores para o ensino de Geografia na utilização da Pedagogia de Projetos, concluiu que formular ideias e pensamentos teóricos não era suficiente. A autora evidencia a necessidade de romper com concepções dominantes no cotidiano escolar e propor alternativas, afirmando ser “indispensável encontrar alternativas para desconstruir as concepções que impregnam as salas de aula e experimentar outras alternativas no movimento da aula” (AGLIARDI, 2019, p. 128).

Outrossim, Cavalcante (2009) em sua investigação sobre as motivações e as concepções das professoras nas práticas de projetos observa conflito entre as concepções e as práticas docentes:

O que ora se apresenta aponta para um quadro marcado por conflito, no qual as concepções identificadas nas falas das professoras se confundiam diante das várias abordagens teóricas para o desenvolvimento do trabalho com projetos [...]. No caso das situações de ensino investigadas, pôde-se perceber que existiam concepções presentes, não de maneira consciente, mas que permearam as falas e justificativas das professoras, porém não se configuravam em suas práticas (CAVALCANTE, 2009, p. 187-196).

A pesquisa de Dias (2019) sobre autoria discente no trabalho com projetos interdisciplinares revela incompreensão dos docentes sobre as concepções que fundamentam as suas práticas pedagógicas, conforme o excerto: “os professores parecem não compreender que os instrumentos de investigação, análise e intervenção pedagógica, para a ação educativa que eles desenvolvem, diariamente, são um trabalho científico autoral” (DIAS, 2019, p. 135).

Nos depoimentos coletados por Santos (2018) sobre a compreensão dos professores a respeito da Pedagogia de Projetos, a autora conclui que os relatos demonstram um “entendimento superficial de projetos” os quais são explicitados em vários momentos, tais como: “insegurança e medo de arriscar-se [...], não questionam o atual modelo educacional e acabam repetindo o que esse propõe” (SANTOS, 2018, p. 121)

A análise dos dados empíricos de Valle (2004), em estudo sobre implementação de currículo interdisciplinar, apontou para o fato de que os professores investigados tinham uma visão superficial sobre as concepções de currículo:

os professores permanecem, de certa forma, alheios ao processo construtor do seu próprio trabalho, mantendo-se à distância e ausentes de vínculos entre

os processos de concepção e execução. [...] pautavam suas práticas fundamentadas numa visão de currículo como algo externo ao seu trabalho, em algo que, “naturalmente”, deveria ser elaborado por especialistas, em espaços externos à escola (VALLE, 2004, p. 169).

Vidal (2016), em estudo sobre projetos didáticos na sala de alfabetização, observa que a professora, participante da pesquisa, demonstrou contradição entre a teoria e a prática. Aparentemente a professora havia demonstrado clareza na concepção de projetos, porém, “seu planejamento revelou que sua concepção não era tão clara quanto parecia: a docente planejou uma sequência didática, denominando-a como um projeto” (VIDAL, 2016, p. 287).

Por conseguinte, observa-se dos excertos anteriores que os autores e autoras que discutem essa subcategoria fazem um recorte em suas pesquisas sobre as concepções que os e as docentes trazem a respeito da Pedagogia de Projetos. As pesquisas revelam unanimemente que os e as docentes têm uma compreensão rasa e ou uma dicotomia entre teoria e prática e não revelam ou fazem menção a nenhum tipo de “aprendizagem em rede” (ARAÚJO, 2008).

Essas constatações vão ao encontro ao que postula Nogueira (2009) sobre a ausência de embasamento teórico sólido, dificultando a implementação e o desenvolvimento dos trabalhos com projeto no cotidiano escolar.

Subcategoria 3.4 Embasamento teórico e ou processos formativos (inicial ou continuado) sobre o tema

Conforme discorrido na subcategoria anterior, as incompreensões e ou desconhecimento sobre os fundamentos teóricos do trabalho com projetos constitui um significativo empecilho na sua prática (NOGUEIRA, 2009). Sendo assim, é importante discutir sobre os processos formativos dos docentes revelados nas pesquisas analisadas nesta subcategoria.

3.4.1 Ausência de embasamento teórico e ou formação

As pesquisas evidenciam a ausência de embasamento teórico sobre a organização do ensino-aprendizagem por projetos, conforme dissertadas a seguir.

De acordo com as conclusões de Bertozzi (2013) sobre a formação de professores em relação aos trabalhos com projetos, os docentes “alegam não dominar os fundamentos teórico-

práticos que orientam esta prática, enfatizando que a maior dificuldade não estaria em desenvolver o projeto em sala, mas na produção escrita do mesmo” (BERTOZZI, 2013, p. 80)

Carvalho (2006) ao analisar a formação continuada dos professores em práticas interdisciplinares com projetos evidencia que ainda que haja estudos organizados sobre a temática subsiste a ausência de fundamentação teórica dos docentes. O autor afirma que a representação docente em seu estudo “não deixa transparecer um conceito de projetos, nem mesmo que rudimentar quanto mais relacionado ao referencial teórico hoje já organizado sobre a prática de trabalho com projetos” (CARVALHO, 2006, p. 96).

Cavalcante (2009) em investigação sobre as motivações e as concepções em práticas de projetos pontua o fato de que as professoras, sujeitos da investigação, reconhecem as contribuições do trabalho com projetos às suas próprias aprendizagens, mas não têm embasamento teórico para confirmar tal afirmação, ou seja, “as professoras não apontaram elementos que confirmassem suas respostas” (CAVALCANTE, 2009, p. 197).

Cajado (2018) analisa as ações gestoras para o desenvolvimento dos projetos pedagógicos de letramento e evidencia a ausência de conhecimentos dos docentes a partir da coleta de dados em um grupo focal e da aplicabilidade dos conceitos na prática dos trabalhos com projetos junto aos alunos. Segundo a autora, “havia problemas conceituais e operacionais nos projetos que são desenvolvidos na escola” (CAJADO, 2018, p. 142).

Nunes (2010) chega às mesmas conclusões afirmando que os relatos dos professores, que experienciaram a aplicação de projetos para o ensino de gêneros textuais, revelam que “a relevância da organização da prática pedagógica por projetos ainda é ignorada por muitos” (NUNES, 2010, p. 166).

Cattai (2007) ao discutir a formação dos professores de Matemática, afirma que estes resistem aos trabalhos com projetos porque “não têm conhecimento suficiente para tal, e, sobretudo, porque muitas das inovações propostas nas escolas não fazem parte de suas intenções” (CATTAI, 2007, p. 142).

Thomazine (2018), em estudos sobre os projetos interdisciplinares para o ensino de ciências da natureza, evidencia que apesar de haver entre os professores e especialistas um reconhecimento da importância dos projetos, os mesmos “não dominam os conceitos de projeto e de interdisciplinaridade” e propõe que haja “formações continuadas e permanentes no intuito de amenizar os problemas postos pela pesquisa” (THOMAZINE, 2018, p. 86).

Fagundes (2008) percebe que as professoras participantes do grupo de estudo para aprendizagem e ensino de Ciências “deixam de realizar muitas atividades por medo ou falta

de conhecimento ao se depararem com o que chamamos de moderno, tanto no aspecto cognitivo como tecnológico” (FAGUNDES, 2008, p. 166).

Igualmente Lima (2011) ao propor um projeto de intervenção para auxiliar na construção de trabalho por projetos interdisciplinares, conclui que os professores não possuem fundamentação teórica sólida, e que o trabalho com projetos é desenvolvido apenas como modismo:

a grande maioria de professores não conhece a fundo as teorias sobre os Trabalhos por Projetos e, conseqüentemente, não podem colocá-las em prática. [...] a proposta de Trabalhos por Projetos [...] aparece mais como um jargão pedagógico do que como uma proposta fundamentada em bases e princípios desencadeados a partir de uma ideia de educação que de fato emancipa (LIMA, 2011, p. 124).

Moraes (2008) ao investigar as possibilidades da aprendizagem por projetos destaca que o conhecimento teórico e prático da proposta de trabalho com projetos tanto de professores quanto de gestores, “é de forma intuitiva”. A autora complementa afirmando que “esse desconhecimento inviabiliza a exploração de inúmeras possibilidades de situações de aprendizagem” (MORAES, 2008, p. 168).

Souza (2006) constata que a grande barreira para proposta de projetos para resolução de problemas “é o despreparo do professor conjugado à falta de tempo necessário para a preparação das aulas” (SOUZA, 2006, p. 96).

Assim como Santos (2018) ao investigar como a Pedagogia de Projetos é compreendida por professores dos anos iniciais, evidencia superficialidade nos discursos das docentes sobre a temática:

o entendimento de projeto e participação da criança não é claro. [...] não há compreensão ou entendimento de como desenvolver um projeto em uma perspectiva investigativa e nem do protagonismo da criança. [...] Podemos inferir que a formação das professoras não oportunizou a elas uma aproximação e estudo efetivo sobre o tema (SANTOS, 2018, p. 121).

Silva (2008) transcreve a fala de uma das professoras participantes de sua pesquisa ação sobre análise da formação e prática docente no ensino da alfabetização. Observa-se a partir da análise da transcrição que a professora demonstra que há uma defasagem de conhecimentos teóricos e práticos em relação aos trabalhos com projetos, conforme o excerto:

“eu não sabia trabalhar com projeto e fiquei maravilhada com os resultados” (SILVA, 2008, p. 108).

Assim, Correa (2016), em projeto de intervenção para o ensino e aprendizagem de Matemática, complementa a observação anterior, ressaltando:

há a urgente necessidade de mudar as práticas pedagógicas nos anos iniciais, mas para isso é preciso que os profissionais sejam bem capacitados, pois sem a compreensão e reflexão necessária as escolas continuarão a realizar “pseudo-projetos”, onde os educandos apenas executam sem participar efetivamente da proposta (CORREA, 2016, p. 105).

Depreende-se das análises anteriores que as pesquisas apontam para um conhecimento raso ou mesmo a ausência de fundamentos teóricos sobre a Pedagogia de Projetos e que essas deficiências comprometem o desenvolvimento de um trabalho promissor.

3.4.2 Formação inicial ou continuada deficitária

Por outro lado, as pesquisas indicam que apesar da promoção de cursos de formação para prática de projetos, os mesmos são superficiais, não garantindo uma aprendizagem adequada.

Bertozzi (2013) analisando as entrevistas sobre os conhecimentos teórico-metodológicos dos professores em formação afirma que os docentes entrevistados “têm participado de cursos de formação continuada que abordavam os Projetos de Trabalho”. Contudo, esses cursos não eram específicos sobre a temática e, portanto, “não trouxeram contribuições significativas à prática, possivelmente devido a questões metodológicas” (BERTOZZI, 2013, p. 81).

Carvalho (2006) ao interpretar as representações dos professores sobre a Pedagogia de Projetos, também evidencia críticas aos cursos de formação para os trabalhos com projetos. O autor afirma que os relatos dos professores manifestam “insatisfação com relação aos programas de formação no tocante à metodologia neles utilizada. Há na verdade uma crítica ao repasse e à mera multiplicação nestas ações de formação” (CARVALHO, 2006, p. 95).

Para Casanova (2017) a dificuldade em propor atividades com projetos na escola “pode estar relacionada a fatores como a formação inicial do docente e a cultura escolar na qual ele está inserido” (CASANOVA, 2017, p. 155).

Cavalcante (2009) considera que a teoria é o princípio para o avanço dos conhecimentos e auxilia na compreensão da prática. A autora afirma que o conhecimento da teoria evita a adoção de práticas por “modismos sem reflexão”. A autora ressaltou que “essa situação não tem se aplicado [aos projetos], pois esses têm chegado como novidade sem um aprofundamento que exceda sua sistematização” (CAVALCANTE, 2009, p. 187).

Cattai (2007) conclui ser difícil para um professor utilizar esta proposta em sua prática, “sem ter recebido formação para isso”. Segundo a autora, “não se pode esperar que os professores mudem suas práticas se não tiveram contato com esse tipo de trabalho em sua formação” (CATTAI, 2007, p. 144).

Dessa forma, Cattai (2007) chama a atenção para as lacunas que podem haver nos cursos de formação inicial:

Talvez a mais surpreendente das conclusões a que cheguei com este trabalho seja a constatação de que os cursos de formação inicial de professores ainda não oferecem preparo para que eles trabalhem com projetos. Ficou evidente nos relatos dos professores – inclusive dos novatos e que, conseqüentemente, cursaram a licenciatura recentemente – que os cursos de formação inicial pouco têm contribuído para que o futuro professor tome conhecimento desta proposta de trabalho (CATTAI, 2007, p. 146).

Carvalho (2006) entende que a dispersão existente nos cursos de formação é por ocorrência de um “distanciamento [...] às questões advindas do currículo vivido no cotidiano escolar” (CARVALHO, 2006, p. 96-97).

Montenegro (2008) conclui que o desafio para a implementação de projetos é grande e “passa necessariamente pela formação inicial e continuada, sem descuidar da valorização dos professores neste nível de ensino” (MONTENEGRO, 2008, p. 153).

A pesquisa de Silva Filho (2014) evidenciou características da cultura popular e da Pedagogia de Projetos implementados na escola investigada pela Secretaria Municipal de Educação local. O autor propõe como perspectivas futuras que o órgão gestor “devesse além de implantar a pedagogia de projetos na escola, capacitar os professores para que os mesmos tivessem como conduzir o processo de forma mais consciente” (SILVA FILHO, 2014, p. 78).

Pelizzari (2003) propõe a formação em serviço como caminho para resolução da ausência de conhecimentos: “é fundamental que as instituições de ensino tenham programas para formação continuada dos professores no que diz respeito a teorias de aprendizagem e no trabalho com novas metodologias como aqui sugere-se a pedagogia de projetos” (PELIZZARI, 2003, p. 71).

Igualmente Prasniski (2015), em estudo sobre avaliação no ensino de Ciências pela estratégia da Pedagogia de Projetos, considera a formação em serviço para suprir a deficiência em formação:

Consideramos que é preciso [...] realizar programas de aprendizagem com a intenção de que os professores modifiquem suas concepções epistemológicas. [...] Sugerimos que estes programas ocorram nas escolas e nas universidades e que os professores possam comparecer a estes, e sejam incentivados a continuar em formação permanente (PRASNISKI, 2015, p. 110).

Thadei (2006) pontualmente discorre sobre a necessidade de formação docente inicial e continuada para que os trabalhos com projetos para compreensão e ampliação do letramento sejam proeminentes:

A concretização destas práticas, no entanto, requer conhecimento sobre o objeto de ensino [...] o que esbarra na questão da formação do professor. [...] Nossa análise indica que a lacuna que se estabelece na formação do professor referente às [...] diferentes práticas desenvolvidas no contexto escolar, torna pouco provável que os procedimentos aconteçam [...]. Isto posto, reiteramos a necessidade de constante reavaliação dos cursos de formação docente (inicial e continuada) [...] respaldando o professor para o ensino de algo mais que conteúdos (THADEI, 2006, p. 177).

Observa-se das análises anteriores que as pesquisas evidenciam que há algumas ofertas de curso de formação inicial e ou continuada. Entretanto, esses cursos não têm suprido as necessidades de formação teórica-metodológica sobre a Pedagogia de Projetos. Observa-se, ainda que os autores e autoras apontam para a necessidade de investir em formação docente, especialmente formação em serviço.

Entende-se a partir de Canário (1998) que a concepção de uma epistemologia de formação docente deve ir além da racionalidade técnica, ou seja, do treino para a prática de regras ou receitas. Deve ser pensada a partir de uma dimensão mais abrangente que conduz para a valorização dos sujeitos individual e coletivo, das experiências críticas-reflexivas da própria prática e do contexto, atribuindo sentido a uma realidade complexa.

Categoria 4 Aspectos institucionais

Nogueira (2009) defende que a utilização da estratégia dos trabalhos com projetos deve estar a serviço dos objetivos macros da instituição escolar, definidos no Projeto Político

Pedagógico – PPP, para que obtenha resultados mais globais e gerais, representando conquistas no processo educativo. Nesta perspectiva, “se o PPP foi elaborado de forma coletiva, com a participação efetiva de todos os membros que constituem o quadro da comunidade escolar”, então todos passam a ter papel fundamental no “fazer acontecer” os objetivos intentados (NOGUEIRA, 2009, p. 39).

Diante do postulado anterior, passa-se à análise das pesquisas acadêmicas categorizadas como aspectos institucionais e evidenciados como desafios aos trabalhos com projetos. Entende-se como aspectos institucionais todo envolvimento da comunidade escolar, interna ou externa, nos trabalhos com projetos.

4.1 Subordinação/ imposição das práticas por terceiros e conseqüente falta de autonomia e de protagonismo docente ou discente

As pesquisas evidenciam falta de autonomia dos e das docentes e discentes na condução dos trabalhos com projeto devido à imposição da prática por pessoas alheias à construção coletiva dos trabalhos. Evidencia também que o hábito de apresentar projetos “prontos”, somente para serem executados, é recorrente.

Pode-se apreender sobre as questões anteriores a partir da análise da pesquisa de Cajado (2018) que investiga as possibilidades e os desafios de ações gestoras nos trabalhos com projetos de letramento. A autora revela a falta de autonomia dos professores e prescrição de projetos já elaborados para serem executados:

[...] quando questionamos de que forma essa descontinuidade prejudicava o andamento dos projetos, a fala recorrente dizia respeito à dependência dos professores em se ter uma voz de comando da supervisão para realização das etapas do projeto. [...] pôde-se perceber que eles esperavam uma confirmação das suas atividades. [...] Nas entrevistas, inclusive, houve falas que atribuíram à gestão um modo “militar” de condução, com professores sem voz e nem autonomia para se trabalhar com projetos, que, na sua maioria, já vinham prontos, somente para executar (CAJADO, 2018, p. 143).

Consoante a isso, Cattai (2007) ao discutir sobre a formação dos professores de Matemática que trabalham com projetos apresenta como um dos resultados de sua investigação que os projetos não são planejados coletivamente, mas já vêm prontos para serem executados, contrariando todas as postulações de referência:

Os resultados da pesquisa indicam que em muitas escolas brasileiras, os projetos são planejados por pessoas externas às salas de aula e são impostos aos professores, num processo de fora para dentro. Um exemplo disso são aqueles planejados pelos diretores e coordenadores das escolas e entregues aos professores para seu desenvolvimento (CATTAL, 2007, p. 143).

Aliado à falta de autonomia e à subordinação para executar o projeto que não foi planejado pela coletividade soma-se a desconsideração dos interesses dos participantes, conforme o seguinte excerto: “no caso dos temas sugeridos pela escola – direção e coordenação – nem sempre os interesses dos alunos e professores são considerados. Além disso, normalmente não há integração com outras disciplinas” (CATTAL, 2007, p. 145).

Canguçu (2008) percebe postura semelhante quando transcreve a fala do coordenador pedagógico da escola investigada. A autora investigou uma instituição escolar buscando compreender como ela se organiza enquanto instituição que aprende a partir de projetos. Para tanto, transcreve trecho do desabafo do coordenador a respeito das impressões sobre os projetos implementados pela Secretaria de Estado de Educação: “alguns projetos [...] vêm de cima para baixo e atrapalham porque não conhecem a realidade da escola” (CANGUÇU, 2008, p. 139).

Em transcrição da fala de outro coordenador, Canguçu (2008) evidencia que os projetos impostos não dialogam com a realidade escolar: “um dos fatores dificultadores é a burocracia do sistema, a pouca flexibilização e autonomia dos projetos para serem adaptados à realidade da escola” (CANGUÇU, 2008, p. 138).

Trevelin (2016), em análise ao programa Ler e Escrever, implementado pela Secretaria Municipal de Ensino, pontua como negativo a “imposição de títulos para os projetos” (TREVELIN, 2016, p. 108).

Moraes (2008), verificando a relevância dos projetos nas escolas investigadas, também identifica que os mesmos “são impostos no decorrer do ano e [...] e sobrecarregam de trabalho tanto os professores quanto os alunos” (MORAES, 2008, p. 169).

Os estudos de Cavalcante (2009) sobre as motivações e as concepções das professoras nas práticas de projetos revelam duas formas de planejamento dos trabalhos: uma coletivamente (o que é o ideal) e outra de maneira individualizada, elaborado “em gabinete” (NOGUEIRA, 2009) para ser executado pelos alunos, conforme excerto: “o que se identificou foi a existência de planos coletivos de ação para problemas definidos a priori e também planos individuais de trabalho, previamente sistematizados. Projetos idealizados e planejados por professores direcionados a alunos” (CAVALCANTE, 2009, p. 198).

Da mesma forma, Flores (2010) identifica em investigação sobre projetos interdisciplinares de leitura, que o tema dos projetos “são escolhidos nas primeiras reuniões pedagógicas do início do ano letivo [...] são escolhidos pelos professores, coordenação e direção e não contempla a participação dos alunos na escolha do tema a ser estudado”, desconsiderando a autonomia e o protagonismo discente (FLORES, 2010, p. 116).

Ademais, Flores (2010) ainda evidencia na escola investigada que a tomada de decisão sobre a escolha da atividade “parte da coordenação pedagógica, que estabelece previamente [...] os gêneros textuais a serem trabalhados e os dias da semana. [...] os alunos não participam dessa escolha, nem os professores” (FLORES, 2010, p. 117).

Thomazine (2018) discorre mais profundamente sobre a questão, pontuando as consequências da imposição de projetos prontos para o ensino de ciências da natureza: ausência de protagonismo docente e discente, desmotivação e prejuízo à aprendizagem:

evidencia-se que o desenvolvimento dos projetos analisados não segue os objetivos da pedagogia de projetos, como por exemplo, aplicar um projeto pronto sem partir do interesse e necessidade dos alunos. Sendo assim, não cabem "projetos pré-elaborados" pelas especialistas. Essa desmotivação também fica refletida no engajamento dos alunos e o que era para ser uma aprendizagem significativa e prazerosa, passa a ser mais uma imposição a ser cumprida, tirando a autonomia do professor e dos alunos e impossibilitando a aprendizagem de ambos (THOMAZINE, 2018, p. 86).

Não obstante a isso, podem-se observar das análises da pesquisa de Iunes (2014) sobre projetos complementares, enquanto política municipal curricular, a intransigência e a burocracia impostas pela Secretaria de Educação: “a gerência de projetos impôs às escolas da rede um instrumento padrão para a escrita do texto dos PCs (projetos complementares), fazendo deste um critério no processo de aprovação do projeto junto à mantenedora” (IUNES, 2014, p. 135).

Adami (2008) em pesquisa para o ensino de Ciências busca parceria com a universidade local para realizar um projeto de intervenção de formação docente em serviço. Em seus relatos revela os sentimentos de sujeição dos professores participantes e suas reações à proposta:

o fato do Projeto provir da UNICAMP significava, para os professores que não tinham passado por nenhuma formação nesta universidade, que seria mais uma subordinação de suas práticas já sedimentadas às teorias acadêmicas. [...]. As reações desses professores às minhas apresentações (nas reuniões) eram o silêncio, o sentar-se de lado, o fazer outra coisa -

corrigir provas, preencher diários, o batucar da caneta na mesa (ADAMI, 2008, p. 82).

Igualmente Andrade Pires (2012) buscou parceria com editoras locais para promover o trabalho com projetos de leitura e escrita. Observam-se as resistências dos professores às proposições em contraposição à aparente predileção da pesquisadora pela parceria para dar continuidade ao projeto, conforme excerto seguinte: “mesmo diante das dificuldades e resistências dos professores em dar continuidade ao projeto, avançamos em conhecimentos e, pela parceria com algumas editoras, íamos definindo a estrutura do projeto” (ANDRADE PIRES, 2012, p. 92).

Em ambos os relatos anteriores (ADAMI, 2008 e ANDRADE PIRES, 2012), aparentemente as pesquisadoras buscaram parcerias externas para promoção da prática numa atitude de colaboração. No entanto, as ações provocaram dificuldades e resistências dos professores. Infere-se que a interposição de terceiros causou aos professores estranhamento por acreditarem que os novos conhecimentos propostos prescindem às suas práticas ou por se sentirem privados de autonomia e ou de protagonismo.

Do mesmo modo, na pesquisa desenvolvida por Silva Filho (2014), o pesquisador constatou que a parceria da Secretaria de Educação com uma empresa multinacional para fomento de projetos da cultura popular na escola investigada, não foi positiva: “percebeu-se um atropelo de ações, falta de comunicação entre as duas instituições, que acabaram por fragilizar o trabalho” (SILVA FILHO, 2014, p.77).

Observa-se que o acatamento e execução de ações planejadas por terceiros aliados à falta de autonomia e protagonismo são reais e constantes no desenvolvimento do trabalho com projetos no ambiente escolar. Nogueira (2009, p. 32) argumenta sobre esses equívocos em que os projetos são elaborados em “gabinete” para serem executados pelos alunos e professores, simplificando-os e reduzindo-os em ações estereotipadas, sem compreensão do real significado de projetar.

O autor ainda alerta que são as possibilidades que devem ser planejadas e não as atividades, reafirmando a importância do planejamento coletivo (NOGUEIRA, 2007).

Entende-se, portanto, que os projetos prescritos são apenas tarefas para serem executadas, deixando de se caracterizar como projeto; que é imprescindível o protagonismo e a autonomia docente e discente em todas as fases dos trabalhos com projetos, e que a parceria com agentes externos é negativa a partir do momento que outorga o protagonismo para si.

4.2 Incompreensão da comunidade externa

Observam-se a partir das análises das pesquisas, manifestações de descrédito aos trabalhos com projetos por parte da comunidade escolar externa. Este demérito pode ter origem em desconhecimento e ou em desconfiança das contribuições das novas proposições ao ensino-aprendizagem.

Pode-se apreender sobre isso no estudo de caso de Bonini (2010) sobre aprendizagem com projetos em uma instituição privada. A autora identifica nos relatórios da escola “problemas quanto à aceitação da proposta por alguns pais; isso aconteceu logo que a proposta foi posta em prática” (BONINI, 2010, p. 92).

Havenstein (2009) observa postura semelhante em investigação sobre práticas de projetos utilizadas como mecanismos disciplinares em classes de alfabetização. Segundo a autora, além da equipe gestora, “também os pais vêm até a escola para reclamar e reivindicar para que nas aulas haja ordem e disciplina” (HAVENSTEIN, 2009, p. 65) devido às movimentações das crianças decorrentes das novas estratégias metodológicas.

O estudo de Koff (2008) sobre a organização curricular em instituição que trabalha com projetos de investigação pontua questões similares, relacionadas ao âmbito familiar e a coparticipação que a família imprime nos trabalhos com projeto. A autora afirma que “seria oportuno refletir sobre [...] a problemática do dever de casa. [...] O modo das famílias [...] lidar com uma experiência que é inovadora rompe com algumas ‘tradições’ e ‘crenças’ [...] sobre o que é ou o que deve fazer a escola” (KOFF, 2008, p. 215-216).

O arcabouço teórico não traz muitas problematizações sobre dificuldades com a comunidade externa no trabalho com projetos. Apenas explicita a necessidade de socialização dos conhecimentos construídos (ARAÚJO, 2008), a fim de externar o processo cognitivo dos estudantes (BARBOSA; HORN, 2008).

Ademais, Barbosa e Horn (2008, p. 90) aconselham ser importante que a escola “mantenha os pais informados sobre os projetos que estão sendo realizados” para que eles possam tornar-se “parceiros de estudo”.

Infere-se que, assim como “nova abordagem metodológica traz aos alunos confusão e angústia” (BEHRENS, 2006, p. 49), o mesmo pode ocorrer com a comunidade externa. Para tanto, sugere-se igualmente cuidado na discussão dos projetos, esclarecendo e divulgando amplamente suas fases e proposições a fim de minimizar possíveis incompreensões.

4.3 Rotatividade dos profissionais

A constante rotatividade dos profissionais da instituição escolar caracteriza-se como fator desfavorável ao trabalho com projetos.

Observa-se da pesquisa de Cajado (2018), que investiga as possibilidades e os desafios de ações gestoras, prejuízo na execução dos projetos de letramento devido à rotatividade dos profissionais que tinham contratação temporária:

Quando fizemos o primeiro grupo focal de sondagem, os professores que participaram relataram uma série de fatores dificultadores para a execução dos projetos e o que mais chamou atenção foi a descontinuidade dos projetos devido a rotatividade dos profissionais que atuam na escola (CAJADO, 2018, p. 142).

Infere-se que a ausência de vínculo empregatício estável do e da docente pode gerar relações passageiras, impossibilitando relações mais complexas com o ensino-aprendizagem, tais como: “visão da totalidade, conexão de diversas áreas do conhecimento, espírito crítico reflexivo, busca da formação para a cidadania, posicionamento ético” (BEHRENS, 2006, p. 41).

4.4 Ausência de apoio

Como já dissertado anteriormente¹³, o trabalho com projetos tem um caráter coletivo e cooperativo de aprendizagem (NOGUEIRA, 2009), que extrapola a sala de aula e abrange toda a escola (FERNANDEZ, 1998), numa ação que pode ser interdisciplinar (ARAÚJO, 2008).

Entretanto, as pesquisas evidenciam dificuldades no trabalho com projetos devido à falta de apoio de diferentes agentes da instituição escolar.

Pode-se observar isso a partir da análise da pesquisa de Casanova (2017) sobre as configurações de sentidos dos sujeitos para o ensino e aprendizagem de Ciências na Pedagogia de Projetos. A professora participante da pesquisa externaliza em entrevista ao autor “a dificuldade em ter o apoio da gestão da escola e encontrar parceiros para realizar as atividades interdisciplinares [...]” (CASANOVA, 2017, p. 155).

¹³ Sobre a importância do caráter coletivo e cooperativo, conforme Nogueira (2009), o tema foi abordado no subitem 1.1.2, quando se discorre sobre a “habilidade docente para gestão de conflitos”.

Cattai (2007) também relata dificuldades dos professores de Matemática em ter apoio dos coordenadores para o trabalho com projetos. A autora relata que apesar de a escola investigada “contar com oito coordenadores em seu quadro administrativo, não conseguiu se organizar de forma a dar suporte aos professores no desenvolvimento de trabalhos coletivos” (CATTAI, 2007, p. 141).

Assim como Souza (2006) relata que os professores que se envolvem na atividade de resolução de problemas com estratégia de projetos “reconhecem a eficiência da mesma diante das atividades tradicionais, porém, as dificuldades apontadas fazem com que não perseverem e desistam por falta de apoio externo para a sua execução” (SOUZA, 2006, p. 94).

Entende-se que a Pedagogia de Projetos dinamiza uma práxis que envolve um trabalho integrado com diferentes atores, de modo colaborativo. Assim, torna-se relevante o engajamento da comunidade escolar, dispondo de recursos humanos e/ou materiais para subsidiar os trabalhos.

4.5 Desvalorização profissional

Acrescentam-se aos desafios evidenciados nesta categoria e subcategoria a desvalorização profissional docente, caracterizando fator que dificulta os trabalhos com projetos, conforme observam-se nas pesquisas de Dias (2019), Moraes (2008) e Trevelin (2016).

Dias (2019) em pesquisa sobre autoria discente no trabalho com projetos interdisciplinares explicita condições adversas ao trabalho profissional docente que interferem na prática de projetos:

[...] existem limitações que precisam ser consideradas: desvalorização da profissão de professor no que se refere à falta de reconhecimento das especificidades de seu ofício pela sociedade [...] limitações em relação às condições de trabalho e a consequente diminuição do tempo para a pesquisa (DIAS, 2019, p. 137).

Moraes (2008), ao investigar as possibilidades da aprendizagem por projetos, aprofunda a questão relatando que as condições concretas de trabalho docente estão distantes das propostas idealizadas em documentos oficiais:

As propostas pedagógicas das escolas apresentam, em seus discursos, ideais de educação retirados dos documentos oficiais [...]. Entretanto, o cotidiano e a realidade nem sempre refletem as ideias registradas, pois as concretizações demandam reestruturação de todo o sistema escolar, a começar pelo

investimento na formação dos professores e oferecimento de condições de trabalho compatível com os resultados que se pretende obter (MORAES, 2008, p. 168).

Trevelin (2016) conclui a partir da análise da prescrição de projetos de leitura e escrita, implementados pela Secretaria Municipal de Ensino, que se trata de uma “desvalorização do profissional a partir do momento em que a formação se limita apenas a seguir uma prescrição. E, nesta perspectiva, o docente é comparado a um executor de tarefas” (TREVELIN, 2016, p. 108).

Entende-se, a partir de Nóvoa (2017) que a desprofissionalização docente manifesta-se de maneiras distintas (baixos salários, difíceis condições nas escolas, intensificação do trabalho pela lógica da burocratização e controle), acentuada por políticas de ataques à formação profissional. Para tanto, faz-se necessário “definir a especificidade da formação profissional docente, sua afirmação e reconhecimento público” (NÓVOA, 2017, p. 1114), a fim de que as práticas “operem em cima de uma superfície de conhecimentos científico e cultural” (idem, 2017, p.1121).

Categoria 5 - Procedimentos avaliativos

A identificação de fatores avaliativos nos trabalhos com projetos analisados nesta categoria requereu resgatar o significado que a avaliação tem ou deveria ter para o ensino-aprendizagem, ou seja, passar de um instrumento de verificação e quantificação para um processo de desenvolvimento da aprendizagem de todos os sujeitos participantes do processo (LÜDKE, 2008; ESTEBAN, 2008; HERNÁNDEZ, 1998).

Por conseguinte, passa-se à análise das pesquisas para esta categoria, buscando identificar desafios nos trabalhos com projetos, pensando a dimensão avaliativa a partir de duas subcategorias.

Subcategoria 5.1 Do rompimento da ótica tradicional de avaliação como verificação para uma avaliação formativa e processual

5.1.1 Ausência de concepção de avaliação formativa e incompreensão de como avaliar no trabalho com projetos

Observam-se a partir das análises das pesquisas que a questão avaliativa nos trabalhos com projetos vem sendo desenvolvida como um instrumento classificatório e de comparação de resultados, contrariando as postulações de referências que indicam a avaliação como processo formativo.

Os dados da pesquisa de Vidal (2019) sobre as percepções de avaliação de professores no ensino transdisciplinar evidenciam a questão anterior. A autora analisa que “a avaliação da aprendizagem ainda se limita a questões técnicas, presa numa realidade classificatória, onde mais se mede do que se avalia” (VIDAL, 2019, p. 147).

Canguçu (2008), analisando o aspecto organizacional e a flexibilidade das instituições escolares para o trabalho com projetos, atribuiu relação entre desempenho escolar e sucesso/fracasso no desenvolvimento de projetos. A autora analisa que as escolas classificadas com “melhor desempenho” “mantêm posição favorável para mudança” e as escolas com rendimento menor “têm dificuldade e resistência no processo de mudança” (CANGUÇU, 2008, p. 137).

Flores (2010) em estudo sobre projetos interdisciplinares de leitura evidencia na escola investigada uma avaliação parecida com verificação, omitindo a participação do aluno no processo, conforme o excerto: “a avaliação do projeto é restrita aos professores, coordenação e direção. Os alunos não participam desse momento, apesar de participarem das atividades. Não é feita nenhuma menção ao aprendizado trazido pelas atividades” (FLORES, 2010, p. 117).

Outrossim, Moraes (2008) evidencia que os professores que trabalham com projetos na instituição investigada têm dificuldades de avaliar as novas proposições metodológicas devido a obrigatoriedade de atribuição de notas e a utilização de recursos inadequados:

É prática comum, na maioria das escolas [pesquisadas], a obrigatoriedade, por parte dos professores, de atribuírem uma “nota” aos Projetos [...] em papeletas específicas [...]. Muitos professores afirmaram a impossibilidade de avaliar, enquanto os que a fizeram utilizaram recursos que provavelmente não ofereceram dados para analisar os reais resultados em relação à aprendizagem (MORAES, 2008, p. 173).

Prasniski (2015) evidencia práticas similares nas escolas investigadas. A autora objetivou compreender os processos avaliativos no ensino de Ciências em duas escolas

públicas e indica como resultados obtidos que apesar de as escolas adotarem práticas de projetos para o ensino de Ciências, os processos avaliativos “estão impregnados das concepções dos professores” de uma escola tradicional, haja vista que “os alunos são avaliados com provas e demais atividades da escola conservadora” (PRASNISKI, 2015, p. 108).

Assim, Prasniski (2015) entende que “as concepções de escola não podem diferir dos métodos empregados para avaliar, caso isso ocorra, por desconhecimento e descompromisso, os educadores desejam uma proposta e estão comprometidos com outra” (PRASNISKI, 2015, p. 110).

Silva Filho (2014) observou controversa similar entre a forma de ensinar por estratégia da Pedagogia de Projetos e a forma de avaliar da professora participante da pesquisa sobre cultura popular e projetos. Pode-se observar ainda, no excerto seguinte, distorção entre o discurso e a prática da professora:

apesar de a professora desenvolver as atividades mediante a pedagogia de projetos, [...] as avaliações aplicadas não costumam ter uma grande relação com os trabalhos desenvolvidos. [...] pode-se observar que as atividades pouco instigam o senso crítico dos alunos. [...] A docente (sujeita da investigação) afirmou que a avaliação é feita de forma processual, levando em consideração todas as atividades desenvolvidas no projeto (SILVA FILHO, 2014, p. 79).

Koff (2008), em investigação sobre a organização curricular por projetos em rede privada de ensino, observa que o tema avaliação foi aquele que apresentou questão “bastante problemática” devido à disparidade de conceitos e práticas, além da negligência de discussão sobre o tema por parte dos responsáveis:

o tema avaliação foi aquele que se apresentou como uma questão bastante problemática, pois mesmo com todos os esforços e mecanismos adotados para realizar uma avaliação de aprendizagem com ênfase no processo, um conceito mais compatível com o trabalho mediante projetos, a avaliação do desempenho dos/as alunos/as estava mais concentrada na avaliação do produto, tendo sido silenciada por muitos/as professores/as. Poucos falaram sobre ela e, no caso, para dizer que merecia outro tratamento e mais discussão. (KOFF, 2008, p. 215).

Assim como Thomazine (2018) em pesquisa sobre os projetos interdisciplinares para o ensino de ciências, observa posturas semelhantes de distorção entre prática – avaliação – discurso dos docentes participantes da investigação:

Percebem a importância de uma aprendizagem significativa, mas contradizem todo esse processo formativo no momento da avaliação, pois descrevem competências e habilidades capazes tão somente de serem compreendidas por uma avaliação formativa e processual. Porém, aplicam uma avaliação somativa final, justificando a necessidade das notas e conteúdos bimestrais (THOMAZINE, 2018, p. 86).

Thomazine (2018) amplia a discussão sobre avaliação para uma dimensão mais macro definida no PPP da instituição. Observa-se novamente distorção entre as concepções de avaliação explicitadas no documento e a prática docente:

Quanto à avaliação observa-se mais uma contradição entre o que está no PPP e a prática docente [...] pois não há consonância entre o que se têm sobre avaliação no documento oficial e a prática implícita nos projetos interdisciplinares. Os documentos trazem a ideia de avaliação formativa que não se evidencia na prática docente [...] têm-se o ideal do processo educacional geral e avaliativo oficializado no papel, que não se consolida na realidade (THOMAZINE, 2018, p. 87).

Nunes (2010) observa que na realidade da escola em que a pesquisa sobre ensino de gêneros textuais foi realizada, devem-se obrigatoriamente preparar um plano de ação e incluir todos os projetos que serão realizados no ano letivo. No entanto, “com a entrega do plano de ação cumpriu-se a obrigação da escola e nada mais foi feito até que ocorressem as avaliações governamentais. E mesmo com resultados ruins, não há atitudes no sentido de melhorar a situação” (NUNES, 2010, p. 166).

Infere-se a partir da análise do excerto anterior que a escola investigada por Nunes (2010), apesar de trabalhar com a Pedagogia de Projetos, não sistematizava processos de avaliação pertinente à prática, além de ficar sujeita as avaliações externas.

Vidal (2019) amplia a reflexão para a necessidade de um projeto de avaliação institucional, que aliado ao uso adequado dos resultados das avaliações externas poderia contribuir para as aprendizagens e o desenvolvimento de todos os envolvidos:

Percebe-se, que ainda, não se consegue pensar uma avaliação articulada, posto que, a escola não parece ter claro um projeto de avaliação institucional, e acaba submetendo-se aos dados das avaliações externas, sem que se façam os retornos e *feedbacks* necessários para se pensar a avaliação, considerando sua perspectiva política, isto é, a utilização dos resultados por todos os envolvidos no processo avaliativo (VIDAL, 2019, p. 148).

Thomazine (2018) contribui para o entendimento de que “o uso e desenvolvimento de projetos interdisciplinares pode ser um avanço na organização curricular, [...], mas só se

concretizará se houver igual avanço no processo avaliativo, pois o mesmo é indissociável ao processo de ensino e aprendizagem” (THOMAZINE, 2018, p. 88).

Pelizzari (2003), em estudo sobre aprendizagem significativa e o papel do professor na Pedagogia de Projetos, recomenda que “a melhor maneira de facilitar uma aprendizagem significativa é permitindo que determinadas situações sejam projetadas e avaliadas pelo próprio aluno com apoio dos professores mediadores” (PELIZZARI, 2003, p. 71).

Moraes (2008) entende que uma das prováveis causas da dificuldade em avaliar no trabalho com projetos “seria que os professores não têm definido claramente o que pretendem que os alunos aprendam ou desenvolvam” (MORAES, 2008, p. 172).

Por conseguinte, observa-se que os e as docentes e ou instituições escolares apresentam dificuldades em desenvolver uma avaliação formativa e processual. Observa-se também que esta concepção de avaliação deve estar explicitada no PPP da instituição para melhor clareza e referência dos envolvidos.

Neste sentido, infere-se que há ausência de conhecimento específico sobre a temática para colocá-la em prática. Além disso, Vidal (2019) aponta que a dificuldade para uma avaliação formativa está no “sistema educacional que é ainda muito disciplinar e possui pouca abertura” para novas proposições metodológicas (VIDAL, 2019, p. 149).

Assim, entende-se conforme Lüdke (2018, p. 87) que “o jeito tradicional de tratar a avaliação da aprendizagem é incompatível com as inovações propostas pelo trabalho com projetos”. Para tanto, a avaliação deve levar em conta as concepções sobre o ensino-aprendizagem, garantir aos e às docentes autoavaliação do trabalho e “pronunciar-se sobre os avanços educativos dos alunos; e aos alunos contar com pontos de referência para julgar onde estão, aonde podem chegar e do que vão necessitar para continuar aprendendo” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 97).

Subcategoria 5.2 Os recursos e ou instrumentos utilizados e ou elaborados que se constituem como mediadores do processo ensino-aprendizagem e ou em referências avaliativas

5.2.1 Ausência de critérios e ou de instrumentos objetivos para avaliação no trabalho com projetos

Muitos instrumentos de avaliação são “naturalizados social, histórica, cultural e institucionalmente” e constituem-se em relação de força, ampliando ou reduzindo a eficácia de determinadas ações pedagógicas (ESTEBAN, 2018, p. 98). Assim, requer pensar em instrumentos que extrapolam a ideia de classificação e ou comparação, de acordo com as percepções da Pedagogia de Projetos.

No entanto, Bonini (2010) evidencia que apesar de novas práticas pedagógicas, foram encontradas dificuldades na “avaliação e autoavaliação, pois ainda são aplicados instrumentos avaliativos do tipo ‘prova’, para a satisfação dos pais” (BONINI, 2010, p. 92).

Moraes (2008) evidencia ausência de definição de instrumento avaliativo e quando este existe (denominado como observação), não há critério de medida:

[...] os meios de avaliação se basearam quase que exclusivamente na observação, que evidente, devido ao número de discentes envolvidos, era difícil de ser individualizada, uma vez que os professores não dispõem de instrumentos sistematizados para indicação de aprendizagem significativa, como procedimento dos levantamentos prévios e o hábito dos registros dos processos, mesmo de pequenos grupos (MORAES, 2008, p. 172-173).

Em outro excerto, Moraes (2008) evidencia que as escolas definiram como instrumento avaliativo a participação do aluno, sem, contudo, considerar “gradações de qualidade” para o critério estabelecido (LÜDKE, 2018, p. 88):

Em todas as escolas (pesquisadas) “a participação do aluno” foi considerada como indicador para avaliação. O curioso [...] é a condescendência atribuída à mesma (à participação). [...] Desconsiderava-se a “não-participação” no processo, pois qualquer coisa realizada no final supria a “não-participação” nas etapas (MORAES, 2008, p. 172).

Thomazine (2018) também evidencia que “os PPPs das escolas [...] não trazem referências de interdisciplinaridade nem implicitamente, não há registro dos projetos executados e, quando há o registro, o mesmo não condiz com o relato da prática do professor” (THOMAZINE, 2018, p. 87), o que pode vir prejudicar a “reconstrução do processo de aprendizagem” nos trabalhos com projeto (HERNÁNDEZ, 1998, p. 99).

Igualmente Iunes (2014) relata “inexistência de dados quantitativos que relacionem a participação em projetos com o desempenho dos estudantes, nas escolas pesquisadas” (IUNES, 2014, p. 138).

Por conseguinte, infere-se a partir das análises das pesquisas que há ausência de critérios e ou instrumentos claros para avaliação no trabalho com projetos, e que, por isso, as práticas migram com facilidade para uma avaliação tradicional.

Entende-se que uma vez que a Pedagogia de Projetos elimina os pontos de apoio para procedimentos e instrumentos de avaliação de comparação de desempenho (ESTEBAN, 2018), é necessário interpor outros recursos que possibilitem a compreensão coletiva do processo ensino-aprendizagem. Hernández (1998); Behrens (2006) e Barbosa e Horn (2008) sugerem o portfólio e dossiê como recursos avaliativos; enquanto Lüdke (2018) sugere as rubricas e Esteban (2018) sugere as pesquisas investigativas.

Depois de realizadas as análises previstas para o Eixo I – Desafios, e devidamente percorridas nesta seção, foi possível construir um quadro síntese (Quadro 4) que retrata os principais desafios apreendidos, caracterizando-se como resultados deste eixo:

Quadro 4 – Principais desafios evidenciados nas pesquisas acadêmicas em cada categoria

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	PRINCIPAIS DESAFIOS
Categoria 1 Processos de ensino-aprendizagem e currículo	Subcategoria 1.1 Relação entre o saber acumulado e a necessidade de aprender a estabelecer relações mais complexas	1.1.1 – Necessidade de replanejar 1.1.2 - Habilidade docente para gestão de conflitos 1.1.3 – Necessidade de garantir a promoção da autonomia discente sem perder a objetividade 1.1.4 - Descentralização de fontes únicas do saber 1.1.5 – Necessidade de superação de uma visão superficial do ensino-aprendizagem
	Subcategoria 1.2 Pensar as referências epistemológicas para além da compartimentação disciplinar	1.2.1 – Necessidade de superação de uma visão fragmentada/compartmentada do conhecimento 1.2.2 – Dificuldade de contextualização do ensino-aprendizagem
	Subcategoria 1.3 A relação do conhecimento com os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais	1.3.1 – Necessidade de nova relação/organização curricular 1.3.2 – Repensar a viabilidade
Categoria 2 (Re)organização tempo-espço		2.1 - Sobrecarga de trabalho docente 2.2 - Ausência de tempo-espço para planejar

		2.3 - Estruturas físicas e dimensões espaciais limitantes
Categoria 3 Concepção, formação e postura docente	Subcategoria 3.1 Autorreflexão crítica do e da docente sobre a própria prática e tomada de decisão de mudança	3.1.1 – Dificuldade de reconhecer a necessidade de mudança
	Subcategoria 3.2 Crenças dos e das docentes, vinculadas a emoções e práticas arraigadas	3.2.1 – Dificuldade de romper com práticas habituais
	Subcategoria 3.3 Concepções sobre Educação e processos de ensino-aprendizagem como rede de significados	3.3.1 – Compreensão docente infundada e dicotomia entre a teoria e a prática de projetos
	Subcategoria 3.4 Embasamento teórico e ou processos formativos (inicial ou continuado) sobre o tema	3.4.1 – Ausência de embasamento teórico e ou formação 3.4.2 – Formação inicial ou continuada deficitária
Categoria 4 Aspectos institucionais		4.1 - Subordinação/ imposição das práticas por terceiros e consequente falta de autonomia e de protagonismo docente ou discente
		4.2 - Incompreensão da comunidade externa
		4.3 - Rotatividade dos profissionais
		4.4 - Ausência de apoio
		4.5 - Desvalorização profissional
Categoria 5 Procedimentos avaliativos	Subcategoria 5.1 Do rompimento da ótica tradicional de avaliação como verificação para uma avaliação formativa e processual	5.1.1 – Ausência de concepção de avaliação formativa e incompreensão de como avaliar no trabalho com projetos
	Subcategoria 5.2 Os recursos e ou instrumentos utilizados e ou elaborados que se constituem como mediadores do processo ensino-aprendizagem e ou em referências avaliativas	5.2.1 – Ausência de critérios e ou de instrumentos objetivos para avaliação no trabalho com projetos

Fonte: Elaboração própria (2023)

O Quadro 4 acima permite conhecer os desafios evidenciados nas pesquisas acadêmicas para o trabalho com projetos e relacioná-los às categorias estabelecidas, possibilitando confrontar os aspectos que se inserem como principais fatores que dificultam/minimizam os trabalhos com projeto no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Encerrada as análises do Eixo I – Desafios, passam-se às análises do Eixo II – Potencialidades, conforme discorrido a seguir.

EIXO II - POTENCIALIDADES

A análise do percurso do eixo II denominado como “potencialidades” permitiu evidenciar alguns dos fatores ou iniciativas exitosas que favoreceram a implementação ou desenvolvimento da Pedagogia de Projetos no cotidiano escolar. As categorias e respectivas subcategorias seguintes contribuíram para o entendimento de como essas potencialidades dinamizaram o processo de ensino-aprendizagem.

Categoria 1 - Processos de ensino-aprendizagem e currículo

Inferiu-se das análises das pesquisas que o trabalho pedagógico mediado pela Pedagogia de Projetos pode favorecer um ensino-aprendizagem que contribui para construção individual ou coletiva dos conhecimentos como também para compreensão de mundo, numa relação de conexões entre o saber prévio e o saber construído; reconstruindo-os, reelaborando-os e reinterpretando-os, caracterizando-se como um ensino interdisciplinar. Inferiu-se ainda que esses novos conceitos colaboram para posturas práticas de corresponsabilidade e autoria, contribuindo para o desenvolvimento de competências e habilidades, bem como para formação ética-social.

Subcategoria 1.1 A relação entre o saber acumulado e a necessidade de aprender a estabelecer relações mais complexas

1.1.1 Ressignificação do ensino-aprendizagem e construção de novos conhecimentos

Observa-se a partir da análise das pesquisas que o trabalho com projetos auxilia na introdução do e da discente em diferentes perspectivas de ensino, contribuindo para construção de conhecimentos significativos.

Para tanto, apreende-se da análise de Cavalsan (2007) que, ao contextualizar as percepções local, nacional e internacional dos alunos a partir do projeto telejornal, “o aluno passa a pensar diferentemente sobre algo que se encontrava cristalizado sob a ótica do normal e do comum. [...] A criança percebe que o determinismo não é a solução para resolução de problemas, quer na vida pessoal ou coletiva” (CAVALSAN, 2007, p. 204-207).

Agliardi (2019) relata postura semelhante afirmando que os conceitos trabalhados por meio de projetos para o ensino de Geografia foram gradativamente se constituindo a partir de um aprofundamento com “leituras do espaço”, “pesquisa”, “ações e tomadas de atitudes” das professoras e alunos, ao ponto que “colocaram em xeque inclusive alguns conhecimentos que por muito tempo se mantiveram como verdadeiros” (AGLIARDI, 2019, p. 130-131), atribuindo-lhes novos significados a partir do contexto.

Cattai (2007) explicita a importância da investigação, especificamente ao discutir a formação dos professores de Matemática que trabalham com projetos. Para a autora, a “investigação ganha papel central nas aulas de Matemática. Quando o aluno tem a possibilidade de investigar, de fazer descobertas, seu conhecimento torna-se mais significativo” (CATTAI, 2007, p. 144).

Correa (2016) entende que o processo de ressignificação dos conhecimentos se dá pela indagação, proporcionado aos educandos a partir do projeto de construção do piso da quadra para o ensino de Matemática. Segundo a autora: “na execução do projeto surgem muitas indagações e assim amplia-se o que fora proposto para aquela etapa, dessa forma, muitos conteúdos são contemplados” [...] (CORREA, 2016, p. 103).

Assim como Camargo (2005) também entende a indagação como um meio para provocar novos conhecimentos e ampliação dos diferentes pontos de vista. A autora investiga as atitudes reflexivas dos e das docentes na utilização da Pedagogia de Projetos e utilização da tecnologia para promoção discente. Segundo a autora, “as perguntas precisam ser escutadas, debatidas, contestadas [e a partir delas] vão acendendo novas perguntas que vão compondo outras e mais outras. Essa forma de aprender faz ver que, querendo saber o que ainda não sabemos, podemos aprender sempre” (CAMARGO, 2005, p. 98-100).

Do mesmo modo Fagundes (2008) conclui que a introdução à pesquisa e à investigação, por meio do questionamento, podem levar os alunos à aprendizagem significativa: “extraíndo [dos alunos] suas dúvidas, seus interesses, através de questionamentos [...] o aluno constrói seu conhecimento à medida que realiza investigação [...] aprendendo a questionar sem dar as respostas e, com isso, obtendo resultados positivos no interesse e na aprendizagem dos alunos” (FAGUNDES, 2008, p. 168).

Cunha (2007) relata a experiência da implantação de professores especialistas na área de Arte na rede municipal investigada e a opção por trabalhar com projetos. O autor evidencia que a introdução das crianças a novas situações de aprendizagem pode permitir reflexões mais aprofundadas e tomadas de decisões para reconstrução de conhecimentos:

a cada encontro novas situações eram colocadas para que o grupo refletisse e produzisse a partir delas. Assim o grupo foi ganhando autonomia e construindo coletivamente uma proposta para o ensino da Arte na rede municipal [...]. Nos projetos propomos que cada atividade a criança vá se aproximando dos conceitos de arte, suas diferentes manifestações, os diversos modos de compreendê-la [...] e com isso possa ir criando gosto em estudá-la, em apreciá-la e a partir disso consiga realizar julgamentos críticos (CUNHA, 2007, p 119; 122).

Gumiero (2009) também constata contribuições da Pedagogia de Projetos ao proporcionar às crianças situações desafiadoras no trabalho com projetos e o uso de computador na prática docente. O autor conclui que “proporcionar à criança situações problematizadoras possibilita elaborar hipóteses e experimentá-las, permite a criatividade, a reflexão, descrever ações e conhecer novas formas de linguagem” (GUMIERO, 2009, p. 113).

A pesquisa de Kist (2008) igualmente investigou o uso das tecnologias digitais no trabalho docente com projetos e constatou contribuições para o ensino-aprendizagem no cotidiano escolar, pois a prática “viabilizou a realização de propostas pela professora relacionadas ao uso da língua escrita, de modo que os alunos exercessem práticas sociais de letramento de forma significativa [...] bem como avanços na conceituação de língua escrita” (KIST, 2008, p. 230).

Lima (2011) descreve suas constatações na construção de projetos interdisciplinares e evidencia que os trabalhos com projetos promovem a “profundidade de conhecimento [...] aos alunos, fazendo com que eles vivam experiências que ficarão marcadas em sua vida” (LIMA, 2011, p 124).

Apresentando posição semelhante, Pelizzari (2003) aponta que os projetos de trabalho auxiliam na superação das práticas habituais, destacando o aluno como “sujeito da sua própria aprendizagem” e habilitado a utilizar “seus saberes em situações não escolares” (PELIZZARI, 2003, p. 70).

Scheimer (2011) também destaca suplantação das atividades rotineiras pela prática de projetos para o ensino de História “oportunizando novos caminhos de concepção do ensino, não se restringindo às atividades em sala de aula [...] propondo uma alternativa para fontes tradicionais como livro didático, imagens e documentos” (SCHEIMER, 2011, p 93).

Assim como Sgavioli (2007) em projetos de leitura e escrita evidencia que a proposição dos trabalhos com projetos foi uma alternativa que propiciou “o trabalho cooperativo, o envolvimento dos alunos em seu processo de aprendizagem, uma educação que relaciona os conteúdos escolares com a vida cotidiana e que culminou em uma aprendizagem significativa, tanto para os alunos como para os professores” (SGAVIOLI, 2007, p. 141).

Em outro excerto, a autora detalha as contribuições para o processo de leitura e de escrita, evidenciando uma aprendizagem significativa:

Na área da leitura, foi possível o desenvolvimento de estratégias de abordagem ao texto escrito e a criação, nas crianças, da necessidade de ler, pela intermediação das atividades de reflexão sobre seus escritos e com a criação da biblioteca da sala, pontos importantes para o desenvolvimento de um processo que conduz à autonomia do leitor. Quanto à escrita, os alunos refletiram sobre como realizar essa atividade dentro das peculiaridades dos diferentes tipos de textos inseridos em contextos diferenciados [possibilitando-os] começassem a ganhar autonomia (SGAVIOLI, 2007, p. 143).

Silva Filho (2014) ao concluir investigação do trabalho com projetos e a cultura popular no ciclo de alfabetização, observa que “a maioria dos alunos conseguiu terminar o ano alfabetizado [...] com o passar dos meses, aliado aos projetos, conseguiram ter seu rendimento potencializado (SILVA FILHO, 2014, p. 78), evidenciando contribuições significativas da Pedagogia de Projetos nesta etapa de ensino.

Em pesquisa-ação sobre projetos no ciclo de alfabetização para o ensino de Ciências, Silva (2008, p. 108) concluiu que “os projetos de trabalhos se configuram como uma metodologia ou estratégia facilitadora de aprendizagem significativa crítica dos conhecimentos das Ciências Naturais”.

Para Silva (2016) foi fundamental os estudos para compreender como construir a “metodologia de projetos” e sua relação com os saberes cotidianos para o ensino de Ciências,

o que a ajudou a “apontar caminhos para os estudantes trilharem” na construção do conhecimento científico significativo “sobre as coisas que existem no entorno de suas vidas” (SILVA, 2016, p. 149).

O referido autor ainda pontua as relações que os estudantes vão fazendo entre a vida cotidiana e os conhecimentos construídos, favorecendo compreensões mais complexas:

[As crianças] aprenderam a valorizar cada percepção adquirida e que viriam adquirir nas trajetórias de suas vidas através do processo articulador entre os saberes cotidianos com o ensino de ciências, planejado e organizado pela Metodologia de Projetos [...] perceberem as relações e diferenças entre os mundos vividos e científicos e acabam criando significações existenciais (SILVA, 2016, p. 149-150).

Souza (2012) entende a “metodologia de aprendizagem por projetos” no ensino da alfabetização, como alternativa que “proporciona a significação conceitual em situações concretas [...], evidencia característica de busca pela escrita, pela significação das palavras, colocando o ensino em uma perspectiva dialógica e interacional” (SOUZA, 2012, p. 146).

Souza (2009) também evidencia contribuições da Pedagogia de Projetos no processo de leitura e escrita, afirmando que a linguagem se manifesta em todas as suas possibilidades, seja oral ou escrita e que “há mobilização de conhecimentos em diferentes aspectos para compreender o dito ou lido” (SOUZA, 2009, p. 118-119).

Assim como Thomazine (2028) ao concluir os estudos sobre projetos interdisciplinares para o ensino de Ciências da natureza, afirma e evidencia aprendizado e protagonismo discente. A autora afirma que “os conceitos deixam de ser abstratos e concretizam-se na cotidianidade do discente, partindo do interesse e da necessidade desses alunos. [...] Os projetos "globalizam" as disciplinas fragmentadas, dá ao aluno um empoderamento de refletir e agir diante do tema proposto, tornando-o protagonista de sua aprendizagem” (THOMAZINE, 2018, p. 85).

Por conseguinte, entende-se a partir da análise das pesquisas elencadas neste subitem que introduzir o e a discente em uma nova organização do ensino-aprendizagem por meio da Pedagogia de Projetos pode contribuir para superação de práticas rotineiras do ensino tradicional e permitir o acesso e a reconstrução do conhecimento historicamente construído, pela investigação, indagação, postura reflexiva em situações problematizadoras, acesso a diferentes fontes, contribuindo para um potencial desenvolvimento escolar (ALMEIDA, 2002; BARBOSA, HORN, 2008; LÜDKE, 2018).

1.1.2 Valorização dos conhecimentos prévios buscando a construção de conhecimentos científicos

Inferiu-se das análises das pesquisas que a valorização dos conhecimentos prévios dos e das discentes no trabalho com projetos possibilita-os aprenderem de forma ativa, estabelecendo conexões com os conhecimentos construídos e suas próprias experiências, valorizando o seu protagonismo.

Pode-se observar o enunciado anterior a partir da análise da pesquisa de Almeida (2017). A autora descreve suas percepções acerca da observação da prática da professora articuladora do ensino matemático para crianças com dificuldade de aprendizagem nesta área do conhecimento. Almeida (2017) afirma que apesar de identificar tendência de ensino tradicional na prática da professora, em alguns momentos a mesma busca introduzir os alunos à

reflexão, possibilitando-os analisar as ações que utilizou para desenvolver determinadas atividades [bem como, atribuindo] importância aos conceitos prévios [dos alunos], estabelecendo relação dos conteúdos com o contexto social do educando [...] concebendo o aluno como construtor de sua aprendizagem e tendo o professor como mediador do percurso (ALMEIDA, 2017, p. 186).

Assim como Bonini (2010) relata suas conclusões a respeito da adoção da Pedagogia de Projetos na escola privada investigada, dentre as quais podem-se observar o resgate dos conhecimentos prévios e a reconstrução de novos conhecimentos, proporcionados pela autonomia discente:

[...] as crianças são sujeitos em toda a construção nova de conhecimentos, e partem das suas concepções anteriores para problematizar e reconstruir. [...] Percebe-se uma relação próxima entre o perfil do aluno que se almeja, respeitando as suas individualidades, e os conhecimentos que ele traz consigo (BONINI, 2010, p. 96).

Da análise de Jesus (2014) sobre o ensino de Geografia depreende-se a importância de um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos a fim de sugerir novas proposições para construção de novos conhecimentos. Segundo a autora, “foi realizada uma investigação sobre os conhecimentos prévios dos alunos [em relação ao tema]. Ficou evidente que os

alunos não conheciam e reconheciam o rio [local próximo à escola], seja nos mapas, nas atividades e na vida, agora, passaram a conhecer” (JESUS, 2014, p. 123-125).

Igualmente Koff (2008) em pesquisa sobre a organização curricular em escola que optou por trabalhar com projetos, destaca a “ênfase em atividades de pesquisa e nas produções protagonizadas pelas crianças [garantindo-lhes] maior aproveitamento de conhecimentos de referência [dos alunos]” (KOFF, 2008, p. 214).

Souza (2009), em atividades de leitura e escrita no trabalho com projetos, igualmente reconhece a “valorização e interferência dos conhecimentos prévios” dos alunos para ampliação dos conhecimentos científicos. A autora pontua que “a exploração dos conhecimentos trazidos pelos alunos permite o seu desenvolvimento a partir de algo que já está estabelecido, motivado pela necessidade de conhecer mais e de corrigir-se” (SOUZA, 2009, p. 119).

Vidal (2016) evidencia que a mobilização dos conhecimentos prévios possibilita maior engajamento dos alunos:

O ensino da língua foi proposto (pela professora pesquisada) de forma contextualizada e articulada às práticas sociais, despertando o interesse e o envolvimento dos alunos. [...] A mobilização de conhecimentos prévios se deu em sua maior parte coletivamente, e as formas de mediação do conhecimento foram variadas, constituindo-se ora pela interação professor-aluno, ora entre pares, ora pelo objeto (VIDAL, 2016, p. 288).

Neste sentido, Nogueira (2009, p. 60) postula que o “estudo prévio de um contexto possibilita buscar estratégias mais adequadas [...] para solucionar causas e não só os efeitos” do tema de investigação.

Lüdke (2018, p. 82) complementa a questão atribuindo aos projetos a possibilidade de “reunir o que já foi aprendido pelo aluno e o que pode vir a sê-lo nos vários campos do conhecimento, [...] abrindo para o novo sempre a partir de pontos já constituídos, o que assegura o caminho preparatório para o salto que há de vir”.

Hernández e Ventura (2017, p. 118) esclarecem mais detalhadamente, organizando os levantamentos prévios dos alunos em três níveis: “1 – hipóteses individuais” de cada aluno para responder ao objeto de pesquisa; “2 – perspectiva coletiva” da turma que lhes permite delimitar e relacionar os diferentes itens do tema; e “3 – interesses individuais” e particulares dos alunos que não estão contemplados no coletivo.

Entende-se, assim, que a mobilização e valorização dos conhecimentos prévios dos e das discentes é uma etapa importante no trabalho com projetos, pois auxilia no estabelecimento de relações do conhecimento científico com o objeto de investigação dentro de um contexto sociocultural, “fazendo ponte entre o já vivido e o porvir” (LÜDKE, 2018, p. 83).

1.1.3 Construção coletiva de conhecimentos

Observa-se a partir das análises das pesquisas que o trabalho com projetos estimula não só a aprendizagem individual como também aquela feita em conjunto no grupo de discentes. Os participantes do grupo se envolvem num trabalho coletivo e com objetivos comuns de construção/ reconstrução de conhecimentos, contribuindo para uma aprendizagem significativa e para o desenvolvimento de habilidades individuais e coletivas de relações sociais.

Pode-se apreender sobre isso a partir da análise de Bonini (2010) que faz um estudo de caso em escola privada, buscando verificar a aplicabilidade da pedagogia de projeto naquela instituição. A autora identifica que os alunos “aprendem a trabalhar em grupo e experimentar a aprendizagem como uma função intersubjetiva, acompanhando as tendências da ciência e da tecnologia de construção coletiva do conhecimento, criando uma cultura de aprendizagem mútua” (BONINI, 2010, p. 96).

Igualmente Correa (2016) evidencia a construção coletiva de conhecimentos, o engajamento e a cooperação mútua dos estudantes desde as primeiras etapas do projeto de construção do piso da quadra para sistematização do ensino de Matemática, conforme o excerto:

a proposta foi construída pelos educandos com auxílio da professora pesquisadora, a escolha do tema do projeto também possibilitou que os educandos pudessem perceber as ideias Matemáticas presentes na construção do piso da quadra, bem como de contextualizá-la com outras áreas do conhecimento [...]. Os próprios educandos se auto gerenciam e também ajudam os colegas a lembrar do objetivo almejado (CORREA, 2016, p. 102-103).

Montenegro (2008) relata o êxito das dinâmicas e estratégias utilizadas durante o projeto de letramento científico para o ensino de Ciências, destacando o debate e a discussão

em grupo como momentos eficazes para a observação do desenvolvimento conceitual dos alunos:

O debate possibilitou a interação e o diálogo constante entre os alunos, concorreu para verbalização de opiniões e a confrontação destas com os outros estudantes [oportunidade em que o estudante] passa por um intenso processo de elaboração, pratica a argumentação e aprende que é preciso justificar seus pontos de vista, abre-se para uma relação dialética entre seus pares (MONTENEGRO, 2008, p. 148).

Assim como Sgaviolli (2007) analisa positivamente os trabalhos coletivos e protagonistas das crianças participantes do projeto de leitura e escrita, bem como avanços na aprendizagem:

a troca de opiniões e experiências entre alunos, professoras e pesquisadora contribuiu, sobremaneira, para a elaboração de novos saberes. [...]. [As crianças] puderam perceber-se agentes participantes e fundamentais do processo de ensino e de aprendizagem, envolvendo-se com o desenvolvimento dos projetos, o que resultou em uma aprendizagem significativa e, conseqüentemente, em solução para os problemas de leitura e de escrita, relatados pelas docentes no início da pesquisa (SGAVIOLI, 2007, p. 140-142).

Segundo Esteban (2018, p. 95) a Pedagogia de Projetos pode contribuir para “atividades cooperativas baseadas no diálogo entre professores e professoras, alunos e alunas” interagindo num processo permanente de construção de conhecimentos. O trabalho coletivo, aliado ao trabalho individual e à mediação docente, permite propor discussão, conexão de ideias e sugestões que podem trazer contribuições efetivas de aprendizagem (BEHRENS, 2006).

Por conseguinte, entende-se que a participação coletiva e ativa dos e das discentes nos trabalhos com projetos pode propiciar a construção de conhecimentos significativos e desenvolvimento de habilidades, constituindo-se um fator fundamental para esta alternativa de ensino.

1.1.4 Desenvolvimento de competências e habilidades

Infere-se a partir das análises das pesquisas acadêmicas que o ensino-aprendizagem mediado por trabalho com projetos pode contribuir para o desenvolvimento de competências e

habilidades nos e nas discentes, por propiciar atividades mais dinâmicas ao introduzi-los no centro do processo educativo, rompendo com o esquema tradicional de ensino.

Apreende-se o enunciado anterior a partir das conclusões de Bonini (2010) sobre as observações da prática de projetos na instituição privada investigada:

Muitas habilidades e aptidões são desenvolvidas na execução de projetos: flexibilidade, organização, interpretação, coordenação de ideias, formulação de conceitos teóricos, antevisão de processos, capacidade de decisão, identificação da viabilidade dos empreendimentos, decisão sobre as mudanças de rumos, desvendamento do novo, ampliação de conhecimentos e garantia de sua inclusão na rede de saberes previamente adquiridos [...] proporciona aos alunos a análise de problemas, a formulação de hipóteses, a descoberta dos desequilíbrios cognitivos e o desenvolvimento de competências, [...] A construção da autonomia, a vida cooperativa, o envolvimento, a responsabilidade [...] (BONINI, 2010, p. 96-97).

Correa (2016, p. 102) também constata o comprometimento dos educandos durante o desenvolvimento do projeto para o ensino de Matemática, relatando que “todos cumpriram as datas de entrega das pesquisas, participaram de todas as atividades”.

Segundo a autora, a pesquisa aponta como resultado o envolvimento e a motivação dos educandos nas atividades o que “contribuiu para o processo de ensino e para a aprendizagem”. Ademais, as práticas sociais proporcionadas pelo projeto de construção do piso da quadra foram oportunas para a “problematização dos conceitos matemáticos e sua contextualização com as outras áreas do conhecimento e com a vivência pessoal dos educandos” (CORREA, 2016, p. 103-106).

Cattai (2007) relata que os professores de Matemática que trabalham com projetos citam como principais vantagens das aulas mediadas por essa estratégia de ensino o “maior interesse e participação dos alunos nas atividades escolares” (CATTAI, 2007, p. 143).

Monteiro (2012) relata a valorização da “movimentação corporal das crianças na sua busca e apropriação de conhecimentos” em projeto de desenvolvimento de linguagem e movimento, afirmando que “a movimentação corporal das crianças é propiciada e valorizada pela pedagogia de projetos e a mesma propicia um trabalho transdisciplinar [...] Neste sentido, o corpo em movimento poderá ser o protagonista de um trabalho transdisciplinar (MONTEIRO, 2012, p. 107-108).

A pesquisa de Montenegro (2008) apontou que o enfoque trazido pelo letramento científico para o ensino de Ciências “promove a relação dialógica entre professor-aluno e aluno-professor, porque abre a sala de aula para problemas reais [...] que atravessa o cotidiano do aluno” (MONTENEGRO, 2008, p. 146).

Belizário (2012) destaca as mudanças comportamentais dos alunos envolvidos no projeto horta para o ensino de Ciências, assim como o progresso dos mesmos em relação à aprendizagem:

Durante o desenvolvimento do Projeto Horta houve mudanças de ideias e atitudes dos alunos; eles mostraram motivação, envolvimento e interesse na aprendizagem não só em conteúdos de Ciências, mas nas outras áreas de conhecimento e, principalmente, os estudos facilitaram a alfabetização. Nos relatos dos alunos foi comum a declaração dos mesmos sobre o gosto e o prazer de implantar uma horta escolar (BELIZARIO, 2012, p. 183).

Jesus (2014, p. 121) relata a “motivação das crianças em todos os momentos das atividades” de ensino de Geografia mediante projeto de construção da horta.

Righi (2018, p. 60), em pesquisa sobre as contribuições da metodologia por projetos para a melhoria da prática pedagógica disserta que “a escolha dos temas dos projetos pelos próprios alunos” garante um “maior envolvimento nas atividades desenvolvidas”.

Iunes (2014, p. 143) relata o “acesso dos estudantes a diferentes conhecimentos e habilidades”, enfatizando uma perspectiva inclusiva, e sintetiza esses acessos como efeito positivo do desenvolvimento dos projetos complementares implementados pela rede municipal de ensino local.

Conforme a autora, os projetos se configuraram como “espaço de aprendizagem alternativo ao exterior violento/ameaçador do contexto do bairro onde se encontra a escola”. A autora aponta ainda como fatores positivos a “adesão espontânea (desejo de participar) dos alunos e a socialização” promovidas pelos projetos (IUNES, 2014, p. 142).

É conveniente registrar as adjetivações observadas por Iunes (2014) segundo os relatos dos estudantes, mães e professores e atribuídas à participação nos projetos complementares:

prazeroso, divertido e descontraído [...] aprender [por projetos] é fácil e rápido, [...] dá sentido à experiência escolar [...] espaço de aprendizagens significativas, [...] têm ajudado a melhorar seu rendimento escolar [...] elevação da autoestima a partir do sucesso nas aprendizagens [...] resgatam a confiança em suas capacidades e isto se reflete na melhora da frequência e na participação em trabalhos [...] melhoria no desempenho escolar (IUNES, 2014, p. 143-146).

Cavalsan (2007) também enumera diferentes habilidades desenvolvidas nas crianças que foram possíveis devido ao projeto telejornal:

“novos conhecimentos”, “novo vocabulário”, “alfabetização geográfica”, “compreensão de cálculos de fusos horários, informam-se sobre o tempo e temperatura”, “leitura de legendas [...] e tabelas, valores e porcentagem”, “reconhecimento do valor do dólar e do euro [...] lucro e prejuízo [...] valor do petróleo”, “aprendem sobre meio ambiente e aquecimento global [...] sobre doenças e suas prevenções [...] sobre calendários culturais”,

“aprendem raciocínio lógico [...] e fatos antigos com a época histórica”, etc. (CAVALSAN, 2007, p. 200-201).

Koff (2008) disserta mais detalhadamente o desenvolvimento dos alunos nos trabalhos com projeto em estudo de caso sobre a reorganização curricular da escola investigada. Observam-se, a partir do excerto da autora, protagonismo e autonomia dos alunos:

as dinâmicas eram mais livres, lúdicas, diversificadas, aconteciam em diferentes espaços com os/as alunos exercendo seu ofício de forma mais autônoma e protagonista, com maiores possibilidades de aproveitamento de seus saberes [...] com ênfase nas atividades de pesquisa, de descobertas, no aprender a aprender, privilegiando as produções das crianças [...] e sua expressão em diferentes linguagens (KOFF, 2008, p. 211).

Em outro excerto, pode-se observar a distinção de funções discente e docente que Koff (2008) relata em sua dissertação, evidenciando o exercício de habilidades durante o trabalho com projetos: “no caso dos/das alunos/as chama a atenção a possibilidades deles/as estarem exercendo um maior protagonismo [...] e por sua vez, estava exigindo dos/as professores/as uma atuação mais polivalente e interdisciplinar” (KOFF, 2008, p. 213).

Em análise da organização curricular de Matemática, Rodrigues (2018) evidencia nas ações educativas da escola investigada o “desenvolvimento das capacidades de pensar e agir com autonomia [a partir de] um processo de aprendizagem baseado nas experiências concretas vividas pelos alunos” (RODRIGUES, 2018, p. 92).

Santos (2018) investiga como a metodologia de projetos é empregada e evidencia a importância do protagonismo e entusiasmo das crianças quando desenvolvem projetos: “as próprias crianças podem dinamizar o planejamento e responsabilizar-se por tarefas específicas como coletar informações, atribuindo significados ao que aprendem e participando da elaboração de todas as etapas” (SANTOS, 2018, p. 119).

Assim como Scheimer (2011) conclui sobre o envolvimento e as habilidades desenvolvidas pelos alunos nas aulas de História no trabalho com projetos:

Tal foi a importância dos projetos interdisciplinares nas aulas de História, que possibilitou o comprometimento dos alunos, o envolvimento e a motivação deles. Hoje, na maioria das vezes, não há mais a necessidade de questionar e cobrar os alunos por não fazerem tarefas, pois são eles que trazem suas observações e questionamentos, abrindo espaço para aulas mais dinâmicas e motivadoras. [...] Também criaram uma capacidade de ler e interpretar a realidade [...] os conteúdos abordados foram assimilados pelos alunos (SCHEIMER, 2011, p. 93-94.).

Sgavioli (2007) destaca a autonomia do aluno, a partir da realização do projeto de leitura, como estratégia para o desenvolvimento de habilidades e competências de “leitura e da escrita de forma autônoma e significativa, uma vez que essa pedagogia tem como característica fundamental a busca de informações de maneira autônoma pelo aluno” (SGAVIOLI, 2007, p. 141).

Ademais, a autora ressalta a resolução do “problema de indisciplina na sala de aula”, haja visto o envolvimento dos alunos com as atividades do projeto, “deixando de lado os comportamentos considerados inadequados ao convívio de sala de aula” (SGAVIOLI, 2007, p. 142).

Igualmente Silva (2008) transcreve a fala da professora que desenvolveu projeto de alfabetização científica durante sua pesquisa-ação e confirma a promoção do envolvimento e interesse dos alunos nas atividades, “principalmente os alunos indisciplinados, começaram a se interessar pelos estudos e produzirem” (SILVA, 2008, p. 108).

Silva Filho (2014, p. 78) destaca a declaração da “gestora, da coordenadora e da professora [sobre] a melhora do desempenho e a construção de novos conhecimentos dos alunos a partir da implementação dos projetos” de cultura popular na escola (SILVA FILHO, 2014, p. 78).

Silva (2016) evidencia algumas competências na prática de projetos no ensino de Ciências e a sua “relação com o mundo vivido”: “observar, registrar, estudar, conhecer, criar indagações, hipóteses, dialogar com o colega que considerações tomar” (SILVA, 2016, p. 149).

Silva (2020) relata mais detalhadamente as competências e as habilidades desenvolvidas pelos alunos no decorrer do projeto para o ensino-aprendizagem de artes visuais:

O processo criativo dos alunos aconteceu desde a decisão dos materiais que seriam utilizados nas produções, tanto as individuais quanto as coletivas, até a escolha das cores, formas e composições dos trabalhos. Fizeram parte desse processo também a expressão de suas ideias e emoções, as reflexões sobre como os expectadores reagiriam ao apreciarem suas produções e a escolha de como seria a mostra dos resultados práticos (SILVA, 2020, p. 88).

Souza (2012) relata postura semelhante em projeto de alfabetização. Infere-se que a autora atribui os aprendizados à forma diferenciada da organização dos conhecimentos por meio dos trabalhos com projetos, conforme o excerto: “inserida nesse espaço e tempo de

estudo e interação a criança aprende a buscar, pesquisar, dialogar e trocar entre os pares. Aprende a construir seu conhecimento e, principalmente, a pensar sobre ele, tomando consciência de seus atos e pensamentos” (SOUZA, 2012, p. 146).

Outrossim, Souza (2006, p. 93) chama a atenção para a “otimização da construção de conhecimento, particularmente quando se incluem atividades práticas” e para “as mudanças significativas no comportamento, principalmente no que tange ao relacionamento social” na resolução de problemas no trabalho com projetos.

A autora complementa o relato anterior caracterizando o trabalho com projetos como “alternativa segura, sólida e consagrada para o processo resolutivo [...] e para a aprendizagem do pensar, desenvolve o sentido de autonomia [nos alunos] na medida em que é responsável por determinadas tarefas” (SOUZA, 2006, p. 93-94).

Souza (2009) também reconhece no trabalho com projetos com leitura e escrita uma “ação educacional intencional e articulada [que pode] concretizar a formação do sujeito autônomo e participante do processo de aprendizagem” (SOUZA, 2009, p. 119).

A autora conclui descrevendo sinteticamente o desenrolar do projeto na sala de aula participante da pesquisa-ação:

Desta forma, a sala de aula permite ao aluno constituir-se como interlocutor, discutir seu ponto de vista, dar sua opinião, fazer propostas de forma tal a contribuir efetivamente para seu desenvolvimento. [...] Atividades, antes desinteressantes, podem ganhar sentido no interior do projeto (SOUZA, 2009, p. 121).

Para além das habilidades evidenciadas pelas pesquisas, o arcabouço teórico enumera várias outras que podem ser desenvolvidas a partir da participação ativa do e da discente no trabalho com projetos, dentre as quais destacam-se: “iniciativa”, “estímulo ao diálogo e ao debate”, “aprender a ouvir e ser ouvido”, “cotejar diferentes pontos de vista”, “negociar argumentativamente”, “vivenciar controvérsias”, “colaborar”, “corresponsabilizar-se pela construção da própria aprendizagem”, etc. (BARBOSA; HORN, 2008; BEHRENS, 2006; HERNÁNDEZ, 1998; LÜDKE, 2018).

Diante do exposto, entende-se que a Pedagogia de Projetos pode contribuir para o desenvolvimento de diferentes competências e habilidades, uma vez que promove uma nova relação com o ensino-aprendizagem de forma mais dinâmica e ativa, propiciando a autonomia e o protagonismo discente, mediado pelo e pela docente.

Subcategoria 1.2 Pensar as referências epistemológicas para além da compartimentação disciplinar

1.2.1 Favorecimento de um ensino-aprendizagem interdisciplinar, transversal e como rede de conhecimentos

Observa-se das análises das pesquisas que o trabalho com projetos pode auxiliar na contextualização dos conteúdos curriculares de forma articulada com as disciplinas, caracterizando um ensino interdisciplinar. Algumas pesquisas evidenciam também um ensino transversal, enfatizando atitudes éticas e valorização de relações sociais.

Neste sentido, Thadei (2006, p. 173) evidencia que os projetos de letramento analisados “constituem uma unidade do ponto de vista pedagógico, caracterizada pela abordagem contextualizada e interdisciplinar dos temas”.

A pesquisa de Thomazine (2018) igualmente aponta para a importância do desenvolvimento de projetos interdisciplinares como “uma possibilidade de melhoria do processo de ensino e aprendizagem”. Segundo a autora, os professores participantes dos projetos interdisciplinares para o ensino de Ciências da natureza revelam aprendizado e autonomia dos alunos favorecidos pela prática dos projetos:

os projetos promovem maior envolvimento, interesse e conseqüentemente a aprendizagem dos alunos. Além disso, o trabalho com projetos interdisciplinares também favorece o desenvolvimento da autonomia, da criticidade, da criatividade e da interação entre os pares e a sociedade de modo geral (THOMAZINE, 2018, p. 85).

Agliardi (2019) igualmente evidencia o rompimento com o currículo prescritivo quando relata o êxito dos encontros de estudo com professores e alunos para o ensino de Geografia, enfatizando que “os encontros produziram um currículo que foge do controle da previsibilidade por abarcar os movimentos do cotidiano, a curiosidade dos alunos; potente e interessante especialmente porque não se limita às escritas prescritivas” (AGLIARDI, 2019, p. 127).

Souza (2009, p. 121) entende que a perspectiva da metodologia de projetos permite uma abordagem interdisciplinar e contextualização dos conhecimentos de leitura e escrita, preparando o aluno para interação com o mundo:

A Metodologia de Projetos permite uma preparação via abordagem interdisciplinar [constituindo-se como] um caminho para a obtenção de resultados satisfatórios e [...] preparar o aluno para uma participação efetiva na construção de seu conhecimento e de seu uso em suas práticas sociais e de interação com o mundo, em que aprenda em contexto significativo (SOUZA, 2009, p. 121).

Outrossim, Araújo (2007) avalia positivamente o programa de educação econômica como conteúdo transversal que “deve ser tratado por todas as disciplinas, de forma interdisciplinar e por meio de projetos” e pontua como o programa corroborou com o “desenvolvimento do pensamento econômico em crianças [...] e com o processo de alfabetização” (ARAÚJO, 2007, p. 195-196).

Belizário (2012) enfatiza a abordagem interdisciplinar dada ao projeto de ensino de Ciências, afirmando que “o projeto procurou envolver diversas áreas de conhecimento relacionado ao tema “Horta”, numa perspectiva interdisciplinar” (BELIZÁRIO, 2012, p. 178).

Após análise documental e estudo de caso em uma escola privada que trabalha com projetos, Bonini (2010) conclui que “a Pedagogia de Projetos é um dos muitos modos de concretizar o currículo escolar e tanto os professores quanto os pais e alunos da escola já fazem a leitura de que a aprendizagem se dá em situações concretas” (BONINI, 2010, p. 96).

As conclusões de Cajado (2018) sobre as ações gestoras para o desenvolvimento de projetos apresentam um posicionamento semelhante, confirmando que a metodologia utilizada nas atividades de alfabetização e letramento reforça a “reorganização da escola com uma nova concepção de conhecimento, operando com teorias de aprendizagem, estratégias para todos os conteúdos didáticos de forma a organizar o ensino superando as práticas pedagógicas tradicionais” (CAJADO, 2018, p. 142).

Em pesquisa sobre a formação continuada dos professores em práticas interdisciplinares, Carvalho (2006) entende que o trabalho com projetos é uma “estratégia para a organização da prática pedagógica em sala de aula, é também uma forma de integração, tanto entre os conteúdos quanto entre os profissionais da escola” (CARVALHO, 2006, p. 95), estendendo a ideia de conceituação de projetos para estratégia de intermediação do desenvolvimento de postura interdisciplinar entre os profissionais.

Correa (2016) analisa os resultados do trabalho com projetos para o ensino de Matemática e evidencia a “possibilidade de diálogo com o professor de outra disciplina [...] para propiciar aos educandos perceber a Matemática em diferentes áreas” (CORREA, 2016, p. 104), dando inferência de um ensino interdisciplinar.

A autora ainda considera as vantagens do professor polivalente para o trabalho com projetos de forma interdisciplinar:

o fato de o professor ficar com a mesma turma por quatro horas diárias é mais oportuno para se trabalhar com o projeto. Também pelo fato de o professor ser responsável pela turma e trabalhar todas as disciplinas torna possível a realização de projetos que envolvem mais de uma disciplina, promovendo a interdisciplinaridade (CORREA, 2016, p. 104).

Assim como Cunha (2007, p. 122) também buscou “permeiar outras linguagens durante a execução dos projetos” no ensino de Arte, atribuindo a isso como sendo um “fator importante nas discussões”.

Minatel (2014) conclui que os projetos de aprendizagem Matemática foram marcados pela “integração de temas e disciplinas [...] como a História e a Geografia com a Matemática, bem como a integração de habilidades matemáticas com habilidades [...] linguísticas de leitura e de escrita em Língua Portuguesa e Inglesa. Ou seja, o ensino por projeto ajudou na integração e contextualização dos conteúdos, mas não existiu para romper com tais conteúdos (MINATEL, 2014, p. 151).

Contrapondo as diferenças nas práticas das professoras em relação às possibilidades de trabalho com projetos em escolas públicas, Moraes (2008) conclui que uma das práticas analisadas evidencia um “trabalho interdisciplinar, onde os conteúdos se inter-relacionam, [...] possibilitando várias visões do assunto, sem prejuízo da apresentação e aprofundamento dos conceitos de sua disciplina” (MORAES, 2008, p. 170).

Egg (2011) avalia positivamente as amostras de livros didáticos analisados, pois estas mostraram “a presença de várias atividades interdisciplinares e que abordam temas transversais, além de algumas atividades que utilizam o método de projetos”, possibilitando ser alternativa de recurso para o trabalho com projetos.

Jesus (2014) avalia como a “interdisciplinaridade avançou a conexão dos conteúdos [para o ensino de Geografia], pois esteve presente em toda a estruturação e dinamização dos projetos, a partir do envolvimento com a comunidade escolar” (JESUS, 2014, p. 125).

Kleinke (2003) evidencia os benefícios do trabalho com projetos para o ensino de Língua Portuguesa, pontuando a importância da abordagem interdisciplinar do conhecimento que este tipo de trabalho pode oportunizar como também a “oportunidade de [os alunos] entrar em contato com diversos tipos de textos em situações reais de uso, não artificiais” (KLEINKE, 2003, p. 97).

Em visão análoga, Pelizzari (2003) apresenta uma discussão sobre a aprendizagem significativa e o papel do professor na Pedagogia de Projetos e entende que “o trabalho com

projetos aproxima o professor e os alunos para uma atividade mais **globalizada**, em que as áreas de conhecimento trilham um mesmo caminho” (PELIZZARI, 2003, p. 70).

Camargo (2005), Fittipaldi (2005) e Pátaro (2008) têm posicionamentos semelhantes à postulação de Araújo (2008) no que se refere a considerar o trabalho com projetos como alternativa para construção do aprendizado como rede de conhecimentos, contrapondo a ideia de um ensino cartesiano.

Camargo (2005) analisa as entrevistas dos docentes e suas atitudes com relação à utilização da Pedagogia de Projetos e entende que o desenvolvimento da autonomia e da autoria do discente “é favorecido pelo trabalho em redes de conhecimento” (2005, p. 96), rompendo com a ideia de um currículo fragmentado.

Fittipaldi (2005) tem um entendimento semelhante sobre a “abordagem do ensino através de rede” por possibilitar o “cruzamento da cadeia de conhecimentos progressivos dos livros” e ou de outros canais. A autora conclui sobre o trabalho com projetos no curso de musicalização que “esse tipo de atividade permite interpretar a realidade do cotidiano e estabelecer uma ligação entre a vida dos alunos e professores e o conhecimento a ser trabalhado” (FITTIPALDI, 2005, p. 138-139.)

Pátaro (2008) busca estudar as contribuições da estratégia de projetos para o trabalho escolar e também conclui que “a prática de projetos permite que o conhecimento escolar passe a ser encarado como uma rede de relações, indo além da visão linear e hierarquizada” do currículo disciplinar. O autor complementa a ideia a partir de uma perspectiva da transversalidade e das imprevisibilidades que o trabalho em rede pode estabelecer. Relata ainda que tanto o docente quanto os estudantes envolvidos no processo consideraram os imprevistos do cotidiano como constituintes do próprio conhecimento (PÁTARO, 2008, p. 227).

Em adição, Koff (2008) e Iunes (2014) evidenciam experiências diversas em relação à organização curricular. Koff (2008) constata no estudo sobre a reorganização curricular da escola investigada a coexistência de um “currículo integrado mediante projetos e um currículo disciplinar”, estimulado pela interdisciplinaridade, uma vez que os dados da autora evidenciaram que “as disciplinas podiam ser mantidas complementando, enriquecendo e/ou ampliando” os trabalhos com projetos (KOFF, 2008, p. 209-210).

Diferentemente, Iunes (2014) diagnostica a limitação do currículo regular para o contexto e a identidade da escola investigada e propõe os projetos como complementaridade para “atender as demandas negligenciadas no âmbito do currículo regular [uma vez que] as

atividades e aprendizagens vivenciadas nos projetos são consideradas pelos sujeitos da pesquisa como culturalmente relevantes” (IUNES, 2014, p. 143).

Ademais, Prasniski (2015) ao pesquisar como avaliam os professores de Ciências, sinaliza a introdução de “um professor articulador” na escola investigada, cuja função é “garantir um planejamento coletivo em teia para aumentar o vínculo entre os sujeitos” (PRASNISKI, 2015, p. 110).

O relato de Prasniski (2015) da introdução de um “professor articulador” assemelha-se à ideia defendida por Nogueira (2009) considerando implantar uma disciplina específica para projetos, em que o “professor específico seria o coordenador da implantação, mediando todos os processos necessários para a viabilização dos projetos”. O autor ressalva que o “ideal supera as possibilidades do real” e, portanto, cada escola deve articular a melhor maneira que mais se adapte à sua realidade e às necessidades (NOGUEIRA, 2009, p. 181).

Infere-se, a partir das análises desse subitem, que os autores e autoras apresentam uma abordagem interdisciplinar dos conteúdos, favorecendo a desfragmentação do currículo, em concordância com as postulações referenciais.

No entanto, percebe-se que o tratamento interdisciplinar dos conteúdos geralmente é articulado para promoção de uma ou outra área específica do ensino (Matemática, Ciências, Geografia, Língua Portuguesa...). Sendo assim, o trabalho com projetos nas pesquisas analisadas não deixa de ser interdisciplinar, porém supõe que hierarquiza uma área de ensino em detrimento das demais.

Não obstante, a interdisciplinaridade, o conhecimento em rede e a transversalidade, (cf. ARAÚJO, 2008; ESTEBAN, 2018; HERNÁNDEZ, 1998 e ZABALA, 1998), se inscrevem como ponto extremamente favorável para o trabalho com projetos, pois possibilita o tratamento dos conhecimentos de forma contextual, favorecendo a interconexão dos conceitos e a aprendizagem significativa.

Subcategoria 1.3 A relação do conhecimento com os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais

1.3.1 Promoção de integração dos conhecimentos e proposição de um ensino para formação integral

Zabala (1998) critica o uso priorizado dos conteúdos por disciplinas ou matérias e considera ideal o ensino para a formação integral. Segundo o autor, pensar em formação integral é definir o que se entende por autonomia, equilíbrio pessoal, relações interpessoais, atuação ou inserção social. Acrescenta-se à definição desses conceitos, a determinação da escolha dos objetivos ou metodologias de ensino, que passam por uma decisão ideológica e ética.

Em consonância a isso, observa-se da análise de Araújo (2007) que a autora resgata a função social da escola, como promotora da formação política e cidadã do aluno, para atribuir ao projeto de educação econômica papel relevante no “desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e comportamentos do aluno, que lhe permita sua incorporação eficaz na sociedade, com liberdade de consumo e de participação na vida pública” (ARAÚJO, 2007, p. 195).

Assim como Thomazine (2018) enfatiza a concepção de educação para formação cidadã em projetos interdisciplinares para o ensino de Ciências. Segundo a autora, o processo de construção dos conhecimentos por projeto viabiliza “aprender mais do que simples conceitos, mas atitudes e sentimentos tão primordiais para o desenvolvimento do ser humano como cidadão diante de uma sociedade” (THOMAZINE, 2018, p. 85).

Bonini (2010) constata na proposta pedagógica da instituição investigada a articulação do currículo para além dos conhecimentos científicos, ampliando-o para experiências educativas procedimentais e atitudinais:

Segundo o Projeto Pedagógico Marista, a experiência educativa que é proposta [...] não se limita ao âmbito do saber e do saber-fazer, ou seja, o âmbito da ciência. Contempla todas as dimensões da condição humana e, principalmente, visa a auxiliar na incessante busca do aprender a conviver, isto é, viver com os outros e para os outros, e sobretudo a saber ser (BONINI, 2010, p. 96).

Igualmente Belizário (2012) evidencia que o conjunto de atividades com o projeto horta para o ensino de Ciências “favoreceu a construção de conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais, havendo evidências de mudanças das crianças em relação a seus conhecimentos prévios” (BELIZÁRIO, 2012, p. 182).

Ao identificar os motivos dos docentes pela opção por prática com projetos, Cavalcante (2009) conclui que essa é uma abordagem promissora na educação, pois pode “auxiliar na transformação de ideias conceitos ou conhecimentos de início abstratos para o aluno em algo mais real”. Segundo a autora, o processo leva a uma “perspectiva mais

abrangente na qual a aprendizagem não se dá apenas no nível dos conhecimentos práticos, mas de outras esferas, como as atitudes e os conceitos” (CAVALCANTE, 2009, p. 187-196).

No desenvolvimento de projeto para o ensino e aprendizagem matemática Correa (2016) experiencia a integração dos conhecimentos em relações mais globais. Segundo a autora, a cada etapa do projeto os educandos eram “estimulados a fazer reflexões, pesquisar e articular de forma dinâmica, os conteúdos conceituais a procedimentais e atitudinais” (CORREA, 2016, p. 102).

Iunes (2014) identifica postura semelhante nos relatos dos sujeitos de sua investigação sobre a implantação de política curricular para produção de projetos complementares em rede municipal de ensino. Conforme relato da autora, os sujeitos da pesquisa nomeiam as experiências com projetos como “novas, diferentes, diversas e acima de tudo, significativas [porque] as aprendizagens ultrapassam as fronteiras dos conteúdos/conhecimentos presentes no currículo regular” (IUNES, 2014, p. 145).

Pátaro (2008) verifica as contribuições dos projetos para o ensino e conclui que essa prática “contribuiu tanto para a formação em valores de cidadãos e cidadãs quanto para a instrução nos conteúdos acumulados historicamente” (PÁTARO, 2008, p. 225).

A formação integral se justifica para oportunizar aos sujeitos aprenderem de forma e estilo diferentes, por serem singulares; oportunizar diferentes caminhos e possibilidades. Justifica-se ainda para que possa possibilitar aos sujeitos fazer diferentes leituras e interpretações do mundo em que vive, acesso ao valor cultural, à arte e o respeito à diversidade e costumes (NOGUEIRA, 2007).

Portanto, entende-se que promover um ensino-aprendizado pelo trabalho com projetos em articulação aos conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais é promover a formação integral do e da discente.

Categoria 2 (Re)organização tempo-espaço

As potencialidades evidenciadas nas análises das pesquisas com relação à (re) organização de tempo e espaço no trabalho com projetos apontam para consonância com as postulações dos autores e autoras de referência, no que se refere à formação de um espaço democrático, relacional e facilitador da aprendizagem, à interação dos saberes com a comunidade externa, à relativização do tempo e a estruturação de um ambiente estimulante e desafiador, assim como a otimização de recursos materiais, conforme discorrido a seguir.

2.1 Formação de um ambiente democrático e facilitador da aprendizagem

Observa-se, a partir da análise das pesquisas que os espaços vão se constituindo gradativamente como ambiente de aprendizagem no trabalho com projetos.

É o que se apreende dos resultados da pesquisa de Adami (2008) que revelam gradativa “ocupação dos espaços de construção coletiva de conhecimentos pelos grupos envolvidos”, conforme os projetos de Ciências foram se desenvolvendo e sendo subsidiados teórica e metodologicamente durante a pesquisa (ADAMI, 2008, p. 84).

Andrade Pires (2012) enfatiza a construção de um espaço democrático promovido pela autonomia desenvolvida no trabalho com projetos de leitura:

[...] na linguagem do projeto de leitura tem-se a tentativa de efetivar o espaço democrático na escola, ao buscar a autonomia pelo projeto de leitura para os professores e alunos, deduzindo que eles comecem a intuir uma escola que forme cidadãos livres, a partir desta prática, cujos resultados parciais são satisfatórios (ANDRADE PIRES, 2012, p. 94).

Igualmente Fenelon (2004) constata a importância do ambiente escolar na formação dos saberes docentes no trabalho com projetos, conforme excerto: “nessa escola, o ambiente foi um elemento que estimulou a construção e (re) significação de saberes, manifestados na preocupação com a formação continuada e em garantir às professoras um clima de trabalho estimulante e, ao mesmo tempo, democrático” (FENELON, 2004, p. 126).

Souza (2009) pontua os aspectos que contribuíram para construção de um ambiente facilitador da aprendizagem em sala de aula no trabalho com projetos de leitura e escrita: “a objetivação, a apropriação e a conseqüente internalização, efetivadas por meio de uma teia que envolveu as atividades em sala de aula, [...] puderam contribuir para que o ambiente se constituísse em um local de construção de sentido” (SOUZA, 2009, p. 118).

A autora entende que “o reconhecimento do espaço de aprendizagem pelo educador” constitui etapa preliminar no desenvolvimento das atividades com projeto, pois “a ambientação adequada [...] propicia ao aluno condições de aprendizagem e construção de conhecimentos” (SOUZA, 2009, p. 119).

Souza (2009) adota um posicionamento similar a Barbosa e Horn (2008) quando propõe “pensar com seriedade na questão da formação de ambiente desafiador [...] e

reconhecer os inúmeros aspectos nele implicados”. E complementa afirmando ser necessário “considerar os conceitos de espaço a serem utilizados e as diferentes demandas e necessidades de alunos, de professores e de programas de ensino” (SOUZA, 2009, p. 120).

Infere-se a partir das análises das pesquisas que a dinamização do ambiente físico ou relacional no trabalho com projetos favorece a construção de um espaço democrático e o desenvolvimento da autonomia, a partir da descentralização de um ensino unidirecional (tendo o adulto como o detentor do saber) para um ensino-aprendizagem relacional e dialógico (BARBOSA; HORN, 2008, p. 51).

2.2 Promoção de interação com a comunidade externa

Observa-se que a interação com a comunidade externa constitui igualmente espaço de aprendizagem no trabalho com projetos.

Araújo (2007) relata a troca de experiências com a comunidade local e do entorno e reconstrução dos conhecimentos dos alunos por meio do trabalho em campo durante o projeto de educação econômica. Segundo a autora, “questões sociais foram amplamente discutidas, não apenas com a professora e os colegas em sala de aula, mas com os artesãos da própria localidade onde se situa a escola e [...] com os artesãos da cidade [vizinha]” (ARAÚJO, 2007, p. 186).

Silva (2016) relata a construção de conhecimentos a partir da convivência comunitária e da articulação dos saberes cotidianos com o ensino de Ciências dentro do projeto, “apontando variados espaços que existem na comunidade e temas a serem abordados pelos professores” como articuladores dos saberes científicos (SILVA, 2016, p. 149).

Entende-se, a partir das análises que a interação dos saberes com a comunidade externa possibilita a ressignificação dos conhecimentos e interação cultural, uma vez que a “experimentação sem contexto de nada adianta” (NOGUEIRA, 2007, p. 29).

2.3 Estruturação flexível e relativa do tempo

As pesquisas revelam que as instituições e os docentes que trabalham com projetos relativizam ou flexibilizam o tempo disponível, reorganizando o currículo.

Assim, Belizário (2012) relata a solução encontrada pela equipe pedagógica da escola investigada com relação à questão de tempo para trabalhar o projeto horta para o ensino de Ciências: “flexibilizando e permitindo que os conteúdos não trabalhados durante o ano fossem repassados para a professora do ano seguinte para que ela pudesse dar continuidade” (BELIZÁRIO, 2012, p. 171).

Do mesmo modo Scheimer (2011) relata o uso de projetos interdisciplinares como “alternativa para ajudar os professores a lidarem com problemas relacionados ao pouco tempo disposto à disciplina de História e para tratar de situações relacionadas a problemas históricos levantados pelos alunos no seu dia a dia” (SCHEIMER, 2011, p.92-93).

Sgavioli (2007) igualmente relata preocupações dos professores com o tempo gasto nas atividades com projetos de leitura e escrita, com conseqüente comprometimento da prática reflexiva. Apesar disso, a autora relata ter conseguido “na maioria das salas, um espaço para a realização dos projetos de leitura e escrita e a sua respectiva reflexão” (SGAVIOLI, 2007, p. 140), o que resultou em uma relação dialógica e construção de novos saberes.

Após discutir sobre a formação dos professores de Matemática que trabalham com projetos, Cattai (2007) conclui que “as escolas que se organizam de forma mais flexível com relação à ocupação de seu espaço e tempo, apresentam melhores resultados na preparação coletiva dos seus trabalhos” (CATTAI, 2007, p. 146).

Cavalcante (2009) observa distintas situações de organização do tempo de planejamento dos professores que optam por trabalhar com projetos e seus respectivos acompanhamentos. A autora destaca a adoção por essa estratégia de ensino como “recurso que pode reorganizar ou dinamizar a rotina escolar” (CAVALCANTE, 2009, p. 187).

Correa (2016, p. 103) alerta para a importância de “planejar o tempo de acordo com a faixa etária dos educandos” ao se fazer um planejamento com projetos para o ensino e aprendizagem de Matemática.

Cunha (2007) relata detalhadamente as experiências da implementação de professores de Arte na rede municipal local e como foram sendo feitas a organização e administração de tempo e de espaço de forma relativa e funcional no trabalho com projetos:

[...] fomos orientando os professores que eles teriam que lidar com as mais diversas situações em sala de aula, que as atividades envolveriam tempos distintos, ou seja, atividades de longa e curta duração. Isso tudo nos fez começar a organizar uma agenda semanal, distribuindo o tempo de modo que pudéssemos desenvolver as atividades dos projetos. E ainda que essa agenda fosse organizada com a participação das crianças. Tínhamos muito claro que o tempo destinado a cada uma das atividades propostas na rotina

não seria rígido, pois dependia da classe e do trabalho que estava sendo desenvolvido. Também tínhamos como pressuposto que durante a organização das aulas deveríamos prever espaços e tempos para que o trabalho fosse realizado em pequenos grupos, em momentos coletivos com a classe toda e também com a integração entre aluno/aluno e entre aluno e professor. [...] Em nossas formações discutimos também sobre a importância de reservar um tempo para dar atendimento especial, de forma individual ou em pequenos grupos, aos alunos que apresentavam dificuldades (CUNHA, 2007, p. 121).

Logo, infere-se que a possibilidade de flexibilizar e relativizar o tempo são outros fatores evidenciados nas pesquisas que favorecem o trabalho com projetos, possibilitando uma prática mais reflexiva e nova reorganização do currículo.

2.4 Relação identitária do sujeito com o ambiente de aprendizagem

Observa-se da análise das pesquisas que há uma interação entre o sujeito e o espaço de aprendizagem, onde eles se reconhecessem e se identificam.

Neste sentido, Cunha (2007) detalha a atenção singular dada ao espaço do ateliê de artes e como esse espaço igualmente interage com a construção de aprendizagens:

Nossa proposição foi de criar um ambiente em que a história vivida pelo grupo fosse sendo registrada, que os alunos se reconhecessem por meio dos trabalhos e produções que iam sendo produzidos e expostos, dos caminhos que iam sendo montados. Orientamos que o ideal é que esses materiais fossem colocados aos poucos junto com as crianças, explicitando-se para que servissem, por que iriam ser colocados ali, etc. (CUNHA, 2007, p. 123).

Fenelon (2004) analisa os saberes docentes no trabalho com a Pedagogia de Projetos e destaca a importância do sentido de pertença dos professores aos espaços constituídos no ambiente escolar, propondo que a escola deve “constituir um espaço em que as professoras se vejam como corresponsáveis pela construção de um projeto pedagógico” porque isso exerce “grande influência no sentido que elas atribuem ao seu trabalho, [bem como] reflete em seu fazer docente” (FENELON, 2004, p. 127).

Assim, entende-se que a constituição de um ambiente interacional dos sujeitos com o ensino-aprendizagem e entre si podem promover a construção identitária desses sujeitos em relação aos saberes significativos constituídos, ou seja, a “organização do espaço interfere

significativamente nas aprendizagens infantis” e no seu desenvolvimento sócio-histórico (BARBOSA; HORN, 2008, p. 49).

2.5 Flexibilização de estruturas físicas, espaciais e ou materiais

As pesquisas revelam que há certa atenção dada à estruturação dos espaços físicos (ou relacional) e dos materiais disponíveis (ou não), como constituintes das interações de aprendizagem.

Os dados da pesquisa de Iunes (2014) sobre política curricular e projetos complementares evidenciam que as escolas investigadas têm a “preocupação com a garantia de espaço físico adequado às atividades [com projeto], que muitas vezes exigem mais do que uma sala de aula pode oferecer” (IUNES, 2014, p. 137).

Igualmente Silva (2020) percebe que apesar de todas as limitações da rede pública de ensino, como estrutura física inadequada, poucos materiais, “não impediram o avanço nas construções práticas, no desenvolvimento do intelecto e da sensibilidade” nos projetos para o ensino-aprendizagem de Artes visuais (SILVA, 2020, p. 88).

Souza (2006) apresenta conclusão similar, revelando indícios de que “a falta ou a deficiência de recursos físicos ou materiais não é um entrave a ser levado em conta para o desenvolvimento do trabalho com projetos” de resolução de problemas. A autora complementa afirmando que “existem muitas possibilidades de utilização de material alternativo” (SOUZA, 2006, p. 96).

Segundo Iunes (2014), os relatos dos estudantes revelam que eles se identificam com os projetos quando estes promovem “espaços de reencontro dos aspectos da cultura familiar e do bairro”; outros estudantes fazem referência aos projetos como “espaços de aprendizagens significativas porque neles projetam seu futuro, vislumbrando perspectivas de trabalho e renda” (IUNES, 2014, p. 143).

Koff (2008) realiza uma pesquisa similar a Iunes (2014) sobre organização curricular e a opção por trabalhar mediante projetos e ressalta a especificidade de uma das escolas investigadas que criou os seus próprios padrões e mecanismos para a vivência dos projetos, adotando espaços, tempos e dinâmicas próprias:

[...] mesmo tendo permanecido com uma organização que privilegiava a divisão do tempo em atividades e/ou aulas de cinquenta minutos, os dois tempos diários criados para o trabalho pessoal e dedicados mais intensamente à pesquisa [...] tinham gerado não só uma outra reorganização do trabalho docente, como exigido outras maneiras da escola se organizar, inclusive no que se refere à administração dos espaços e tempos escolares (KOFF, 2008, p. 212).

Rodrigues (2018) evidencia que as condições para o desenvolvimento da autonomia do aluno para aprendizagem (especificamente projetos de Matemática) “só se torna possível com a criação e manutenção de condições, espaços para a realização de discussões”. Segundo a autora, esses espaços não são somente físicos, mas acontece em cada etapa de desenvolvimento dos projetos: “ficha preenchida pelo professor ou aluno”, “escolha do modelo de avaliação”, “escolha do itinerário”, “roda de conversa” (RODRIGUES, 2018, p. 92-93).

Entende-se a partir das análises desse subitem que o trabalho com projetos pode possibilitar a flexibilização dos diferentes espaços e otimização dos materiais disponíveis para o trabalho. Além disso, é fundamentalmente importante pensar e planejar esses espaços, pois eles se constituem em diferentes linguagens, dependendo da forma como são organizados (BARBOSA; HORN, 2008).

Portanto, entende-se, conforme Barbosa e Horn (2008), que estabelecer relações entre o modo como se pensam o tempo, o espaço e a organização do ensino por trabalho com projetos é considerar todos os espaços da instituição (e fora dela) como educadores e promotores da aprendizagem.

Pode-se considerar ainda pensar algo mais macro, como a “concepção de mundo, de criança, de aprendizagem e de educação” que prioriza o modo como se organizam o espaço e o tempo nas instituições de ensino (BARBOSA; HORN, 2008, p. 51).

Categoria 3 - Concepção, formação e postura docente

Apresentam-se nessa categoria e respectivas subcategorias as análises evidenciadas nas pesquisas compreendidas como potencialidades na implementação e desenvolvimento da Pedagogia de Projetos. Consideram-se potencialidades elencadas nesta categoria as contribuições de embasamento teórico e conhecimentos sobre a organização do ensino, as crenças que possibilitam definir o posicionamento ético-social docente, a postura mediadora do docente no processo de construção significativa do ensino-aprendizagem, práticas mais

dinâmicas, dentre outros aspectos relacionados à prática docente, conforme discorridos a seguir.

Subcategoria 3.1 Autorreflexão crítica do e da docente sobre a própria prática e tomada de decisão de mudança

3.1.1 Incentivo ao desenvolvimento profissional docente

As análises das pesquisas revelam que a experiência com novas proposições de organização do ensino-aprendizagem com a Pedagogia de Projetos pode possibilitar a autorreflexão crítica do e da docente sobre a própria prática pedagógica e a conscientização da necessidade de mudança de postura frente ao ensino. Essa constatação é consoante com que Cochran-Smith e Lytle (1999) apud Marcelo (2009) discorre, pontuando as diferenciações entre os tipos de conhecimentos relevantes para a docência e para o desenvolvimento profissional, tendo em consideração a origem, o processo e o papel dos professores no processo de produção desse mesmo conhecimento, quais sejam: “conhecimento para a prática”; “conhecimento da prática” e “conhecimento na prática”.

Esta última perspectiva (conhecimento na prática), segundo o autor, “emerge da ação das decisões e juízos que os professores tomam [...], da reflexão sobre a prática, da indagação e narrativa dessa prática” e é adquirido através da experiência (MARCELO, 2009, p. 17). Por conseguinte, infere-se que somente depois de “testar” o êxito no trabalho com projetos, os e as docentes tomam a decisão de mudança de abordagem metodológica.

A pesquisa de Adami (2008) contribui para depreender sobre o exposto anterior relatando que as reflexões teóricas sobre as práticas, durante as reuniões de formação para desenvolvimento dos projetos de Ciências, “provocava nos professores o interesse em aprofundar os conhecimentos das vertentes imbricadas na proposta [...]” (ADAMI, 2008, p. 83).

Igualmente Cunha (2007), pontuando as contribuições do processo de formação dos professores especialistas de Arte, afirma que após a experiência com os projetos, “o professor passou a refletir sobre sua própria prática, analisar suas aulas, refletir sobre conteúdos, metodologias, [como sendo] uma resposta dada às formações recebidas” (CUNHA, 2007, p. 117).

Do mesmo modo, Fagundes (2008) relata que após os estudos em grupo e as proposições do projeto para ensino de Ciências, “as professoras reconheceram que precisam estimular os alunos a outras práticas [...] declararam ter sido muito bom o resultado obtido, mostrando que perderam o medo do novo” (FAGUNDES, 2008, p. 165-169). Ainda segundo a autora, as aulas realizadas pelas professoras, posteriormente aos encontros do grupo, “demonstraram claramente uma mudança de postura e de concepção” (FAGUNDES, 2008, p. 165).

Gumiero (2009) deixa claro a intencionalidade inicial do projeto de informática, cujo objetivo era auxiliar os alunos com dificuldades na aprendizagem e surpreende-se com a mudança que o desenvolvimento do projeto provocou na profissionalização docente:

acabou por tornar-se um importante instrumento na mudança da prática docente [...], como consequência da própria reflexão sobre a ação, o que possibilitou ao docente rever sua prática no dia a dia da sala de aula [...] criou condições de desenvolvimento de um profissional investigativo e com autonomia para buscar soluções para sua própria prática pedagógica de forma compartilhada, estabelecendo novas relações de saber no contexto escolar (GUMIERO, 2009, p. 110-114).

Moraes (2008) constata, entre as escolas pesquisadas, semelhanças e diferenças na opção pelo trabalho com projetos, especialmente aquelas que tiveram uma “opção consciente dos professores [...] para possibilitar otimização da aprendizagem; [...] percebeu-se maior liberdade por parte dos professores” e inclusão do método nos seus procedimentos didáticos (MORAES, 2008, p. 169).

A autora ainda detalha a experiência da prática da docente de uma das escolas investigadas relatando que a mesma atribuiu ter tido facilidade em desenvolver o projeto ‘desertificação’ “por identificar-se com o tema proposto, pela leitura de textos sobre a metodologia de Projetos aliada ao exercício, reflexão e avaliação de suas próprias ações, dos resultados e de constantes análises das possibilidades para um trabalho futuro” (MORAES, 2008, p. 170), reforçando a concepção de desenvolvimento profissional dado na prática.

Silva Filho (2014), em pesquisa sobre a implementação da cultura popular e da Pedagogia de Projetos, igualmente observa que o trabalho com projetos propiciou ao corpo docente da escola investigada “consciência de estar em constante atualização com relação às novas abordagens e metodologias no campo educacional e de como utilizar esse conhecimento agregado à cultura trazida pelo aluno” (SILVA FILHO, 2014, p. 77).

A pesquisa de Silva (2020) disserta sobre a sua própria prática e intervenção no ensino-aprendizagem de artes visuais. A pesquisadora constata evidentes mudanças na sua postura docente (“reflexiva, contextualizada, atual e prazerosa”), na compreensão do lugar do professor, na compreensão como os alunos respondem à prática no trabalho com projetos e assegura: “acredito que a mudança do comportamento docente é uma mudança social e coletiva, e que o trabalho por projeto é mais que uma metodologia, é uma postura” (SILVA, 2020, p. 88).

Assim como Romaguera (2002) em relato de experiência de trabalho com projetos para aprendizagem de leitura e escrita, reconhece que “o fato de refletir a respeito da própria prática, trouxe respostas às questões que foram surgindo durante o processo” (ROMAGUERA, 2002, p. 106).

Sgavioli (2007) também relata que a “inquietação” despertada nos professores pelo trabalho com projetos começou a “desenvolver, mesmo que de forma incipiente, o hábito de refletirem sobre a prática, tornando-se profissionais reflexivos, que tentavam melhorar sua prática” (SGAVIOLI, 2007, p. 140).

Souza (2012) contribui para elucidação do tema, concluindo que o desenvolvimento do projeto de alfabetização possibilitou ao professor “refletir sobre a prática, pensar na intencionalidade de cada situação desenvolvida e, principalmente, entender o seu papel de mediador dos processos” (SOUZA, 2012, p. 147).

Observa-se, a partir das análises desse subitem, que os autores e autoras são unânimes em evidenciar que os e as docentes buscam mudança de postura pedagógica quando têm a oportunidade de refletir sobre a própria prática; e que o trabalho com projetos se apresenta como possibilidade para essa reflexão.

Entende-se que essa conjuntura é importante, pois pode vir a estimular o desenvolvimento profissional docente. No entanto, pode reforçar uma concepção pragmática, onde as mudanças só vêm a ocorrer após a experimentação da prática e comprovação dos resultados (ALENCAR; MOURA, 2011). Observa-se, ainda, a ausência de constatação de conhecimento da prática e para a prática, em que se constitui a concepção de conhecimentos da organização do ensino e da investidura do e da docente como investigador (MARCELO, 2009).

Subcategoria 3.2 - Crenças dos e das docentes, vinculadas a emoções e práticas arraigadas

3.2.1 Possibilidade de o e a docente definir seu perfil profissional

Com relação à influência de crenças dos e das docentes no trabalho com projetos, as pesquisas evidenciam que há uma relação entre as convicções pessoais e a concepção de educação que fundamenta a prática.

As conclusões de Cattai (2007) a respeito dos professores de Matemática que trabalham com projetos possibilita evidenciar que a decisão do e da docente por trabalhar dessa forma “está intimamente relacionada aos valores, crenças e convicções que eles têm, [...] são pessoas preocupadas com o seu desenvolvimento profissional, [buscam] oferecer uma educação de qualidade para seus alunos [...] têm uma concepção de educação que vai além da transmissão de conhecimentos” (CATTAI, 2007, p. 145-146).

Fenelon (2004) igualmente analisa a percepção dos professores sobre o trabalho com a Pedagogia de Projetos e afirma que os dados coletados permitiram evidenciar o “comprometimento deles com essa proposta [...] e que essa pedagogia contribuiu para definição de seu perfil profissional” (FENELON, 2004, p. 125).

O estudo de caso de Bonini (2010) sobre a transição da prática pedagógica tradicional para a Pedagogia de Projetos na escola investigada evidencia o papel do professor como “mediador da cultura”, cuja postura exige o “rompimento com velhos paradigmas [bem como] vontade política que vai além do discurso” (BONINI, 2010, p. 92).

Ao analisar a compreensão dos professores sobre a metodologia de projetos, Santos (2018) entende que apesar das dificuldades evidenciadas, acredita que se não os desenvolvesse entraria em contradição com suas crenças, conforme excerto: “mesmo com todos esses atropelos, desenvolvo projeto sim! Acho que iria contra a minha concepção de educação se não colocasse o que acredito em prática” (SANTOS, 2018, p. 119).

Observando mais detalhadamente os excertos anteriores, podem-se ressaltar cinco características dos e das docentes que trabalham com projetos: 1) “são pessoas preocupadas com o seu desenvolvimento profissional”; 2) buscam “oferecer uma educação de qualidade para seus alunos”; 3) “têm uma concepção de educação que vai além da transmissão de conhecimentos” (CATTAI, 2007, p. 145-146); 4) têm “comprometimento com essa proposta” (FENELON, 2004, p. 125) e 5) têm “vontade política” (BONINI, 2010, p. 92). Infere-se que estes cinco elementos podem caracterizar o perfil educacional do e da docente que trabalha com a Pedagogia de Projetos.

Logo, entende-se que a prática da Pedagogia de Projetos pode possibilitar ao e à docente definir o seu perfil profissional a partir da confrontação de suas crenças com a

concepção de educação implícita nesta prática e da definição de seu posicionamento ético-social (BEHRENS, 2006).

Subcategoria 3.3 - Concepções sobre Educação e processos de ensino-aprendizagem como rede de significados

3.3.1 Possibilidade de sistematização do e da docente como mediador(a) do processo de ensino-aprendizagem

As análises das pesquisas revelam que os e as docentes que fazem opção por trabalhar com projetos apresentam alguma compreensão e ou atitude epistemologicamente coerente com a concepção de educação que esta abordagem traz e em conformidade com as postulações de referência. Observa-se que essas articulações favorecem um ensino mais dinâmico e a transposição do e da docente de fonte única do saber para mediador e facilitador do processo.

Em relação a isso, Bertozzi (2013) analisa os conhecimentos teórico-metodológicos dos docentes no trabalho com projetos e evidencia que os mesmos “alegam possuir dificuldades para trabalhar com projetos [mas] compreendem as suas características fundamentais [...]”. A autora relata que os docentes participantes da pesquisa conceituaram essa prática como sendo uma forma “diferenciada de ensinar e aprender [...], pois a consideram como metodologia ativa que facilita a aprendizagem devido à abordagem dos conteúdos terem maior significatividade” (BERTOZZI, 2013, p. 80-82).

Cattai (2007), fazendo a diferenciação entre os modos de desenvolver os projetos, identifica que há professores que propõem um tema para toda a turma, enquanto outros trabalham com vários temas por turma. Mas, “mesmo havendo estas diferenças, todos eles levam em consideração os interesses dos seus alunos” (CATTAI, 2007, p. 145), evidenciando a compreensão dos professores sobre os princípios metodológicos do trabalho com projetos.

Pode-se inferir das análises das pesquisas de Faustino (2018), Fittipaldi (2005), Koff (2008), Vidal (2016), Souza (2012) e Souza (2006) uma postura de mediador e facilitador do e da docente por possibilitar relações mais dialógicas entre os sujeitos na condução dos trabalhos com projetos, que levam em consideração a participação dos e das discentes no processo de construção do conhecimento.

Faustino (2018) relata as estratégias utilizadas pela professora nas aulas de Matemática, evidenciando que a mesma buscou incorporar em sua prática uma relação dialógica dos alunos com a aprendizagem, evidenciando postura paradigmática com a Pedagogia de Projetos, conforme excerto: “a professora do quinto ano buscou criar condições para que todos os estudantes se expressassem [...] buscando que todos tenham a oportunidade de compartilhar suas visões de mundo e apresentar argumentos” (FAUSTINO, 2018, p. 206).

Fittipaldi (2005) evidencia o caráter dialógico entre professor e aluno durante os projetos de música “possibilitando-lhe o desenvolvimento de um julgamento crítico do mercado cultural” (FITTIPALDI, 2005, p. 139).

Igualmente Koff (2008) observa uma “interação recíproca” entre os professores e professoras participantes da pesquisa a fim de “criar e desenvolver” os projetos, evidenciando exatidão onde desejavam chegar e “isso era dado pelos princípios claramente definidos [...] do trabalho daquela escola” (KOFF, 2008, p. 215).

Vidal (2016) observa nas atividades da docente investigada situações em que “os alunos tinham propósitos comunicativos claros e imediatos, e nas quais figuravam como protagonistas [e] como centro do processo educativo, e o princípio de condução dos trabalhos adotado pela docente era mais livre, conferindo autonomia à turma” (VIDAL, 2016, p. 287).

Assim, Souza (2012) evidencia nos professores alfabetizadores participantes da pesquisa atitude de “saber ouvir as crianças [...] e o que fazer com a escuta”, a fim de reconhecê-las enquanto sujeitos participantes do processo de ensino e aprendizagem (SOUZA, 2012, p 147).

Por outra perspectiva, Souza (2006) observa durante os trabalhos com projetos o relacionamento entre professores-alunos e alunos-alunos, que passou a ter “outro significado [...] mais cooperativo e menos competitivo entre si” (SOUZA, 2006, p. 95), evidenciando postura de aprendiz dos sujeitos.

A pesquisa de Souza (2006) sobre resolução de problemas através de projetos aponta a função do professor enquanto mediador do processo: “é indispensável acompanhamento constante, refletindo-se no processo de autonomização do aluno para onde deve convergir todo o processo resolutivo” (SOUZA, 2006, p. 96).

Em conclusão similar, Thadei (2006) define as características da mediação exercida pelo professor nos projetos com temas transversais e letramento para ensino de linguagens: “proposição de uma prática contextualizada [...] e imersão do aluno em diversidade de gênero [...]” (THADEI, 2006, p.173).

Souza (2009) explicita mais detalhadamente a constatação do papel mediador do professor nas análises de sua pesquisa:

Os dados coletados, conjuntamente com as respectivas análises, (...) permitiram a análise do papel do professor como mediador [...] percebeu-se que os instrumentos mediadores ligados a este processo exigiam do professor uma atuação objetivada como “outro” mais experiente a fim de intervir conscientemente nas ações educativas em sala de aula. [...] o papel do educador como mediador da aprendizagem é fundamental. Ele orienta as atividades de estudo que auxiliarão a criança a pôr em jogo suas capacidades cognitivas e afetivas na interação com o mundo (SOUZA, 2009, p. 118-119).

Miralha (2008) evidencia haver consenso entre os educadores sobre a proposição da Pedagogia de Projetos no contexto escolar devido a importância das atividades significativas para a aprendizagem:

parece haver [entre os educadores] consenso sobre a importância da propositura de atividades significativas [...] de proporcionar aprendizagens que não só os motivem, suscitem o seu interesse como também uma aprendizagem que não seja mecânica, repetitiva, mas que permita ao aluno exercitar sua criatividade, compreender e saber utilizar os conhecimentos em outros contextos (MIRALHA, 2008, p. 163).

Silva (2008) conclui que a utilização dos projetos na prática docente do ciclo de alfabetização para o ensino de Ciências “repercutiu em mudanças significativas e relevantes no processo de ensino-aprendizagem” (SILVA, 2008, p. 112) por articular e consolidar a produção de conhecimentos vinculados ao processo educativo.

Nas reflexões de Silva (2020) sobre as contribuições do projeto para o ensino-aprendizagem de artes visuais, a autora conclui afirmando a compreensão do lugar do professor e do aluno nesta prática de ensino, bem como as particularidades e singularidades dos projetos:

[o desenvolvimento do projeto] favoreceu o entendimento que cada projeto é único, singular. É impossível desenvolver o mesmo projeto em anos seguintes com turmas variadas ou em outra escola, porque o desenvolvimento da prática depende de como é a sala de aula, dos anseios e motivações de cada turma, isso influencia a construção do projeto, o que o torna original. O projeto não é uma receita metodológica que possa ser reproduzida (SILVA, 2020, p. 88).

As análises dos excertos anteriores sugerem pistas que podem evidenciar posturas docentes de superação de ensino tradicional para uma nova relação com os conteúdos,

abordagem de mediação e construção dos conhecimentos, levando a inferir uma aproximação com as práticas da Pedagogia de Projetos.

Compreende-se que a postura docente de mediador e facilitador do processo de ensino-aprendizagem evidencia-se na clareza dos fundamentos conceituais da práxis, na promoção do protagonismo discente, em relações mais dialógicas e na objetividade de aprendizagens significativas e transformadoras.

As pesquisas não evidenciam explicitamente um conceito ou atividade de ensino como “rede de conhecimentos”, como denomina Araújo (2008), o qual entende as “interligações” das disciplinas como “meio” para um objetivo maior de educação integral (ARAÚJO, 2008, p. 198). Mas pode-se inferir a prática de atividades mais dinâmicas e de posturas docentes de gerência do processo de construção significativa do conhecimento (NOGUEIRA, 2009), que se aproximam de um ensino interdisciplinar.

Subcategoria 3.4 Embasamento teórico e ou processos formativos (inicial ou continuado) sobre o tema

3.4.1 Favorecimento da formação docente em serviço

As análises das pesquisas revelam que os e as docentes, ao fazer a experiência com o trabalho com projetos, combinam diversas formas de aprender, num percurso pessoal, profissional, organizacional, a partir do “crivo da reflexão crítica” nos contextos de trabalho (CANÁRIO, 1998, p. 12).

Vidal (2016) contribui para elucidar a postulação anterior, relatando que os resultados de sua pesquisa sobre projetos didáticos em salas de alfabetização indicaram bom êxito nos trabalhos e no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos uma vez que “o conhecimento teórico subsidiou a prática pedagógica do professor [e] o exercício da docência [...] conferiu ao docente um conhecimento de outra natureza, mais pragmático, porém igualmente válido” (VIDAL, 2016, p. 289). A autora faz uma ressalva, alertando que a constatação anterior “não invalida a necessidade de contínuo investimento na formação continuada docente” (VIDAL, 2016, p. 290).

Igualmente Silva (2008) relata a avaliação das professoras sujeitas de sua pesquisa sobre alfabetização científica nos anos iniciais, e constata, no discurso de uma das

participantes, evidências de contribuição do projeto em sua formação em serviço: “o projeto didático possibilitou o desenvolvimento da minha aprendizagem também junto com os alunos [...]” (SILVA, 2008, p. 108).

Os dados coletados na análise de Bonini (2010) sobre a adoção da Pedagogia de Projetos em escola privada de ensino constata forte relação das ações diárias da escola investigada com a prática de projetos, especificamente um “esforço contínuo para atender de fato às metas desta metodologia de ensino [...] buscando por subsídios em autores que abordam os fundamentos da Pedagogia de Projetos” (BONINI, 2010, p. 97)

Cunha (2007) relata a importância dos subsídios teóricos para efetivação dos projetos para ensino de Arte e evidencia a aquisição de conhecimentos no contexto do trabalho em andamento:

A opção de trabalharmos [o ensino de Arte] por meio de projetos, [...] nos fez pesquisar e ler muito, discutir e refletir jeitos e estratégias de garantir um ensino de Arte competente, partindo do conhecimento prévio até a ampliação de repertórios em arte. [...] A frequência e visitação a autores que pesquisam o assunto [...] fundamentou o estudo, a elaboração dos projetos, configurando-se em pontos chaves para a melhoria da qualidade do ensino de Arte [...] garantindo assim maior esclarecimento sobre o papel [do professor], as teorias e o conhecimento que envolvem sua prática. [...] (CUNHA, 2007, p. 118).

Cattai (2007) evidencia o crescente interesse em formação continuada dos professores de Matemática que trabalham com projetos, conforme excerto: “a participação em cursos de formação continuada tornou-se uma das características mais marcantes em seus perfis. Além disso, sua formação recebeu influência do conhecimento proporcionado pela prática e de seu lado pessoal” (CATTAI, 2007, p. 145).

Igualmente Camargo (2005) evidencia que a promoção de atitudes reflexivas docentes no trabalho com projetos incentivou a busca por “mais aporte teórico em leituras e estudos formais ou informais com grupos de colegas”. A autora faz uma autoavaliação, concluindo: “aprendi que só posso orientar meus alunos a serem pesquisadores se eu me tornar uma pesquisadora” (CAMARGO, 2005, p. 98).

Outrossim, Casanova (2017) ao concluir a investigação sobre a compreensão dos sentidos subjetivos dos sujeitos em relação ao ensino e aprendizagem com projetos de Ciências, valoriza os saberes anteriores de uma das professoras sujeito da pesquisa, enfatizando que “suas experiências anteriores na graduação e na Secretaria de Meio Ambiente

foram importantes para que ela escolhesse trabalhar” com projetos (CASANOVA, 2017, p. 155).

Adami (2008) relata o bom êxito dos encontros de formação, no contexto da prática, para subsidiar teórica-metodologicamente os professores sujeitos da pesquisa: “as professoras da escola 1 [...] tornaram-se leitoras de vários autores, sempre com os olhares voltados para as práticas da sala de aula [...] foram encontros em que todos aprenderam com todos” (ADAMI, 2008, p. 127).

Belizário (2012) conclui que a experiência com o projeto horta para o ensino de Ciências, “juntamente com os embasamentos teóricos” possibilitaram práticas reflexivas das professoras e o conhecimento de “novas teorias que trouxeram mudanças na prática e no desenvolvimento intelectual, proporcionando a construção do conhecimento no processo de formação profissional” (BELIZÁRIO, 2012, p. 182).

Assim como Fagundes (2008) conclui que os aspectos analisados e estudados durante o desenvolvimento do projeto interdisciplinar para o ensino de Ciências “serviram como base para levar as professoras à construção de seu conhecimento de maneira a transformarem seu fazer pedagógico e [...] auxiliando na mudança de concepções sobre paradigmas de ensino” (FAGUNDES, 2008, p. 169).

Fenelon (2004) constata que a opção pelos trabalhos com a Pedagogia de Projetos “suscitou [nas professoras] incessante busca de novos conhecimentos” (FENELON, 2004, p. 125). Em relação à formação para estas professoras, a autora constata oferta de formação em serviço aliada à prática reflexiva docente:

a escola preocupou-se em oferecer momentos de discussão e reflexão da prática pedagógica [com] ênfase nas ações desenvolvidas no contexto de sala de aula [que] traduz uma concepção segundo a qual o professor é um sujeito que se refaz na ação de fazer e vê o processo educativo como um constante construir e reconstruir (FENELON, 2004, p. 127).

Fernandes (2008), ao analisar o contexto organizacional no processo de implementação de projetos, entende que “a instituição deve disseminar [...] a inteligência institucional coletiva e para isso, é preciso construir conhecimento de forma coletiva” (FERNANDES, 2008, p. 155).

Miralha (2008) apresenta argumentos mais abrangentes ao analisar as práticas pedagógicas com projetos para inclusão de estudantes com deficiência. A autora aponta a importância de os professores terem acesso a documentos institucionais que possam discutir princípios, ideias, propostas e possibilidades, a fim de “recriar seu fazer pedagógico” e se

constituírem como “investigador de sua própria prática”. Miralha (2008) ainda sugere a promoção de “processos de formação continuada e em serviço pautados nos saberes construídos a partir da vivência prática, e simultaneamente, relacionando-os aos saberes curriculares, acadêmicos e da formação profissional” (MIRALHA, 2008, p. 163-169).

Moraes (2008) confronta as possibilidades de aprendizagem por projetos nas escolas investigadas com as realidades observadas e entende que a inter-relação do grupo [docente] mediada pelo orientador [escolar], em busca por soluções de problemas do cotidiano, já se constitui “meio de promover a formação em exercício” (MORAES, 2008, p. 170).

Thomazine (2018) também destaca o papel do especialista em educação durante o desenvolvimento dos projetos interdisciplinares para o ensino de Ciências, afirmando que este “deve ser o formador contínuo para seu grupo de professores” (THOMAZINE, 2018, p. 86).

Sgavioli (2007) relata a forma como o trabalho com projetos de leitura e escrita foi sendo significativo para a fundamentação teórica das docentes sujeitos da pesquisa e como foi se constituindo na prática, levando em consideração as próprias experiências:

O processo de estudar e refletir sobre a prática por meio do aporte teórico dos projetos foi viabilizado na realização das reuniões quinzenais [...] Tal processo foi conduzido por meio do confronto de concepções docentes [...] as docentes traziam suas experiências de sala de aula para as reuniões de estudo e também comparavam essas com as realizadas durante o desenvolvimento dos projetos. [...] (SGAVIOLI, 2007, p. 140-141).

Concluindo as investigações sobre o ensino-aprendizagem por projetos para o ensino de artes visuais, Silva (2020) acredita que “a pesquisa, a formação continuada e autoavaliação vão ser sempre atitudes constantes” no desenvolvimento do trabalho docente (SILVA, 2020, p. 89).

Santos (2018) apresenta conclusões semelhantes em relação à compreensão dos professores sobre a metodologia de projetos afirmando que “a formação constante [...] é o ponto chave para o desenvolvimento de projetos” (SANTOS, 2018, p. 122).

Fazendo o cotejamento com o tipo de procedimento metodológico das pesquisas acadêmicas analisadas neste subitem, observa-se contribuição de autores e autoras que desenvolveram pesquisas participantes (ADAMI, 2008; MORAES, 2008) e pesquisa-ação (SILVA, 2008, BELIZÁRIO, 2012; SGAVIOLI, 2007; SILVA, 2020) e subsidiaram teoricamente os sujeitos das pesquisas, oferecendo embasamento conceitual, atitudinal e procedimental sobre a Pedagogia de Projetos.

Observa-se também que as formações se deram em serviço, no decorrer da implementação e desenvolvimento das etapas dos projetos, suscitando no e na docente motivação para aprender e, de forma geral, resultaram em êxitos nos trabalhos desenvolvidos. As pesquisas não evidenciaram contribuições oriundas da formação inicial do e da docente para o trabalho com projetos, mas reconheceram a importância de experiências anteriores.

Evidencia-se igualmente a importância atribuída ao papel do orientador ou especialista de ensino (MORAES, 2008; THOMAZINE, 2018) como um dos responsáveis por mediar e promover a formação em serviço.

Entende-se, conforme Canário (1998), a importância da formação em serviço que não se dá por treinos, como processos cumulativos para responder a estímulos. Mas sim de um “processo de seleção, organização e interpretação da informação [...] e segundo os contextos [...] atribuindo sentido a uma realidade complexa” (CANÁRIO, 1998, p. 22-23).

Ademais, vale advertir sobre igual importância de investimento em formação inicial.

Categoria 4 - Aspectos institucionais

Em relação às potencialidades evidenciadas nas pesquisas acadêmicas no trabalho com projetos, categorizadas como “aspectos institucionais”, buscou-se resgatar o princípio de gestão escolar democrática previsto na CF/88 e reforçada pela LDB/96. Este princípio baseia-se na defesa de uma educação inclusiva, participativa, que assegura a autonomia e o protagonismo de todos os agentes da comunidade escolar, interna e externamente, elaboradas e asseguradas no PPP da instituição. Por conseguinte, analisar as pesquisas que evidenciam potencialidades para esta categoria requer olhar a Pedagogia de Projetos como estratégia que pode “unir, ligar, inter-relacionar, integrar, propiciar ações coletivas e cooperativas, que envolva toda a comunidade, os diferentes saberes e conhecimentos” (NOGUEIRA, 2009, p. 38).

Outrossim, as análises das pesquisas revelam que a prática da Pedagogia de Projetos dinamiza ações coletivas e colaborativas, com ênfase em uma gestão democrática e participativa, efetiva participação da e na comunidade externa, extrapolando o espaço educativo e cultural para além do espaço físico escolar, conforme discorrido a seguir.

4.1 Dinamização da gestão democrática

As análises das pesquisas sugerem que a prática da Pedagogia de Projetos dinamiza a gestão democrática no sentido de promover apoio, autonomia, participação, ações que promovem a inclusão e o diálogo entre os sujeitos e se estabelece como estratégia para efetivação das propostas traçadas no PPP da instituição.

Em relação a isso, Belizário (2012) reconhece a importância do apoio da equipe gestora durante a realização do projeto horta para o ensino de Ciências em classe de 2º ano dos anos iniciais, afirmando que “o corpo gestor proporcionou [...] autonomia para o trabalho que foi construído ao longo de toda a [...] trajetória na escola” (BELIZÁRIO, 2012, p. 184).

Iunes (2014) observa que diferentemente da proposta (burocrática e intransigente) da secretaria municipal de educação local para implementação dos projetos complementares, as escolas investigadas têm produzido seus projetos em uma perspectiva de “gestão democrática, [...] envolvendo diálogo e participação” dos sujeitos. A autora ainda observa uma “preocupação da equipe diretiva [da escola] com o perfil do professor para o desenvolvimento do projeto” (IUNES, 2014, p. 137).

Em uma das escolas investigada por Iunes (2014) a autora constata que os projetos complementares atendem às demandas contextuais da instituição pelo fato de estarem contemplados no PPP e Regimento Escolar, complementando o currículo regular, conforme excerto:

os dados apontaram que os [projetos complementares] fazem parte da política curricular da escola [...], como decorrência do processo de construção do PPP e Regimento Escolar [e] respondem às demandas do contexto onde a escola está inserida, em uma perspectiva complementar ao currículo regular (IUNES, 2014, p. 141).

Bonini (2010) discorre sobre situação semelhante, relatando a singularidade da escola privada investigada e suas motivações pela adoção da Pedagogia de Projetos, como estratégia para concretizar o currículo escolar que atenda ao perfil de aluno e às concepções educativas proposta no Projeto Pedagógico (da escola): “uma experiência educativa [...] que não se limita ao âmbito do saber e do saber-fazer, [mas que] contemple todas as dimensões da condição humana [...] principalmente do aprender a conviver, isto é, [...] saber ser” (BONINI, 2010, p. 96).

Do mesmo modo, Souza (2009) valoriza a gestão democrática e o apoio mútuo quando entende que para haver bons resultados no trabalho com projetos de leitura e escrita “supõe a existência de uma estrutura organizacional: direção, coordenação e professores, que apoie e coordene as diferentes decisões e ações, onde se respeite e partilhe o saber de cada um” (SOUZA, 2009, 121).

A coordenadora escolar entrevistada por Canguçu (2008) sinaliza sobre a importância da autonomia da gestão para gerir os projetos em conformidade com o contexto escolar, conforme excerto: “os objetivos dos projetos só foram atingidos devido a flexibilidade para adaptar conforme as necessidades e realidade da escola” [coordenadora] (CANGUÇÚ, 2008, p. 139).

Canguçu (2008) ainda contribui constatando que as escolas que apresentam melhores resultados nas avaliações “têm mais probabilidades de implementar com sucesso os projetos de inovação educacional devido a relações mais equilibradas e harmônicas entre a direção, especialistas, professores, alunos e pais”. A autora complementa sinalizando para a importância de o projeto expressar as concepções ideológicas da escola e intentadas no PPP: “esse equilíbrio pode ser traduzido na coerência entre o que é pensado para a escola e o que efetivamente é realizado, devido a união de todos presentes na escola e na comunidade” (CANGUÇÚ, 2008, p. 143).

Os dados da pesquisa de Fenelon (2004) sobre os saberes docentes no trabalho com a Pedagogia de Projetos evidenciam êxito nos trabalhos desenvolvidos em virtude da composição de uma “equipe docente estável e com atitude aberta a mudanças e, sobretudo, com vontade de compartilhar objetivos para a transformação e melhoria do ensino” (FENELON, 2004, p. 125).

Igualmente, Cajado (2018) evidencia os resultados positivos da investigação sobre desafios e possibilidades das ações gestoras na escola investigada, especificamente no tocante às relações e à forma de condução dos projetos: “os professores estão mais entrosados, os projetos mais alinhados, e promovendo intercâmbio entre as séries e turmas, além de ter melhorado o clima organizacional entre os profissionais que atuam na escola, no sentido de união da equipe” (CAJADO, 2018, p. 144).

Assim como Cavalcante (2009) discorre sobre a importância da organização e acompanhamento dos trabalhos desenvolvidos para “rever as ações e redimensionar as atividades conforme a necessidade da turma” e ressalta a relevante atuação da “coordenação pedagógica” como responsável pelo apoio aos trabalhos docentes (CAVALCANTE, 2009, p. 197).

Jesus (2014) relata sobre o desafio de adaptar as etapas do projeto horta para o ensino de Ciências nas turmas de alfabetização e constata que o “apoio de toda equipe pedagógica” possibilitou a realização das atividades interdisciplinares (JESUS, 2014, p. 121).

Koff (2008) igualmente identifica em estudo sobre a organização curricular em escola que optou por trabalhar com projetos a importância do “papel mediador da equipe de orientação pedagógica [...] que abria espaço para acolhimento das opiniões e/ou sugestões dos/as professores/as” (KOFF, 2008, p. 213).

Diferentemente, Prasniski (2015) relata que a instituição investigada optou por buscar apoio externo da universidade local para “formações teóricas, acompanhamento e orientações” a fim de intervir no processo de implantação dos projetos (PRASNISKI, 2015, p. 109), sem, entretanto, apontar os resultados dessa intervenção.

Por outra perspectiva, Gumiero (2009) identifica nos trabalhos docentes com softwares educacionais alguns aspectos que promoveram sustentabilidade aos trabalhos com projetos: “proposta de trabalho elaborada em conjunto, [...] acompanhamento pela coordenação, [...] infraestrutura adequada para o trabalho com alunos e docentes [...], flexibilidade do projeto, no qual possibilitava rever as ações e estabelecer novos caminhos [...]” (GUMIERO, 2009, p. 112-113).

As conclusões de Correa (2016) sobre as contribuições do projeto de construção do piso da quadra de esportes para o ensino de Matemática defendem a importância de que “todos os profissionais da escola estejam abertos a participar e contribuir para que seja alcançado o êxito desejado [...] contribuam com ideias, sugestões e críticas ao trabalho que deverá envolver todo o grupo” (CORREA, 2016, p. 105).

Observa-se que a prática da Pedagogia de Projetos contextualizada com os objetivos macros da instituição, e expressa no PPP, pode ser uma estratégia para conquistas no processo educativo, e neste caso específico, dinamiza as ações da gestão democrática escolar.

4.2 Efetivação de parceria da (e com a) comunidade como campo de interação de ensino-aprendizagem

Segundo Barbosa e Horn (2008, p. 89) ampliar as fronteiras sociais é “pensar a escola como comunidade educativa que inclui em seus projetos a participação da família e da

comunidade”. Em consonância a isso, as análises das pesquisas apontam para a efetiva participação da comunidade como espaço de aprendizagem significativa.

Pode-se apreender sobre o enunciado anterior a partir da análise da resposta da especialista escolar à entrevista de Canguçu (2008) sobre os aspectos organizacionais no trabalho com projetos. A fala da especialista evidencia contribuição dos projetos a partir do envolvimento dos alunos e do apoio da comunidade externa, conforme excerto: “os projetos ajudam bem, [...] a partir do momento que envolve alunos e a comunidade [e] têm o apoio dos pais” [especialista] (CANGUÇÚ, 2008, p. 139).

Cunha (2007) observa que foi importante o envolvimento das famílias no processo de implantação de professores especialistas em Arte e opção por trabalhar com projetos, a partir dos seguintes aspectos “explicitando como seria feito o trabalho, o que se esperava dos alunos, como a família poderia contribuir [...], comparecendo às atividades de exposição dos trabalhos, valorizando as aprendizagens conquistadas” (CUNHA, 2007, p. 120).

Cavalsan (2007) amplia a questão, reforçando a necessidade da reunião com os pais dos alunos e clareza nos combinados para efetivação de projetos de telejornal a fim de resultar em parcerias no processo de ensino-aprendizagem:

Retomo dizendo sobre a necessidade da primeira reunião com os pais, na qual o professor deixará claro como pretende trabalhar e onde pretende chegar, fazendo então esta parceria necessária entre professor-pais e escola-família. Os combinados desta primeira reunião precisam ser poucos e suficientes para garantir um bom desempenho escolar, mas precisam ser seguidos à risca, pois senão o professor ficará completamente desacreditado perante os pais e alunos. Os pais também se habituem com a rotina da sala de aula e percebem que os alunos comentam e são cobrados pelos combinados feitos anteriormente (CAVALSAN, 2007, p. 208).

Assim como Pelizzari (2003), em posição análoga, contribui afirmando sobre a importância da socialização dos conhecimentos construídos no trabalho com projetos, conforme excerto: “o trabalho com projeto é uma das formas mais coerentes de socializar os conhecimentos do educador com o grupo de alunos e com toda a comunidade escolar” (PELIZZARI, 2003, p. 69).

Ademais, Montenegro (2008) relata as contribuições do projeto para o ensino de Ciências que contou com atividades de ações comunitárias para fins de conscientização social. A autora evidencia que “ao se dirigir à comunidade, os alunos se viram diante da necessidade de sistematizar o conhecimento adquirido, [...] o domínio conceitual, [o que] trouxe aos alunos autonomia para versar sobre o tema” (MONTENEGRO, 2008, p. 148).

Observa-se que a participação e o apoio da comunidade externa, bem como as trocas de conhecimentos e a comunicação das aprendizagens construídas tornam-se importante “espaço social de construção interativa” nos trabalhos com projetos, onde os sujeitos aprendem uns com os outros e imprimem “valor cultural” no aprendizado (BARBOSA; HORN, 2008, p. 89). A comunidade externa tanto pode ser parceira nos trabalhos desenvolvidos como também pode se constituir em campo de investigação e de contextualização dos conhecimentos.

Categoria 5 - Procedimentos avaliativos

Lüdke (2018) discute alguns aspectos que constituem o trabalho com projetos em objeto de avaliação diferenciada: “rompimento com a linearidade de transmissão de conhecimentos pelas disciplinas, [...] iniciativa sempre voltada para a necessidade do aluno, articulação entre envolvimento individual e coletivo, integração de várias fontes formadoras, imprevisibilidade de metas precisas [...]” (LÜDKE, 2018, p. 87). Entende-se que esses aspectos rompem a ótica tradicional na avaliação, próxima da verificação e sugerem uma avaliação qualitativa, mediadora e formativa, que tem como foco o processo de ensino-aprendizagem e não só o resultado final.

A partir dessas considerações, passa-se às análises das pesquisas, subdivididas em duas subcategorias, que evidenciam procedimentos e instrumentos avaliativos caracterizados como potencialidades no trabalho com projetos.

Subcategoria 5.1 Do rompimento da ótica tradicional de avaliação como verificação para uma avaliação formativa e processual

5.1.1 Proposição de processos avaliativos formativos e visão do “erro” como processo construtivo do conhecimento

As análises das pesquisas evidenciam que os autores e autoras propõem novas abordagens avaliativas no trabalho com projetos, que sejam mais processuais e formativas, e sugerem eliminar práticas de medição e classificação.

Pode-se apreender sobre o enunciado anterior a partir da análise da pesquisa de Almeida (2017). Em investigação sobre as concepções docentes no atendimento a alunos com dificuldades de aprendizagem matemática, Almeida (2017) sugere o “abandono das avaliações excludentes [que] classificam os alunos como aprovados ou não”. A autora propõe novas abordagens avaliativas que visem “ver os erros [dos alunos] como observáveis, de modo que o professor possa alterar sua prática e o aluno estabelecer uma reflexão sobre os conteúdos que não foram devidamente compreendidos” (ALMEIDA, 2017, p. 190-192).

Igualmente, Montenegro (2008) explicita que a abordagem avaliativa de sua pesquisa sobre letramento científico para o ensino de Ciências foi acompanhada por uma “concepção formativa, o que ajudou a [...] compreender mais proximamente os problemas de aprendizagem dos alunos” (MONTENEGRO, 2008, p. 147).

Em conclusão sobre transição de prática tradicional para prática de projetos em escola privada, Bonini (2010) define o conceito de avaliação na Pedagogia de Projetos como instrumento mediador e apresenta posicionamento similar à Almeida (2017) sobre a visão do “erro” (cometido pelo aluno) como processo construtivo da aprendizagem:

Na Pedagogia de Projetos a avaliação é mediadora, e a escola investigada segue os mesmos moldes para pôr em prática a sua avaliação, [...] permitindo que os indivíduos se tornem mais críticos e responsáveis nas diversas áreas do conhecimento. [...] o professor poderá mediar uma sessão de avaliação, em que todos, inclusive os próprios alunos que elaboraram o projeto, avaliam todas as etapas [...], a crítica agirá como um feedback, oportunizando a identificação, análise e aceitação de possíveis “erros” que, pela forma como se apresentam, terão realmente o devido valor construtivo. [...] Assim, criam-se novas hipóteses que questionam a anterior, por análise e reflexão, e com o intuito de melhoria, havendo necessidade de fazer outra leitura dos erros cometidos (BONINI, 2010, p. 93-97).

Cattai (2007) evidencia a importância do fechamento do projeto como momento de “retomada de dúvidas iniciais, tratamento e revisão dos conteúdos e revisão dos caminhos percorridos, além de buscar apontar as falhas e sucessos no desenvolvimento do projeto, visando a melhoria de trabalhos futuros” (CATTAI, 2007, p. 145).

Souza (2006) apresenta a avaliação como instrumento que “permite observar um alto grau de aproveitamento nas tarefas desenvolvidas” no trabalho com projetos para resolução de problemas. Segundo a autora, no processo de avaliação “a aprendizagem [dos alunos] mostra ser significativa, revelando mudanças de comportamento e nível de trabalho no âmbito de iniciação científica” (SOUZA, 2006, p. 93-94).

Do mesmo modo, Vidal (2019) apresenta uma proposta avaliativa para as aprendizagens no trabalho com projetos que “esteja articulada à autonomia” dos alunos a fim de que eles “sejam desafiados a pensar sobre suas aprendizagens enquanto sujeitos que aprendem” (VIDAL, 2019, p. 150).

Sob outro ponto de vista, Canguçu (2008) relaciona o desempenho das escolas nas avaliações externas e a disposição dos professores de atuarem em atividades extras na escola, como na execução de projetos e conclui que “as escolas que obtiveram melhores resultados na avaliação do PROEB/SIMAVE¹⁴ e no desenvolvimento [do projeto, há mais] disposição dos professores em atuarem em atividades extras na escola, uma visão positiva dos alunos e a qualidade das relações interpessoais com os alunos são positivas” (CANGUÇÚ, 2008, p. 131-133).

Observa-se que as pesquisas trazem uma concepção de avaliação formativa e processual e tratam o “erro” como processo construtivo do conhecimento, em conformidade com as postulações de autores como Luckesi (2010) e Hoffman (1991).

Os autores supracitados discutem a questão da avaliação e do erro como processo associado à ação educativa, à compreensão do modo como os alunos aprendem e cuja finalidade é apoiar a tomada de decisões para o planejamento de novas estratégias de ensino para reconstrução da aprendizagem efetiva (LUCKESI, 2010; HOFFMANN, 1991).

É válido ressaltar a importância do *feedback* citado por Bonini (2010), ou seja, da devolutiva das correções do e da docente para o e a estudante, assim como a autoavaliação. Entende-se que essa confrontação das respostas dadas com uma referência (descartando a concepção de única resposta certa!) ajudará o e a estudante a “perceber o que estão aprendendo, o que está faltando, o que merece ser corrigido, o que é importante ser ampliado ou completado, como eles poderão fazer melhor isto ou aquilo” (MASSETTO, 2001, p. 100).

Observa-se de modo singular as análises de Canguçu (2008) sobre as relações do trabalho com projetos e as avaliações externas. Entende-se a necessidade de investigações mais abrangentes para compreensão dessas relações.

Ademais, entende-se a avaliação na Pedagogia de Projetos com enfoque no processo de desenvolvimento da aprendizagem do e da estudante, (e não no objeto de ensino), buscando compreender o processo de construção/ desconstrução/ reconstrução dos conhecimentos que estão em permanente diálogo (ESTEBAN, 2018).

¹⁴ O Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) faz parte do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE).

Subcategoria 5.2 Os recursos e ou instrumentos utilizados e ou elaborados que se constituem como mediadores do processo ensino-aprendizagem e ou em referências avaliativas

5.2.1 Proposição de instrumentos avaliativos como estratégia de ensino e que favorecem o protagonismo dos sujeitos

Discutindo a respeito da ideia de projetos e os aspectos relativos à avaliação no processo de ensino-aprendizagem, Lüdke (2018) alerta que “uma excelente proposta pedagógica pode ser inteiramente solapada por uma avaliação inadequada” (SACRISTÁN, 1988 apud LÜDKE, 2018, p. 89). No tocante a isso, as pesquisas evidenciam a utilização de instrumentos e ou procedimentos que possibilitam autorreflexão e autonomia docente e discente, configurando-se processos avaliativos que se aproximam de percursos metodológicos condizentes à Pedagogia de Projetos, conforme discorridos a seguir.

Pode-se apreender sobre a autonomia e protagonismo discente, durante o processo de avaliação, a partir das observações de Correa (2016) sobre a avaliação do projeto de construção do piso da quadra de esportes para o ensino de Matemática. Segundo a autora, “os educandos demonstraram considerar [o projeto] importante, produtivo e estimulante. [...] realizaram as atividades propostas, [...] reforçadas com as avaliações orais realizadas por eles, que ampliaram a importância do projeto para a turma” (CORREA, 2016, p. 104-105).

Assim como Cunha (2007) relata a criação de um ambiente memorial e ao mesmo tempo avaliativo no ensino de Arte, protagonizado pelos alunos: “nossa proposição foi criar um ambiente em que a história vivida pelo grupo fosse sendo registrada, que os alunos se reconhecessem por meio dos trabalhos e produções que iam sendo produzidos e expostos, dos cantinhos que iam sendo montados” (CUNHA, 2007, p 123).

Em pesquisa participante sobre projetos voltados para a resolução de problemas Souza (2006) entende que a melhor forma avaliativa para o trabalho com projetos é proceder algum tipo de registro, conforme excerto: “a melhor forma de avaliação que permite um efetivo acompanhamento do nível de iniciação científica adquirido pelo aluno, é a cobrança, desde os primórdios, de algum tipo de relatório, adaptado ao nível de desenvolvimento conceitual em que o mesmo se encontra” (SOUZA, 2006, p. 96).

Ademais, Souza (2006) ainda constata que alguns elementos servem para avaliar a progressão dos estudantes no desenvolvimento do conceito de pesquisa, com maior ou menor propriedade: “propor situações-problema, levantar hipóteses, estabelecer procedimentos,

dentre outros passos, [mas ressalva,] desde que acompanhados por um bom trabalho de mediação” (SOUZA, 2006, p. 95).

Agliardi (2019) evidencia o uso de portfólio como “instrumento de análise significativo” durante os encontros de formação de professores para o ensino de Geografia na utilização da Pedagogia de Projetos. A autora avalia o uso de portfólio “como uma oportunidade de as participantes aprenderem através da escrita reflexiva, percebendo a dimensão do trabalho com as Geografias do cotidiano, relacionando as questões teóricas que envolvem o trabalho e efetivação nas práticas docentes” (AGLIARDI, 2019, p. 128).

Montenegro (2008) também relata o uso do portfólio como “instrumento produtor” no processo avaliativo na Pedagogia de Projetos para o ensino de Ciências por “abrigar uma concepção formativa de avaliação e por exigir, ao longo de sua confecção, uma participação ativa do aluno no processo de aprendizagem” (MONTENEGRO, 2008, p. 147).

A autora complementa dissertando sobre as contribuições do uso do portfólio não só no final do processo de avaliação do projeto, mas também como estratégia de ensino:

Tal instrumento de avaliação (o portfólio) configurou-se em estratégia de ensino, exige de seus autores criticidade, criatividade, reflexividade sobre as atividades feitas, evidenciando o aprendizado científico dos educandos. [...] “O uso do portfólio nesta pesquisa tornou os estudantes participantes do processo de ensino de Ciências, cooperou com a construção de habilidades de autoavaliação e de avaliação por seus pares [...]” (MONTENEGRO, 2008, p 150).

Belizário (2012) relata sobre as particularidades vivenciadas durante o registro das etapas do projeto horta para o ensino de Ciências. A autora percebe a dificuldade das crianças pequenas para fazer os registros devido à necessidade de escrita. Sendo assim, a autora possibilitou às crianças sugerirem alternativas, das quais propuseram “fazer as observações semanalmente, mas o registro foi realizado de diversas formas: por desenho; escrita; oralmente; registros coletivos” (BELIZÁRIO, 2012, p. 171). Belizário (2012) conclui sobre o êxito dessa alternativa e evidencia as funcionalidades que esse tipo de avaliação trouxe ao processo ensino-aprendizagem:

A confecção da pasta do Projeto Horta, a qual conteve as atividades realizadas do projeto acompanhadas de registros escritos e desenhos das crianças, teve o objetivo de a criança poder retomar as atividades realizadas, memorizá-las e refletir sobre elas. A pasta também oportunizou fonte de dados para as análises realizadas (BELIZÁRIO, 2012, p. 183).

Bonini (2010) discorre sobre a forma como é feito o registro das atividades em escola privada que utiliza a Pedagogia de Projetos como estratégia de ensino. Pode-se inferir que esse registro, conforme objetivo e funções descritos no excerto seguinte, caracteriza-se como um instrumento avaliativo da instituição investigada:

O registro das atividades pode ser chamado de documentação pedagógica, e tem sido empregada para registrar e problematizar essa forma de acompanhar e potencializar o desenvolvimento de um trabalho pedagógico e as aprendizagens das crianças pequenas. [...] O principal objetivo da documentação é compreendermos o que ocorre no trabalho pedagógico e o modo como agimos enquanto professores, ou seja, o que pensamos das crianças, o que valorizamos das suas produções; ao mesmo tempo, cria-se um espaço concreto para conversarmos com as famílias e as crianças sobre o desenvolvimento das atividades (BONINI, 2010, p. 92-93).

Iunes (2014) constata individualidade no registro dos projetos complementares na escola investigada, cuja “responsabilidade pela escrita [dos projetos] é de cada professor que o coordena [e que posteriormente] são arquivados pela equipe diretiva da escola, constituindo-se assim em textos legais oficiais”, como política curricular da rede pública municipal de ensino (IUNES, 2014, p. 141-142).

Cabe evidenciar a importância do registro e arquivamento dos procedimentos dos projetos, como instrumento avaliativo institucional, ainda que seja feito de forma individualizada.

Referente a isso, Cajado (2018) indica como proposição para futuras pesquisas a importância do “acompanhamento sistemático [...] da documentação [dos projetos] para construção de um acervo de registro da escola e também como forma de material de consulta para os próximos projetos a serem implementados” (CAJADO, 2018, p. 145).

A autora indica ainda “o acompanhamento das mudanças implementadas na escola” e a necessidade de “mensurar os resultados a partir do cruzamento dos dados do plano de ação e das avaliações externas” (CAJADO, 2018, p. 145).

Rodrigues (2018) menciona duas práticas avaliativas em análise da organização curricular de Matemática na escola investigada: “avaliativas formais e informais, que são situações nas quais os alunos demonstram o que aprenderam com liberdade para se expressarem, escolhendo a maneira como serão feitas, sem necessidade específica de provas que objetivam mensurações” (RODRIGUES, 2018, p. 92).

A autora exemplifica como esses tipos de avaliações ocorrem:

Os alunos podem fazer música, teatro, seminário, listas de exercícios (exemplos de avaliativas formais), mas também podem ser avaliados sem perceberem que o são, quando explicam um exercício ou tarefa a um colega, quando respondem a um questionamento durante um plantão de aprendizagem (exemplos de avaliativas informais) (RODRIGUES, 2018, p. 92).

Scheimer (2011) relata postura análoga dos alunos em avaliação do trabalho com projetos em práticas interdisciplinares de História: “nas apresentações, nos debates em sala de aula e nas exposições dos trabalhos, que serviram como avaliação” (SCHEIMER, 2011, p. 94).

Observa-se a partir das análises anteriores que o enfoque da avaliação nos trabalhos com projetos está no processo de ensino-aprendizagem, em que o processo avaliativo não é só um instrumento de medição, mas se constitui uma estratégia para a reflexão sobre o ensino-aprendizagem, favorecendo o protagonismo docente e discente e a aprendizagem significativa. Observam-se ainda que os procedimentos avaliativos no trabalho com projetos podem se estabelecer de forma conceitual, procedimental e ou atitudinal¹⁵.

Ademais, é pertinente reforçar a importância do registro do percurso como forma de evidenciar e refletir o aprendizado dos alunos e como construção de conhecimento compartilhado (HERNÁNDEZ, 1998), assim como o aprofundamento de pesquisas sobre cotejamento dos dados das avaliações com projetos e os resultados das avaliações externas.

Ao concluir as análises propostas para o Eixo II – Potencialidades, e conforme percorridas nesta seção, foi possível construir o quadro síntese (Quadro 5) que retrata as principais potencialidades apreendidas, caracterizando-se como resultados deste eixo:

Quadro 5 – Principais potencialidades evidenciadas nas pesquisas acadêmicas em cada categoria (continua)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	POTENCIALIDADES
Categoria 1 Processos de ensino-aprendizagem e currículo	Subcategoria 1.1 a relação entre o saber acumulado e a necessidade de aprender a estabelecer relações mais complexas	1.1.1 – Ressignificação do ensino-aprendizagem e construção de novos conhecimentos 1.1.2 – Valorização dos conhecimentos prévios buscando a construção de conhecimentos científicos 1.1.3 - Construção coletiva de conhecimentos 1.1.4 - Desenvolvimento de

¹⁵ Hernández e Ventura (2017, pp. 136-143) trazem conceitos e exemplificações detalhadas a respeito dos procedimentos avaliativos para o leitor e leitora que deseje aprofundar o tema.

		competências e habilidades
	Subcategoria 1.2 pensar as referências epistemológicas para além da compartimentação disciplinar	1.2.1 – Favorecimento de um ensino-aprendizagem interdisciplinar, transversal e como rede de conhecimentos
	Subcategoria 1.3 a relação do conhecimento com os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais	1.3.1 – Promoção de integração dos conhecimentos e proposição de um ensino para formação integral
Categoria 2 – (Re)organização tempo-espço		<p>2.1 – Formação de um ambiente democrático e facilitador da aprendizagem</p> <p>2.2 – Promoção de interação com a comunidade externa</p> <p>2.3 - Estruturação flexível e relativa do tempo</p> <p>2.4 – Relação de identificação do sujeito com o ambiente de aprendizagem</p> <p>2.5 – Flexibilização de estruturas físicas, espaciais e ou materiais</p>
Categoria 3 Concepção, formação e postura docente	Subcategoria 3.1 autorreflexão crítica do e da docente sobre a própria prática e tomada de decisão de mudança	3.1.1 – Incentivo ao desenvolvimento profissional docente
	Subcategoria 3.2 crenças dos e das docentes, vinculadas a emoções e práticas arraigadas	3.2.1 – Possibilidade de o e a docente definir seu perfil profissional
	Subcategoria 3.3 concepções sobre Educação e processos de ensino-aprendizagem como rede de significados	3.3.1 – Possibilidade de sistematização do e da docente como mediador(a) do processo de ensino-aprendizagem
	Subcategoria 3.4 embasamento teórico e ou processos formativos (inicial ou continuado) sobre o tema	3.4.1 – Favorecimento da formação docente em serviço

Categoria 4 – Aspectos institucionais		4.1 – Dinamização da gestão democrática 4.2 – Efetivação de parceria da (e com a) comunidade como campo de interação de ensino-aprendizagem
Categoria 5 Procedimentos avaliativos	Subcategoria 5.1 - do rompimento da ótica tradicional de avaliação como verificação para uma avaliação formativa e processual	5.1.1 – Proposição de processos avaliativos formativos e visão do “erro” como processo construtivo do conhecimento
	Subcategoria 5.2 - os recursos e ou instrumentos utilizados e ou elaborados que se constituem como mediadores do processo ensino-aprendizagem e ou em referências avaliativas	5.2.1 – Proposição de instrumentos avaliativos como estratégia de ensino e que favorecem o protagonismo dos sujeitos

Fonte: Elaboração própria (2023)

O Quadro 5 acima permite conhecer as potencialidades evidenciadas nas pesquisas acadêmicas para o trabalho com projetos e relacioná-las às categorias estabelecidas, possibilitando contrastar aspectos considerados favoráveis à implementação e ou desenvolvimento da Pedagogia de Projetos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Encerrada a fase de análise qualitativa das pesquisas acadêmicas e entendendo estarem evidenciadas as questões que respondem ao problema desta investigação, passa-se, na próxima seção, a discorrer sobre o produto educacional construído a partir dos estudos teóricos e dos conhecimentos constituídos ao longo do percurso.

SEÇÃO 4 – APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL¹⁶

Esta seção tem por finalidade fazer uma apresentação do produto educacional produzido como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras – PPGE-UFLA. Entende-se que essa produção se constitui em espaço de articulação entre teoria e prática de saberes sistematizados entre universidade e escola, e articulam fazer acadêmico e fazer docente.

O objetivo da elaboração de um produto como desdobramento da atividade formativa, conforme o artigo 7º da Resolução n. 011/2019 do PPGE, é “buscar uma aproximação com as escolas de Educação Básica ou com o contexto de formação de professores”, garantindo o princípio da indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão, bem como a articulação entre teoria e prática do pesquisador e pesquisadora e a vivência e experimentação nos espaços escolares.

Por conseguinte, pensou-se na elaboração de um material empírico, que fosse subsidiado a partir dos estudos teóricos desta pesquisa, dos conhecimentos construídos e articulados a partir dos resultados da mesma e da própria vivência docente da pesquisadora. Outra questão que se levou em conta durante a proposição do produto educacional foi a constatação de ausência de reflexões docentes teóricas e práticas a respeito da proposição do trabalho com projetos como alternativa de ensino-aprendizagem no contexto escolar.

Em acréscimo, justifica-se a elaboração de um instrumento propositivo para a prática de projetos por considerar a Pedagogia de Projetos como alternativa para o processo de ensino-aprendizagem, a partir de uma abordagem que busca romper com a transmissão do conhecimento, de memorização, de repetição, para uma visão mais participativa, construtiva e relacional. Logo, propôs-se a elaboração de um estudo dirigido que fosse autoexplicativo, e que servisse para estudo e ou consulta de docentes e ou especialistas da Educação que desejarem implementar a Pedagogia de Projetos em suas práticas. Pensou-se também que o documento poderá servir como subsídio em processos formativos durante reuniões pedagógicas nas instituições de ensino, para utilização individual por docentes interessados em promover a metodologia de projetos ou para o conhecimento da temática.

Tendo presente que a prática da Pedagogia de Projetos foge aos padrões prescritivos, por considerar a participação ativa e protagonista de docentes e discentes, assim como apresenta um caráter flexível do processo, buscou-se, durante a elaboração deste produto, distanciar de produções normativas e ou de trajetórias metodológicas a serem seguidas passo a

¹⁶ O produto educacional completo encontra-se no Apêndice B deste instrumento.

passo, e aproximar-se de proposições dialógicas que valorizassem a singularidade, a autoria e autonomia dos participantes. Além disso, procurou-se resguardar aos leitores e leitoras o direito de refletir sobre a melhor forma de reelaborar a proposta presente no estudo, a partir do contexto da realidade local e de forma dialógica com o Projeto Político Pedagógico da instituição.

Porquanto, o documento intitula-se “Trabalho com projetos nos anos iniciais do Ensino Fundamental: proposições para sua implementação e desenvolvimento” e apresenta fundamentos teóricos, reflexões dialógicas e proposições práticas que possam atender às necessidades de novas proposições didáticas no processo de ensino-aprendizagem a partir do trabalho com projetos no contexto escolar como alternativa de ensino.

Os estudos teóricos desenvolvidos durante a pesquisa contribuíram para definir fundamentos e conceitos da práxis da Pedagogia de Projetos no contexto escolar, como também discutir fatores que se evidenciaram como desafios e como potencialidades para esta alternativa de ensino. Por outro lado, as análises e resultados da pesquisa contribuíram para fundamentar reflexões dialógicas sobre a prática.

O documento se organiza em 4 módulos orientadores:

- Módulo 1 – Sensibilização. Traz uma síntese histórico-conceitual da Pedagogia de Projetos; disserta sobre a conceituação do tema a partir da revisão de literatura; aborda sucintamente as evidências de estudos de pesquisas acadêmicas sobre o tema.
- Módulo 2 – Caracterização. Relata as principais contribuições à prática de projetos em sala de aula a partir de três perspectivas: ensino-aprendizagem, currículo, relações interpessoais. Articula argumentações sobre algumas principais dúvidas e incompreensões a respeito do trabalho com projetos no contexto escolar.
- Módulo 3 – Sistematização. Disserta sobre as possíveis etapas e papéis dos sujeitos participantes do processo, acompanhados por comentários alicerçados em estudos acadêmicos e revisão de literatura.
- Módulo 4 – Encerramento. Dialoga com o leitor e leitora a respeito das aprendizagens construídas no percurso, como também, sugere uma avaliação do documento proposto.

Após as considerações finais, o documento traz outras sugestões de leituras complementares, indicações de vídeos, sites e slides.

Espera-se que este instrumento possa contribuir para o resgate da discussão sobre as práticas de projetos no cotidiano escolar, como sugestão e ou alternativa para o processo de

ensino-aprendizagem, assim como proposição de construção de conhecimentos para os e as profissionais da educação interessados/as nesta forma de organização de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa foi motivada por inquietações pessoais da investigadora a respeito de como vem sendo desenvolvida a Pedagogia de Projetos no contexto escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental como alternativa de proposta de ensino-aprendizagem.

Neste sentido, considerou-se a concepção de ensino-aprendizagem estabelecendo distanciamento das práticas de ensino tradicional, centradas na transmissão e na memorização de conhecimentos, e buscando compreensão de práticas de ensino mais dinâmicas, que levem em consideração o protagonismo discente no processo de construção do conhecimento, autonomia e autoria docente na mediação desse processo, como também a flexibilização na organização curricular.

Entende-se que o ideário acerca do trabalho com projetos na Educação não é recente, mas justifica-se a retomada dessa discussão a partir da perspectiva dos novos paradigmas da ciência, das limitações que o ensino tradicional impõe à aprendizagem significativa, da persistência de resultados de aprendizagem insatisfatórios e da possibilidade de uma práxis educacional que tenha uma visão mais participativa, construtiva e relacional.

A questão problematizadora que perpassou esta dissertação foi responder *quais são os desafios e as potencialidades, evidenciados nas pesquisas acadêmicas, na implementação e desenvolvimento da Pedagogia de Projetos no Ensino Fundamental?*

Para responder ao problema de pesquisa optou-se por uma investigação de revisão bibliográfica e análise de conteúdo de teses e dissertações. O objetivo geral proposto foi: “identificar e analisar em pesquisas acadêmicas os principais desafios e potencialidades da Pedagogia de Projetos nos anos iniciais do Ensino Fundamental”. Dessa forma, estabeleceu-se como primeiro objetivo específico sistematizar os conhecimentos teóricos sobre Pedagogia de Projetos e suas implicações em sala de aula por meio da revisão de literatura, o que foi construído na primeira seção deste instrumento. Essa sistematização dos conhecimentos teóricos possibilitou, ainda, definir o termo utilizado nessa pesquisa de identificar a Pedagogia enquanto ciência da Educação e Projeto como ação intencionada, concebendo uma visão mais ampla para ensino-aprendizagem com projetos.

Ademais, a revisão de literatura fundamentou reflexões acerca das contribuições e possibilidades de trabalhos com projetos no cotidiano escolar, dos percalços que envolvem esta proposta de ensino, como também compreensão da necessidade de reorganização

curricular, de tempo, dos espaços, de avaliação e de novas posturas pedagógicas que requerem esta prática.

Neste sentido, situou-se a Pedagogia de Projetos em uma abordagem mais contemporânea, necessária de ser reinterpretada e atualizada, considerando o contexto sócio-histórico, as contribuições dos conhecimentos científicos e as demandas do campo do saber (BARBOSA; HORN, 2008; BEHRENS, 2006; HERNÁNDEZ, 1998).

A segunda seção discorreu sobre a sistematização e análise quantitativa dos dados levantados, permitindo atingir o segundo objetivo específico proposto, qual seja: proceder ao levantamento e sistematização de conhecimentos sobre a temática evidenciada nas produções acadêmicas em bases de dados de teses e dissertações da CAPES e da BDTD. Foram selecionadas 63 pesquisas acadêmicas, sendo 8 teses e 55 dissertações oriundas de diferentes programas de pós-graduação. O levantamento e análise preliminar dos dados permitiram apresentar indícios sobre como vem sendo praticado e ou promovido o trabalho com projetos no contexto educacional nos anos iniciais do Ensino Fundamental no recorte temporal de 2000 a 2020.

Observou-se que as diversas áreas do conhecimento vêm sendo contempladas nas discussões da prática de projetos, bem como os temas transversais. Os dados dão indícios de que ao abordar as áreas do currículo, as pesquisas procuram ter uma abordagem interdisciplinar, no entanto, voltando o olhar para questões específicas e pontuais de carência e ou desenvolvimento de algum aspecto específico. Não obstante, a análise dos resumos das pesquisas revelou favorecimento do ensino para compreensão, de forma construtiva, interacional e relacional, ressaltando a importância da autoria e autonomia docente e do protagonismo e aprendizagem significativa discente. A utilização das mídias e tecnologias aparece aliada ao trabalho com projetos com intuito de dinamização das ações pedagógicas, sinalizando autonomia docente e protagonismo discente.

As pesquisas analisadas dão indícios de que as propostas de elaboração e desenvolvimento de projetos nas instituições escolares são possíveis quando subsidiadas teórica e metodologicamente pelos pesquisadores que desenvolveram suas pesquisas. Na ausência desse acompanhamento e ou intervenções, as pesquisas tendem a realizar procedimentos como observar, compreender e ou analisar os processos de experimentações com e por projetos entre discentes, docentes e instituições. Estas constatações revelaram dificuldades na implementação e desenvolvimento do trabalho com projetos quando não norteados por acompanhamento sistemático, o que se confirmou nas análises das pesquisas do eixo I – Desafios.

O terceiro objetivo específico desta investigação foi analisar, interpretar e discutir os dados constituídos buscando identificar fatores que favorecem ou não a prática da Pedagogia de Projetos no contexto escolar, discorridos na terceira seção. Os dados levantados foram analisados a partir da unidade temática, levando em consideração a unidade de contexto, e organizados em dois eixos de análise: Eixo I – Desafios e Eixo II – Potencialidades.

As análises do Eixo I – Desafios - permitiram identificar as principais limitações a serem superadas na implementação e ou desenvolvimento da Pedagogia de Projetos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como compreender a relação dessas limitações com o processo de ensino-aprendizagem e currículo e com fatores internos e externos ao ambiente escolar.

As pesquisas demonstraram ineficácia no trabalho com projetos para o ensino de linguagens devido à dificuldade de contextualização do processo. Aponta-se especificamente a carência de qualificação docente e a necessidade de acompanhamento sistemático na implementação e desenvolvimento dos projetos (por especialista, coordenadores educacionais, dentre outros profissionais responsáveis pela organização dos trabalhos pedagógicos da instituição) que se percebem como desafios mais emergentes a serem superados, uma vez que se constatou ausência de conhecimentos de concepção de organização do ensino e de investidura do e da docente como investigador/a.

As análises do Eixo II – Potencialidades - permitiram evidenciar alguns fatores ou iniciativas promissoras na implementação ou desenvolvimento da Pedagogia de Projetos no cotidiano escolar, assim como entender como essas potencialidades dinamizaram o processo de ensino-aprendizagem e gestão democrática.

As potencialidades identificadas são condizentes com as postulações da literatura e apresentam-se como experiências positivas e exitosas que podem vir iluminar novas escolhas pedagógicas. Destaca-se relevante a experiência docente com novas proposições de organização do ensino-aprendizagem da Pedagogia de Projetos, pois ela possibilita o favorecimento da formação docente em serviço, o desenvolvimento profissional e definição do seu perfil educacional, uma vez que há evidência que essa proposição de ensino exige posicionamento de concepção pedagógica. Destaca-se igualmente, a dinamização da gestão democrática promovida pela inclusão e diálogo entre os sujeitos.

O quarto objetivo específico, apresentado na Seção 4, refere-se à elaboração do produto educacional em cumprimento às exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação do Mestrado Profissional. O produto educacional trata-se de um estudo dirigido, autoexplicativo e foi elaborado a partir dos conhecimentos construídos no percurso desta

dissertação. O documento pretende ser um material didático para estudo e ou consulta de docentes e coordenadores e coordenadoras pedagógicos que desejarem implementar a Pedagogia de Projetos em suas práticas.

Por conseguinte, entende-se que o objetivo geral desta investigação foi alcançado, evidenciando as contribuições das pesquisas acadêmicas no trabalho com projetos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Aponta-se como limitações deste instrumento a relevância de atribuir valor à unidade temática a fim de quantificar a frequência de aparição dos temas, o que possibilitaria novas hipóteses de análises. Entretanto, justifica-se, por hora, inviável em virtude da possível complexidade que acarretariam as análises, e visto ao número elevado de variáveis a serem tratadas simultaneamente, bem como a necessidade de ampliação da revisão literária.

Contudo, amplia-se a discussão para a questão de políticas educacionais curriculares vigentes, que defendem a organização de um currículo padronizado e prescritivo e apontam para alcance de metas com base em padrões predeterminados, com consequente desvalorização da subjetividade e da autoria e autonomia docente. Considera-se, pois, pertinente para pesquisas futuras, compreender as relações entre políticas de organização curricular e a Pedagogia de Projetos, e mais especificamente as relações da Pedagogia de Projetos com as avaliações externas, cujas pesquisas se mostraram deficitárias em análises mais profundas.

Espera-se que as contribuições levantadas nesta investigação possam servir de sistematização organizada do conhecimento sobre a temática, da reaproximação da Pedagogia de Projetos com a realidade escolar e o contexto de formação docente e de sugestão para profissionais da educação que desejam explorar a Pedagogia de Projetos como alternativa de proposta pedagógica.

Após esse percurso e mediante os resultados evidenciados, entende-se viável a implementação e o desenvolvimento da Pedagogia de Projetos no contexto educacional dos anos iniciais do Ensino Fundamental desde uma nova concepção de ensino interdisciplinar, de investimento na qualificação docente e de comprometimento ético com as mudanças da sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. de. Como se trabalha com projetos (entrevista). **Revista TV Escola**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, n. 22, mar./abr. 2002.
- ARAÚJO, U. F. Pedagogia de projetos e direitos humanos: caminhos para uma educação em valores. Campinas (SP): **Pro-Posições**, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008.
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S. **Projetos Pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Grupo A, 2008.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Edições 70. São Paulo, 1977.
- BEHRENS, M. A. **Paradigma da complexidade**: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.
- BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos**: educação diferenciada para o século XXI. Tradução: Fernando de Siqueira Rodrigues. Porto Alegre: Penso, 2014.
- BOF, A. M. Foco na aprendizagem: a evolução do aprendizado dos alunos brasileiros no ensino fundamental a partir do plano nacional de educação. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais: Cenários do Direito à Educação**, v. 3 n. 4, p.11-35, abr, 2021.
- BRASIL. **Lei Federal 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados PUC-SP**. ISSN 2175-3520, n. 6, 1998.
- ESTEBAN, M. T. Pedagogia de Projetos: entrelaçando o ensinar, o aprender e o avaliar à democratização do cotidiano escolar. In: SILVA, J.F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2018. p. 95-100.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- FREIRE. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. 5ª ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação**: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre, RS: Mediação, 1991.

LUCKESI, C. **Prática escolar: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude**. 21. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2010.

LÜDKE, M. O Trabalho com Projetos e a Avaliação na Educação Básica. In: SILVA, J.F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2018. p. 79-92.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de ciências da educação**, v. 8, pp. 7-22, 2009.

MASETTO, M. Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Org.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papirus, 2001. p. 83-102.

MORETO, J. A. Formação continuada de professores-professores excelentes: proposições do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bHkbCfMzMCMsHzyhGgr5QHs/?lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2023.

NOGUEIRA, N. R. **Pedagogia dos Projetos - Uma Jornada Interdisciplinar Rumo ao Desenvolvimento das Múltiplas Inteligências**. 7. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2007.

NOGUEIRA, N. R. **Pedagogia dos Projetos – Etapas, Papeis e Atores**. 4. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2009.

NÓVOA, A. Firmar a profissão como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. v. 4, n. 166. p. 1106-1133. out/dez 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. Programa de Pós-graduação em Educação. **Resolução n. 11/2019, de 31 de julho de 2019**. Dispõe sobre a organização curricular do curso de Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras. Lavras: Programa de Pós-graduação, 2019.

ZABALA, A. A função social do ensino e a concepção sobre processos de aprendizagem:

instrumentos de análise. In: ZABALA, A. **A prática Educativa**. Porto Alegre, Artmed, 1998. p. 27-52.

APÊNDICE A – CORPUS DE ANALÍTICO (REFERÊNCIAS)

ADAMI, M. J. **O projeto ciência na escola no cotidiano escolar: uma prescrição ou uma contribuição aos professores**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

AGLIARDI, L. B. **A pedagogia de projetos e o pesquisar *com* produzindo geografias menores no ciclo de alfabetização**. 2019. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

ALENCAR, M. N.; MOURA, D. G. **Origem da Metodologia de Projetos, seu significado, trajetória e contribuições nos processos educativos**. 2011. Dissertação (Mestrado Em Educação Tecnológica) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

ALMEIDA, D. M. DE. **O atendimento a alunos dos anos iniciais do ensino fundamental em situação de dificuldade de aprendizagem em matemática: concepções e práticas de professores articuladores de escolas estaduais de Cuiabá-MT**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2017.

ANDRADE PIRES, C. S. **Em busca do sentido da leitura: uma investigação interdisciplinar**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

ARAÚJO, R. M. B. DE. **O desenvolvimento do pensamento econômico em crianças: avaliação e intervenção em classes de 3ª e 4ª séries do ensino fundamental**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

BELIZÁRIO, A. F. B. **A construção de conhecimentos em um projeto de horta numa classe de 2º ano do ensino fundamental**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

BERTOZZI, A. P. **A formação continuada e os projetos de trabalho nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo na cidade de Vilhena/RO**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2013.

BONINI, M. P. **Pedagogia de projetos aplicada nas escolas de ensino fundamental: a escola Marista**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2010.

CAJADO, L. DA S. **Projetos pedagógicos e o fracasso escolar: desafios e possibilidades de uma gestão colaborativa em uma escola mineira**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

CAMARGO, F. B. **Constituindo autores em projetos de aprendizagem**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999. (Ler “Entre pragmatismo e instrumentalismo: a pedagogia de John Dewey” – p. 546-555)

CANGUÇÚ, K. L. A. **A escola como organização que aprende: sucesso e fracasso em projetos de inovação educacional**. 2008. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

CARVALHO, O. F. **Pedagogia de projetos: reflexos de uma ação de formação**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2006.

CASANOVA, M. P. **A motivação como produção de sentidos subjetivos: pedagogia de projetos no ensino e aprendizagem de ciências**. 2017. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

CATTAL, M. D. DA S. **Professores de matemática que trabalham com projetos nas escolas: quem são eles?** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

CAVALCANTE, C. M. **Professores e projetos: concepções e práticas no ensino fundamental**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

CAVALSAN, L. P. P. **O telejornal como fonte de informações: construindo conhecimentos em sala de aula**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2007.

CORREA, B. F. **Uma contribuição para o ensino de aprendizagem de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: construindo o piso da quadra de esportes por meio de projetos de trabalho**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2016.

CUNHA, S. L. **Um olhar sobre o ensino: a formação de professores e o ensino de artes nos anos iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª séries)**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2007.

DIAS, D. B. **Autoria interdisciplinar: o reconhecimento do professor da educação básica, como intelectual do ensino e a emancipação dos alunos**. 2019. Tese (Doutorado em Educação Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

EGG, S. S. T. **A inclusão da idade nos livros didáticos de 4º ano do ensino fundamental de escolas públicas**. 2011. Dissertação (Mestrado em Design, Setor de Humanas, Letras e Artes) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

FAGUNDES, S. M. K. **Grupos de estudo: uma possibilidade para qualificar a aprendizagem em ciências nas séries iniciais.** 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências e Matemática) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

FAUSTINO, A. C. **Como você chegou a esse resultado?: O diálogo nas aulas de matemática dos anos iniciais do ensino fundamental.** 2018. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2018.

FENELON, J. N. **Saberes docentes em construção: as percepções dos professores sobre o trabalho com a pedagogia de projeto.** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

FERNANDES, C. R. **Mudanças e inovações na escola como organização que aprende.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

FITTIPALDI, V. P. **Musicalização através do teclado e as novas tecnologias do século XXI.** 2005. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

FLORES, C. B. **Proposta de ação pedagógica interdisciplinar: integrando a Língua Inglesa a um projeto de leitura para a 5ª série do ensino fundamental.** 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

GATTI, B.A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E.; ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** Brasília, UNESCO, 2011.

GUMIERO, P. S. **Trabalho docente com softwares educacionais: estudo de caso sobre projeto de informática com alunos do ensino fundamental 1 em uma escola na rede pública estadual.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2009.

HAVENSTEIN, S. W. **Letrinha bonita, corpinho quieto e boquinha fechada: um estudo sobre os mecanismos disciplinares em classe de alfabetização.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2009.

IUNES, N. P. **A política curricular produzida pela escola como contraponto a políticas educacionais contemporâneas.** 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

JESUS, L. G. de. **Os primeiros passos na Geografia: a pedagogia de projetos em prática no ensino fundamental 1.** 2014. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

KIST, S. DE O. **Um laptop por criança: implicações para as práticas de leitura e escrita.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

KLEINKE, R. DE C. M. **Aprendizagem significativa**: a pedagogia por projetos no processo de alfabetização. 2003. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

KOFF, A. M. N. S.E. **Escola, conhecimento e culturas**: projetos de investigação como estratégia teórico-metodológica de reorganização curricular. 2008. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

LIMA, M. H. **Trabalhos por projetos**: desafios na escola de ensino fundamental. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011.

MAZZILLI, S. Ensino, pesquisa e extensão: reconfiguração da universidade brasileira em tempos de redemocratização do Estado. **RBP**, v. 27, n. 2, p. 205-221, maio/ago. 2011.

MILANEZI, P. L. **A participação da matemática em práticas pedagógicas interdisciplinares**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MINATEL, M. Â. D. DOS S. **Retratos de uma sala de aula - projetos e resolução de problemas na matemática dos anos iniciais**. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2014.

MIRALHA, J. O. **A prática pedagógica de professores do ensino fundamental na perspectiva de uma educação de qualidade para todos**. 2008. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.

MONTEIRO, T. L. **A comunicação da criança sobre suas aprendizagens na pedagogia de projetos**: em foco o corpo em movimento. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

MONTENEGRO, P. P. **Letramento científico**: o despertar do conhecimento das ciências desde os anos iniciais do ensino fundamental. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

MORAES, L. **Aprendizagem por projetos**: possibilidades na escola pública. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2008.

NUNES, F. V. **Gêneros textuais no ensino**: uma experiência por projeto. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PÁTARO, R. F. **O trabalho com projetos na escola**: um estudo a partir de teorias de complexidade, interdisciplinaridade e transversalidade. 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

PELIZZARI, A. **Pedagogia de projetos: uma forma de garantir a aprendizagem significativa.** 2003. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

PRASNISKI, M. E. T. **Avaliação no ensino de ciências: estudo da implantação da pedagogia de projetos em escola pública de ensino básico da região metropolitana de Porto Alegre.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

RIGHI, M. M. T. **Metodologia de projetos e a formação continuada de professores: uma experiência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.** 2018. Tese (Doutorado em Educação em Ciências) - da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

RODRIGUES, A. F. DE B. **Desenvolvimento curricular na escola Maria Peregrina e as possibilidades do agir comunicativo.** 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2018.

ROMAGUERA, A. R. T. **Oralidade, leitura e escrita: uma experiência a partir do trabalho por projetos.** 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil.** Vozes, 8. ed. Petrópolis, 1986.

SANTOS, A. F. DOS. **Por trás da porta que projeto acontece? Um diálogo sobre o (des) protagonismo da criança.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2018.

SCHEIMER, M. D. T. **Projetos interdisciplinares no ensino de História.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário La Salle, Canoas, 2011.

SGAVIOLI, P. C. **Os projetos de leitura e escrita e a formação de leitores e produtores de textos: uma experiência com professores do ciclo I do ensino fundamental.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

SILVA FILHO, M. N. DOS R. **Pedagogia de projetos e cultura popular: atividades exitosas em séries iniciais.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2014.

SILVA, B. R. D. DA. **A alfabetização científica dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental na perspectiva da teoria da aprendizagem significativa.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2008.

SILVA, D. DE O. **Metodologia de projetos no ensino das ciências: reflexão, estratégia e prática metodológica no 5º ano do ensino fundamental na escola São Pedro do Parananema - Parintins/AM.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências na Amazônia) - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2016.

SILVA, H. C. **Ensino-aprendizagem por projetos em artes visuais: práticas no 4º ano do ensino fundamental.** 2020. Dissertação (Mestrado em Arte) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

SOUZA, F. B. DE. **Significação conceitual na alfabetização escolar: um trabalho com projetos no primeiro ano do ensino fundamental.** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2012.

SOUZA, F. R. C. C. **A resolução de problemas através de projetos: possibilidades e limitações.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2006.

SOUZA, S. P. **A organização do trabalho pedagógico no contexto das atividades de leitura e escrita.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

THADEI, J. L. M. **Temas transversais e letramento nas séries iniciais do ensino fundamental: para além da transversalidade temática.** 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

THOMAZINE, M. L. **Textos e contextos da interdisciplinaridade nos projetos em ciências da natureza nas escolas municipais de Itajubá.** 2018. Dissertação (Mestrado acadêmico Educação em Ciências) - Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, 2018.

TREVELIN, F. G. O. **Análise dos conteúdos de Língua Portuguesa do “Programa ler e escrever” em uma escola municipal de ensino fundamental.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016.

VALLE, C. M. S. O. **O currículo e a sua (re) significação: possibilidades, desafios e contradições de uma proposta interdisciplinar no ensino fundamental.** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Uberaba, Uberaba, 2004.

VIDAL, E. C. R. G. **Projetos didáticos em sala de alfabetização: desafios da transposição didática.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

VIDAL, R. C. C. **Fazeres docentes e avaliação: um estudo de caso à luz da complexidade.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2019.

APÊNDICE B – Produto Educacional

TRABALHO COM PROJETOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PROPOSIÇÕES PARA SUA IMPLEMENTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

APRESENTAÇÃO

A prática pedagógica por projetos tem sido recorrida como alternativa de proposta que pode contribuir para atender às necessidades de mudança no processo de ensino-aprendizagem, justificando-se por considerar a participação ativa dos e das estudantes como sujeitos de sua aprendizagem e uma nova postura pedagógica de autoria e mediação da função docente.

A partir disso, apresenta-se o presente estudo dirigido, construído desde a pesquisa de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras intitulada “Pedagogia de Projetos nos anos iniciais do Ensino Fundamental: contribuições a partir de análise de pesquisas acadêmicas¹⁷”. Trata-se de um documento autoexplicativo, que apresenta fundamentos teóricos, reflexões dialógicas e proposições práticas a respeito da prática de projetos no contexto escolar, como alternativa de ensino-aprendizagem. Os estudos acadêmicos precedentes à elaboração deste material contribuíram para definir fundamentos e conceitos da práxis da Pedagogia de Projetos no contexto escolar, como também discutir fatores que se evidenciaram como desafios e como potencialidades para esta alternativa de ensino.

O presente documento não deve ser entendido como prescritivo ou servir como ‘receita’ de uma trajetória a ser seguida, visto que perderia seu propósito constitutivo. Mesmo porque, “não é possível reproduzir o processo seguido em outro contexto e circunstâncias” (HERNÁNDEZ, 1988, p. 105), cada projeto é único e singular. Cada leitor e leitora deve refletir sobre a melhor forma de reelaborar a proposta aqui presente a partir do contexto da realidade local e de forma dialógica com o PPP da instituição.

O documento se organiza em 4 módulos orientadores:

¹⁷ MACHADO, 2023

- Módulo 1 – Sensibilização. Traz uma síntese histórico-conceitual da Pedagogia de Projetos; disserta sobre a conceituação do tema a partir da revisão de literatura; aborda sucintamente as evidências de estudos de pesquisas acadêmicas sobre o tema.
- Módulo 2 – Caracterização. Relata as principais contribuições à prática de projetos em sala de aula a partir de três perspectivas: ensino-aprendizagem, currículo, relações interpessoais. Articula argumentações sobre algumas principais dúvidas e incompreensões a respeito do trabalho com projetos no contexto escolar.
- Módulo 3 – Sistematização. Disserta sobre as possíveis etapas e papéis dos sujeitos participantes do processo, acompanhados por comentários alicerçados em estudos acadêmicos e revisão de literatura.
- Módulo 4 – Encerramento. Dialoga com o leitor e leitora a respeito das aprendizagens construídas no percurso, como também, sugere uma avaliação do documento proposto.

Por fim, apresentam-se as considerações finais, as sugestões de leituras complementares, as indicações de vídeos, a avaliação desse instrumento e a bibliografia de referência.

Espera-se que este instrumento possa contribuir para o resgate da discussão sobre as práticas pedagógicas por projetos no cotidiano escolar, como sugestão e ou alternativa para o processo de ensino-aprendizagem, assim como proposição de construção de conhecimentos para os e as profissionais da educação interessados/as nesta forma de organização de ensino.

MÓDULO 1

FUNDAMENTAÇÃO



O objetivo deste 1º Módulo é apresentar uma breve contextualização da Pedagogia de Projetos nos anos iniciais, abordar alguns conceitos com embasamento na literatura e apontar resumidamente dados evidenciados em pesquisas acadêmicas sobre o trabalho com projetos.



1 – PARA INÍCIO DE CONVERSA...

Percebe-se que as professoras e professores vêm buscando formação continuada, fora e dentro das instituições escolares, a fim de adquirir saberes específicos e/ou práticas inovadoras para atenderem às condições de sucesso escolar dos e das estudantes, às reformas políticas educacionais e às mudanças sociais e culturais oriundas da globalização¹⁸. Entretanto, o sistema de avaliação vem indicando resultados insatisfatórios às metas estabelecidas.¹⁹

Estas constatações podem estar atreladas à manutenção, em muitas escolas públicas brasileiras, do desenvolvimento do trabalho pedagógico baseado em uma concepção de educação conservadora, pautada em práticas de ensino tradicional, que são aquelas centradas na fixação, memorização, cópias, repetições, currículo rígido e fonte única de informação, dentre outras semelhantes²⁰. Tal concepção de educação vem sendo questionada desde a década de 1960 por Freire que faz uma crítica à educação bancária, baseada em práticas de “depósito” de informações nas mentes dos educandos, fundamentada numa ideologia de opressão dos detentores do saber (e do poder) que promovem um ensino sem criatividade, sem transformação, sem conhecimento²¹.

Neste interim, a prática da Pedagogia de Projetos no contexto escolar tem-se apresentado como alternativa de proposta didática para atender às necessidades de mudança

¹⁸ MORETO, 2020

¹⁹ BOF, 2021

²⁰ FREIRE, 1994

²¹ FREIRE, 1994

no processo de ensino em vista de melhoria da aprendizagem dos e das estudantes. Ao considerar a proposta da Pedagogia de Projetos no âmbito escolar, preconcebe-se: uma nova concepção de ensino, a participação ativa dos e das estudantes como sujeitos de sua aprendizagem e uma nova postura pedagógica da função docente.

2 - SÍNTESE HISTÓRICA-CONTEXTUAL

Buscando compreender o presente a partir do passado que o gerou, entende-se que a Pedagogia de Projetos, elaborada por Dewey, continua oportuna e pertinente nos dias atuais como alternativa de ensino que considera o protagonismo do e da estudante e a autonomia docente. Assim, apresenta-se na figura 2 seguinte breve contextualização histórica que marcou a origem e instauração da Pedagogia de Projetos.

Figura 2 – Pedagogia de Projetos – Síntese histórico-contextual



Fonte: Elaboração própria (2023)



Sugestão de leitura complementar: Artigo de Liliana Marques: “**William Kilpatrick e o Método de Projeto**”. Ler as páginas 4 e 5. Disponível em:

<https://apei.pt/produto/linha-editorial/cadernos-de-educacao-de-infancia/caderno-de-educacao-de-infancia-107>, acesso em 24/02/2023.

2 - FUNDAMENTOS TEÓRICOS



O QUE DIZEM OS AUTORES

Em diferentes áreas profissionais, projeto é utilizado como procedimento ou instrumento de elaboração e planejamento de trabalho, que explora diversos caminhos e possibilidades, tem princípio colaborativo com intuito de gerar transformações pelas ações planejadas.

No âmbito educacional, a literatura de referência caracteriza os projetos com os seguintes princípios teórico-metodológicos: rompimento com o ensino cartesiano, articulação entre teoria e prática a partir da problematização da realidade, participação ativa do aluno na construção do conhecimento, decisão de mudança de ação pedagógica do e da docente, nova relação do ensino e nova organização dos conhecimentos.

Os autores citados a seguir, trazidos de forma sucinta, contribuem para compreensão do conceito e função de projetos:

LÜDKE 2018

A autora defende o trabalho com projetos desde os primeiros anos de escolaridade por proporcionar ao aluno gradativo estímulo à independência, à aprendizagem significativa e à formação cidadã.

BARBOSA E HORN (2008)

As autoras definem trabalho com projetos como um plano de trabalho ordenado para seguir uma ideia ou um propósito; e ainda, um plano de ação intencional, planejado coletivamente, com alto valor educativo, que oferece uma consequente capacidade metodologicamente concreta e consciente, visando à obtenção de determinado alvo.

ESTEBAN (2018)

A autora entende Pedagogia de Projetos como procedimento didático cuja função é “estimular a introdução de atividades mais dinâmicas na relação ensino-aprendizagem” e “produzir aulas mais favoráveis à aprendizagem”.

ARAÚJO (2008)

Para o autor, projeto é estratégia para construção do conhecimento, ou seja, “um caminho possível para trabalhar os processos de ensino e de aprendizagem no âmbito das instituições escolares”, com intencionalidade educativa que reconhece a autoria dos alunos e alunas para instrução e formação ética.

HERNÁNDEZ (1998)

O autor utiliza o termo projetos de trabalho e afirma que projeto não é método nem estratégia. Para Hernández (1998), projeto de trabalho é uma concepção de educação e da escola, uma maneira de entender o sentido da escolaridade baseado no ensino para a compreensão. Ele questiona o saber institucionalizado e as representações “únicas” da verdade; propõe uma mudança da organização do currículo, do espaço e do tempo escolar e de uma aprendizagem para a compreensão e interpretação da realidade.

**O QUE REVELAM AS PESQUISAS**

As pesquisas revelam que a investigação sobre a Pedagogia de Projetos encontra abrangência em todas as regiões geográficas brasileiras, podendo evidenciar recorrente interesse dos pesquisadores sobre o tema.

As diversas áreas do conhecimento vêm sendo contempladas nas discussões da prática de projetos, como também os temas transversais. A utilização das mídias e tecnologias aparece aliada ao trabalho com projetos com intuito de dinamização das ações pedagógicas.

Os resultados da pesquisa apontam desafios e potencialidades no trabalho com projetos. Dentre os principais desafios, apontam-se especificamente a carência de qualificação docente e a necessidade de acompanhamento sistemático na implementação e desenvolvimento dos projetos (por especialista, coordenadores educacionais, dentre outros profissionais responsáveis pela organização dos trabalhos pedagógicos da instituição) que se percebem como desafios mais emergentes a serem superados, uma vez que se constatou

ausência de conhecimentos de concepção de organização do ensino e de investidura do e da docente como investigador/a.

Das potencialidades identificadas destaca-se relevante a experiência docente com novas proposições de organização do ensino-aprendizagem com a Pedagogia de Projetos que pode possibilitar o favorecimento da formação docente em serviço, o desenvolvimento profissional e definição do seu perfil educacional. Destaca-se igualmente, a dinamização da gestão democrática promovida pela inclusão e diálogo entre os sujeitos.



3 - QUESTÕES PARA DEBATE EM GRUPO:

- A) Você considera necessárias as mudanças de prática pedagógica para responder aos novos paradigmas da contemporaneidade? Quais mudanças seriam pertinentes?
- B) Já utilizou o trabalho com projetos na organização do ensino-aprendizagem em sua prática didática? Percebe vantagem nesta forma de organização do ensino?
- C) Quais aspectos você considera importantes para o desenvolvimento da Pedagogia de Projetos em sala de aula?
- D) Para estabelecer uma aprendizagem significativa²² não basta o e a estudante estar frente a conteúdos para aprender. Como ajudá-lo a estabelecer relações entre as disciplinas, dentro de um contexto social, visando uma aprendizagem significativa?



Indicação de vídeo: Para saber mais: **Pedagogia de Projetos** – e-Aulas da USP, professor Ulisses Ferreira de Araújo, disponível em: <https://eaulas.usp.br/portal/video.action?idItem=675> , acesso em 23/02/2023, 15:35 minutos

²² Aprendizagem significativa é ser capaz de “ir além da informação dada, é poder reconhecer as diferentes versões de um fato e buscar explicações, além de propor hipóteses sobre as consequências dessa pluralidade de pontos de vista” (HERNÁNDEZ, 1998, p, 86).

MÓDULO 2

CARACTERIZAÇÃO

Vimos no módulo anterior que a discussão sobre a prática da Pedagogia de Projetos no contexto escolar já vem sendo proposta há bastante tempo como alternativa de ensino. Abordamos também a compreensão de conceito e função do trabalho com projetos, baseados na literatura e algumas evidências reveladas pelas pesquisas acadêmicas.



Este 2º Módulo tem como objetivo apresentar algumas contribuições da Pedagogia de Projetos e refletir, buscando esclarecer, algumas principais dúvidas a respeito do trabalho com projetos.



Mas, antes de iniciarmos o estudo deste módulo, que tal socializar com o grupo as respostas das discussões propostas no módulo anterior?

1 - PRINCIPAIS CONTRIBUIÇÕES À PRÁTICA DE PROJETOS EM SALA DE AULA

Diferentes autores e autoras²³ entendem que o trabalho com projetos oferece vários caminhos a serem percorridos para construção do conhecimento, entre eles a pesquisa ou a investigação e, por conseguinte, vários pontos de chegada. Isso ocorre porque o trabalho com projeto origina-se a partir de uma intencionalidade e de uma situação-problema ou uma questão norteadora que exigem a formulação de hipóteses, análises, estabelecimento de conexões entre os conhecimentos e propostas de estratégias para se chegar à finalidade.

Uma das potencialidades que se destaca nesta abordagem é a flexibilidade de aplicação que essa teoria nos permite, ou seja, pode adequar-se aos recursos que a escola possui; tanto para aquelas escolas em que há recursos potenciais como os da tecnologia digitais, por exemplo, como para aquelas escolas que mobilizam outros meios para alcançar o objetivo educacional, tais como: entrevistas, jornais, música, documentários, etc. Assim, a flexibilidade é um dos componentes favoráveis à implementação da Pedagogia de Projetos, indiferente dos recursos disponíveis, mas amplamente inerente à disposição, à criatividade e à iniciativa dos e das docentes e dos e das estudantes participantes.

²³ Almeida (2002), Araújo (2008), Esteban (2018) e Lüdke (2018)

A partir do estatuto teórico pertinente à temática em questão, é possível destacar sucintamente as principais contribuições à prática de projetos em sala de aula em experiências significativas de ensino-compreensão.

As contribuições relacionadas a seguir fazem referência ao ensino-aprendizagem, ao currículo e às relações interpessoais e habilidades docentes, mas poderiam ser dirigidas de diferentes formas. No entanto, essas categorias foram privilegiadas a fim de proporcionar uma visão sucinta e direcionada das possíveis contribuições.

Quadro 6 - Contribuições da pedagogia de projetos no contexto escolar

ENSINO- APRENDIZAGEM	CURRÍCULO	RELAÇÕES INTERPESSOAIS/ HABILIDADES DISCENTES
<ul style="list-style-type: none"> • favorece o ensino para a compreensão a partir da participação dos alunos no processo de pesquisa que tem sentido para eles (HERNÁNDEZ, 1998). • parte das questões de investigação, por conseguinte, o aluno vai desenvolver estudos, pesquisar em diferentes fontes, buscar, selecionar e articular informações com conhecimentos que já possui (ALMEIDA, 2002) • potencializa a dinâmica de procurar informações em diferentes fontes e 	<ul style="list-style-type: none"> • rompe com a fragmentação, a memorização, a programação estática dos conteúdos e das disciplinas (HERNÁNDEZ, 1998) • leva o aluno a enxergar relações além das disciplinas, favorecendo a interpretação de mundo, da realidade e da sociedade na qual está inserido (NOGUEIRA, 2009) • abre para a possibilidade de aprender os diferentes conhecimentos construídos na história da 	<ul style="list-style-type: none"> • auxilia no desenvolvimento da autonomia, da criatividade, das relações interpessoais e do espírito de cooperativismo, da facilidade de aceitar desafios, resolver problemas, estabelecer conexões (NOGUEIRA, 2009) • pretende desenvolver no aluno uma forma de relacionar-se com a nova informação a partir da aquisição de estratégias procedimentais, que faça sua aprendizagem ir adquirindo um valor relacional e

<p>pela própria iniciativa (LÜDKE, 2018)</p>	<p>humanidade de modo relacional e não linear, propiciando às crianças aprender através de múltiplas linguagens (BARBOSA; HORN, 2008)</p>	<p>compreensível (NOGUEIRA, 2009)</p> <ul style="list-style-type: none"> • incentiva a possibilidade de escolher, de valorizar a si mesmo e ao grupo, de conviver em situações de consenso, de aceitar e analisar com respeito os posicionamentos de outras pessoas, de construir processos de autoconfiança que permitam atuar com competência e independência. (BEHRENS, 2006)
--	---	---

Fonte: Elaboração própria (2023)



Vale advertir que “o alicerce tem de ser, sempre, o conhecimento científico e cultural”²⁴. Portanto, precisa-se assegurar um conhecimento sólido e consistente, “sem cair num intelectualismo vazio, sem relação com a realidade circundante, (...) e que reduz o trabalho escolar a meras experiências disso ou daquilo”²⁵, reduzindo o trabalho com projetos num modismo, na promoção de temas ou de eventos.



2 – REFLEXÕES SOBRE DÚVIDAS E INCOMPREENSÕES

O ideário acerca do trabalho pedagógico com projetos não é recente. E resgatar essa prática no cenário atual leva-se a considerar a possibilidade de um ensino mais dinâmico que rompa com a organização cartesiana e tradicional, considerando a autonomia e autoria

²⁴ NÓVOA, 2017, p. 1120

²⁵ FREIRE, 1997, p. 59

docente, bem como buscando inserir os e as estudantes num processo de conhecimento mais ativo e participativo, de forma que eles e elas se tornem protagonista de seu aprendizado.

Refletindo sobre os motivos que poderiam justificar a retomada desse modo de organizar o ensino, mesmo sendo de raízes remotas, Barbosa e Horn (2008, p.14) o fazem na “perspectiva dos novos paradigmas da ciência, explicitando como se dá a aprendizagem humana e o que significa trabalhar com projetos no contexto atual”, refletindo sobre as restrições que o ensino tradicional impõe, a persistência de resultados de aprendizagem insatisfatórios e a dinâmica da vida contemporânea que pressupõe um outro modo de educar as novas gerações.

Quanto à questão de ser arcaico, propondo uma inovação que não traz nada de novidade, Nogueira (2007) apresenta justificativa, num contexto de necessidade de motivação do e da estudante para a aprendizagem, considerando-o como sujeito ativo ao meio e à ação.

Desde sua origem, a Pedagogia de Projetos passa por instabilidades e críticas, como as sofridas por Dewey, cujas teorias foram consideradas demasiadas pragmáticas e utópicas para a sociedade da época. Nos dias atuais, e apesar das diferentes contribuições que a prática de projetos pode trazer ao ensino-aprendizagem, é possível encontrar resistências, críticas, dúvidas que buscam reduzir a sua potencialidade e que emperram a sistematização da sua continuidade no cotidiano escolar.

As críticas mais recorrentes sobre a Pedagogia de Projetos parecem originar de dúvidas, incompreensões ou falta de embasamento teórico sobre o tema. Outra questão apresenta-se na dificuldade que alguns e algumas docentes manifestam em trabalhar com projetos²⁶. A partir das exposições a seguir, o leitor e leitora poderá refletir e ou esclarecer algumas principais dúvidas a respeito do trabalho com projetos, subsidiadas na literatura que as possam elucidar.



Quando se realizam eventos comemorativos na escola está-se trabalhando projetos? Em todo projeto os estudantes precisam confeccionar cartazes ou maquetes?

²⁶ NOGUEIRA (2009, p. 32)

Essas concepções são formas equivocadas e descontextualizadas de trabalhar com projetos, desconsiderando a intenção educativa e a aprendizagem como fim último. Nogueira (2009, p. 76) afirma que essas são ações “limitadas à mera junção de atividades programadas realizadas pelos alunos”. O autor ainda considera a necessidade de as ações partirem de uma problematização, uma necessidade ou uma vontade de conhecer mais e, portanto, investigar um tema e ou um assunto.

Assim, os projetos temáticos ou mesmo a realização de eventos têm sentido quando articulados com o objeto de ensino.



O projeto deve partir do interesse do aluno, isto é fazer o que o aluno quer?

Esses são outros equívocos que acontecem em relação ao planejamento do trabalho pedagógico com projetos e que foi preconizado pela tradição da Escola Nova. Pelo fato de o tema do projeto necessitar ser discutido coletivamente, entendeu-se que isso significa deixar o e a estudante fazer ou estudar somente o que tem vontade.

Hernández (1998) ratifica afirmando que esse é um entendimento equivocado, e que “seguir esse caminho ao pé da letra significaria reduzir as possibilidades (dos alunos) como apêndices, limitar suas ulteriores aprendizagens do que não sabem que lhes possa interessar, e a contextualização do que conhecem de maneira parcial ou fragmentária” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 27).

Barbosa e Horn (2008), complementando o postulado anterior, adicionam que “não significa abandonar as crianças, mas matizar, rigorosamente, que perguntas fazer, quais materiais utilizar, como documentar a experiência colocando em ação a ideia de co-ensino entre adulto e criança” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 121).

O e a docente é sempre o/a mediador/a das tomadas de decisão e quem viabiliza a articulação entre conhecimento e visão de mundo, fazendo com que as escolhas sejam substanciadas pelo currículo escolar e que o extrapole a partir de questões reais e significativas para o grupo.



Para trabalhar com projetos é preciso mudar minha forma de ensinar?

Nogueira (2007) e Nogueira (2009) descrevem em capítulos dedicados a processos de rupturas e conceitos, três expressões que podem revelar as justificativas dos e das docentes de

resistências ou modismos às mudanças: “sempre deu certo [...] então porque vou mudar?” (NOGUEIRA, 2007, p. 59); “todas as escolas trabalham com projetos [...] e eu não posso ficar de fora”; “vou trabalhar com projetos (só) porque a diretora mandou!” (NOGUEIRA, 2009, p. 34).

Entende-se novamente que esses discursos escondem uma limitação no conhecimento real sobre o trabalho com projetos, bem como desconsideram ou desconfiam do seu potencial e ou ainda, o fazem por modismo ou por determinação de superiores, desconsiderando a realidade ou interesse dos e das estudantes. Outra questão que pode haver nessas resistências é a dificuldade de rupturas e de mudanças que esse trabalho exige, bem como de correr riscos saindo de sua zona de conforto e domínio, uma vez que o e a estudante torna-se protagonista do processo de ensino-aprendizagem, o e a docente deixa de ser detentor do saber para ser mediador do conhecimento.

Sendo assim, Nogueira (2007, p. 62) defende que a intenção em proporcionar uma aprendizagem mais significativa aos e às estudantes deve ser maior que o medo de correr riscos e complementa afirmando que “o aluno mudou, portanto necessitamos também mudar as ações educacionais, que passam sem dúvida por processos de ruptura”.



No projeto dá pra trabalhar o rigor e a ordem das disciplinas para preparar os alunos para especialização universitária? Dá tempo de trabalhar todo o conteúdo com projetos, pois exige muito tempo e dedicação?

A centralidade em um currículo fixo e normatizado, unido à falta de tempo, são os dois principais argumentos para rejeitar a viabilidade de um ensino por projetos. Sobre essa questão Nogueira (2009) afirma que:

encarado desta maneira, o conteúdo trabalhado de forma conceitual parece apenas ser tratado enquanto fim e não como deveria ser, ou seja, enquanto meio. Meio para que o sujeito aprendiz possa desenvolver capacidades, habilidades, gosto pelo processo de aprender (NOGUEIRA, 2009, p. 18).

O autor ratifica essa questão, afirmando que “os conteúdos conceituais nunca serão descartados; eles são fundamentais, mas não significa que devemos apenas trabalhar desta forma” (NOGUEIRA, 2009, p. 23).

Hernández (1998, p. 88) vai além, afirmando que “o dilema não está só em que vão aprender, mas também em como o aprendem e contextualizam”. Nogueira (2007, p. 17)

complementa afirmando que “não queremos questionar a importância dos conteúdos, mas sim a sua forma de tratamento”.

Com relação ao período de tempo para realização, Hernández (1998) argumenta sobre refletir entre extensão (quantos temas) e profundidade (como se aprende). Estas questões vão depender da visão de educação que “o docente coloca sobre a aprendizagem do aluno, sobre o seu próprio trabalho e sobre o rendimento escolar” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 88).

Barbosa e Horn (2008, p. 121) adicionam outros esclarecimentos afirmando que há outras formas de trabalhar o conhecimento como a conversa, o diálogo em grupos, a observação, as discussões que surgem a partir da releitura e reflexões de experiências e que “a seleção dos conteúdos quase sempre vem determinada por fatos que nascem da própria experiência do grupo, com o objetivo sempre de dialogar, de negociar e de organizar ideias”.



3 - O TRABALHO COM PROJETOS É UMA ALTERNATIVA, NÃO UMA SOLUÇÃO

Freire (2002) problematiza o ato de ensinar, discorrendo sobre o critério de aceitação ou de recusa de algo só por ser novo ou só por ser arcaico e que a escolha requer disponibilidade ao risco.

Por conseguinte, reitera-se, conforme Hernández (1998) que o trabalho com projetos não é a única alternativa possível, tão pouco deve tornar-se rotineira, do contrário poderia perder seu caráter inovador:

o dia em que os projetos de trabalho (...) converterem-se numa prescrição administrativa, (...), começarei a questioná-los, talvez olhe para outro lado, para evitar, com isso, que se “coisifiquem”, como aconteceu com outras inovações educativas (...) que foram propostas como uma alternativa a outras concepções e práticas escolares e que a não-reflexão sobre o contexto em que se produziram acabou por desvirtuá-las e convertê-las numa rotina nas mãos de muitos professores (HERNÁNDEZ, 1998, p. 20).

Logo, entende-se que apesar das amplas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem, os e as docentes devem considerar a adoção do trabalho com prática **precedendo a uma reflexão das reais necessidades da turma**, para não se lançar em ações dispendiosas e que poderiam ser contempladas por outros meios²⁷. (grifo nosso).

²⁷ BENDER, 2014



Sugestão de leitura complementar: Entrevista com Elizabete Almeida: “**Como se trabalha com projetos**”, Revista TV Escola SEED-MEC. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/revistas/Revista22/PDF/entrevista.pdf>

Acesso: 23/02/2023.



A partir da leitura do texto deste módulo e da entrevista indicada como leitura complementar, reflita sobre as seguintes indagações:

A) Você já ouviu críticas ao trabalho com projetos no contexto escolar? Quais? Saberia identificar os fundamentos dessas críticas?

B) Você considera essas críticas pertinentes ao contexto educacional atual?

B) Saberia apontar quais são as motivações que levam o/a docente a escolher ou a rejeitar o trabalho com projetos?

MÓDULO 3 SISTEMATIZAÇÃO

No módulo anterior apresentamos algumas contribuições e possibilidades de projetos em sala de aula, buscando compreender a concepção de aprendizagem significativa. Em

seguida, refletimos sobre as dúvidas e críticas que envolvem a temática, buscando desmitificá-las a partir da literatura.



Este 3º Módulo tem como objetivo apresentar as possíveis etapas de implementação e desenvolvimento de projetos no contexto escolar, como também as funções desempenhadas por alunos/as e professores/as no decorrer do processo.



1- DIFERENTES ATORES: POSSÍVEIS ETAPAS E FUNÇÕES

Os autores e autoras de referência propõem alguns percursos que poderiam servir como etapas para o desenvolvimento do trabalho com projetos. Eles apresentam de forma singular, por vezes com pontos congruentes e similares, mas com visões próprias sobre o processo. Essa singularidade caracteriza o entrave e a dificuldade em estabelecer etapas para o desenvolvimento de projetos, por seu caráter dinâmico e em constante transformação²⁸.

Apesar disso, e para efeitos de análise do leitor e leitora, propõe-se o percurso desenvolvido por Nogueira (2009), por apresentar de forma detalhada as possíveis etapas, assim como evidenciar os diferentes papéis desempenhados pelos alunos e professores no decorrer do processo. A partir dessas proposições, considerou-se relevante inserir comentários subsidiados na revisão literária e em pesquisas sobre o tema a fim de ampliar a discussão.



Em consonância com Nogueira (2009) reforçar-se a importância de não considerar as etapas descritas a seguir como uma metodologia ou sequência que deve ser seguida rigidamente, e sim como sugestões que possam ser adaptadas a partir da realidade e do contexto de cada sujeito, e se necessário, alternando a ordem em que aparecem, de acordo com a necessidade e andamento da turma.

As funções ou papéis propostas pelo autor tem o sentido de “delimitar a função” de cada sujeito para que “não haja sobreposição de papéis”, deixando claro que existe necessidade de “o professor dar autonomia aos seus alunos para que eles planejem suas ações (...) caso contrário, corre-se o risco de o professor planejar as ações, definindo o que os alunos devem fazer, **mudando assim de concepção de projeto para tarefa**”²⁹ (grifo nosso).

²⁸ BEHRENS (2006)

²⁹ NOGUEIRA, 2009, p. 95

Quadro 7 – 1ª ETAPA: DEFINIÇÃO DO TEMA

Papel do professor	Papel dos alunos
O professor detecta a necessidade e apresenta o tema aos alunos.	Os alunos argumentam o tema.

Fonte: Elaboração própria (2023) a partir de Nogueira (2009)

O arcabouço teórico pertinente à temática alerta sobre o cuidado que deve haver na condução da escolha do tema do projeto a fim de não cair na “armadilha dos temas da moda³⁰”, que às vezes não apresentam uma necessidade da turma, como também evitar “colocar o tema em votação³¹”, pois acarretaria disputas entre os alunos, e sentimento de vencedor/perdedor, prejudicando, desde o início, a construção dos conhecimentos.

O ideal é chegar a um consenso de que o tema escolhido pode ser o mais importante naquele momento, se é relevante, se propiciará novos conhecimentos e se atende aos anseios e necessidades de todos os envolvidos no processo.



E quando o tema partir de proposição da instituição?

O tema gerado a partir da proposição da gestão ou coordenação ou do livro didático pode ser chamado de projeto temático, em que um assunto geral é proposto para ser desenvolvido pela professora junto com a turma; como por exemplo: projeto primavera, projeto festa junina, projeto semana da independência, etc.

Esses tipos de projetos, de acordo com a revisão de literatura, não são aconselháveis, pois desconsideram a autoria e autonomia docente e o protagonismo discente na discussão do tema e das reais necessidades de aprendizagem da turma e acabam se tornando “pseudoprojetos”.



No entanto, havendo a proposição desses tipos de projetos, é prudente conduzir o tema para argumentação coletiva da turma, oportunizando-a conhecer e contextualizar o tema, gerar possibilidades e garantir o envolvimento de todos.



E se o professor sente a necessidade de trabalhar com projetos um determinado tema previsto no programa, mas que não é do interesse da turma?

³⁰ NOGUEIRA, 2009, p. 61

³¹ NOGUEIRA, 2009, P. 62

Os autores discutem que o projeto “pode estar na mente do professor, mas não na dos alunos³²”, o que pode gerar indisposições dos alunos no desenvolvimento dos trabalhos, devido à falta de promoção de seu protagonismo no planejamento das ações.



Neste caso, a literatura sugere que se elaborem estratégias para tentar gerar a motivação ou sensibilização da turma sobre o tema³³ a ser estudado, tais como: vídeos, palestras, visitas em campo, jogos, gincanas e outras estratégias utilizadas como ponto de partida que gerarão expectativas e despertarão o desejo de descobrir mais ou querer resolver um problema relacionado ao tema em questão.



Os estudos revelam que as estratégias de motivação devem ser pensadas para que se possibilite a contextualização do tema a ser trabalhado, ou seja, relação do tema com a realidade circundante. De outro modo, o tema proposto poderá não fazer sentido para o aluno, dificultando a participação e a aprendizagem significativa.



Proposta de atividades para sistematização do módulo anterior:

A) É possível identificar nas diferentes áreas do conhecimento possibilidades de estabelecer conexões entre habilidades/ conteúdos que possam ser desenvolvidos por projetos, num trabalho interdisciplinar ou em redes de conhecimento.

Sugerimos um trabalho de pesquisa em duplas, de preferência duplas que lecionem na mesma série/ano, para que possam estabelecer essas conexões de conteúdos, alinhando em temáticas interdisciplinares a serem trabalhadas por projetos.



Material de apoio: videoaula **Estratégia de Projetos e Construção da Rede**.

Professor Ricardo Fernandes Pátaro, disponível em: <https://eaulas.usp.br/portal/video?idItem=671>, acesso em 25/02/2023, 12:24 minutos.

Quadro 8 – 2ª ETAPA: PLANEJAMENTO

Papel do professor	Papel dos alunos
--------------------	------------------

³² NOGUEIRA 2009, p. 63-64

³³ IDEM

O professor planeja a parte operacional - recursos, objetivos, metas, datas, períodos etc. e ainda questiona os alunos para auxiliar na elaboração de seus planejamentos.	Os alunos planejam as ações a serem executadas no projeto - o que gostariam de fazer, como vão fazer, que recursos vão utilizar etc.
---	--

Fonte: Elaboração própria (2023) a partir de Nogueira (2009)

A etapa de planejamento é uma das mais importantes no processo, pois irá encaminhar todo o restante das ações do projeto. É relevante a todos os participantes compreenderem:

- ✓ O porquê do projeto (discutido na etapa anterior – tema e justificativas)
- ✓ O para quê do projeto (definição de objetivos)
- ✓ Quando (períodos, datas)
- ✓ Com quê e ou com quem (recursos)
- ✓ Como, onde (se em grupos, individual, pesquisas de campo, em sites, etc.)

A importância do(s) objetivo(s)

Nogueira (2009) e Nogueira (2007) alertam sobre a definição do(s) objetivo(s) de aprendizagem que precisa ser definido e redigido de forma clara, concisa e possível de ser verificável. E reafirma que o professor **irá planejar as possibilidades e não as atividades**; estas devem ser função dos alunos, reafirmando a importância do planejamento coletivo (grifo nosso).

A importância da gestão de possíveis conflitos

Assim como Behrens (2006) esclarece sobre a confusão e angústia nos trabalhos coletivos que essa nova abordagem ensino-aprendizagem traz aos alunos, pois estes estão acostumados à instrução mecânica e de obediência. Sendo assim, a autora sugere cuidados na discussão do projeto com os alunos: **esclarecendo-lhes as fases propostas e estimulando-os à participação coletiva no processo**. E conclui afirmando que “o crescimento dos alunos aparece quando relaxam a defensibilidade e entendem que dependerão uns dos outros para aprenderem num processo emancipador com autonomia e espírito reflexivo.³⁴” (grifo nosso).

Neste sentido, entendem-se necessárias habilidades do e da dirigente do projeto para gerir possíveis conflitos relacionais de forma que possa (r)estabelecer a harmonia do trabalho coletivo para melhor aproveitamento de todas as fases do projeto e para crescimento e amadurecimento pessoal e inter-relacional dos participantes. (grifo nosso).

³⁴ BEHRENS, 2006, p. 49

A importância da relação do conhecimento com os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais e o tratamento interdisciplinar dos conteúdos

As pesquisas revelam a necessidade de superação de uma visão fragmentada/compartimentada do conhecimento e da promoção de um ensino-aprendizado no trabalho com projetos em articulação aos **conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais** a fim de oportunizar aos sujeitos aprenderem de forma e estilo diferentes, oportunizar diferentes caminhos e possibilidades, fazer diferentes leituras e interpretações do mundo em que vive, acesso ao valor cultural, à arte e o respeito à diversidade e costumes. (grifo nosso).



Para tanto, o **tratamento interdisciplinaridade, o conhecimento em rede e a transversalidade** se inscrevem como ponto extremamente favorável para o trabalho com projetos, pois possibilita o tratamento dos conhecimentos de forma contextual, favorecendo a interconexão dos conceitos e a aprendizagem significativa. (grifo nosso).

A importância de formação de um ambiente democrático e facilitador da aprendizagem

As pesquisas apontam, em consonância com a revisão de literatura, a importância da formação de um espaço democrático, relacional e facilitador da aprendizagem, da interação dos saberes com a comunidade externa, da relativização do tempo e da estruturação de um ambiente estimulante e desafiador, assim como a otimização de recursos materiais. Todos estes componentes devem ser pensados durante a etapa de planejamento dos projetos.



Proposta de atividades:

A) Busque identificar o objetivo geral do projeto, ou seja: “o que quero que os/as alunos/as aprendam com esse projeto?” Elabore também as justificativas do projeto (o porquê se está fazendo projeto com determinado tema).

B) Discuta e elabore coletivamente com os/as alunos/as o tema do projeto, o que já sabem (hipóteses iniciais ou diagnóstico) e o que precisam aprender (conteúdos e habilidades) para alcançar o objetivo geral. Procure promover integração de conhecimentos de forma conceitual, atitudinal e procedimental.

C) Defina coletivamente, com a participação dos/as alunos/as, as atividades e ações, o cronograma, recursos e meios etc.

D) Sugere-se que todos e todas devem anotar as decisões tomadas, a fim de iniciar o registro de acompanhamento. Ressalva-se o caso de crianças muito pequenas, que podem fazer os registros de outras formas, respeitando o seu nível de desenvolvimento.

Quadro 9 – 3ª ETAPA: ACOMPANHAMENTO

Papel do professor	Papel dos alunos
O professor acompanha e auxilia nas etapas de execução, depuração, apresentação e avaliação feitas pelos alunos.	

Fonte: Elaboração própria (2023) a partir de Nogueira (2009)

A importância da mediação do e da docente como facilitador do processo

A dinâmica de se pensar em um processo de ruptura e inovação de novas práticas requer uma postura docente de mediador e facilitador do trabalho com projetos, que, segundo Nogueira (2009), consiste em considerar o professor como aquele:

gerencia o processo, oferecendo meios, questionando sobre possibilidades, incentivando o aprofundamento, oferecendo auxílio quando necessário, vibrando com os alunos diante das novas descobertas e até mesmo "direcionando" (no bom sentido da palavra) para aquele caminho que sua experiência julga ser o mais pertinente para o dado momento (NOGUEIRA, 2009, p. 78).

Quadro 10 – 4ª ETAPA: EXECUÇÃO

Papel do professor	Papel dos alunos
O professor auxilia nessa fase e fornece suporte para que aconteçam as ações planejadas pelos alunos.	Os alunos colocam em prática todas as ações que foram planejadas por eles na etapa anterior.

Fonte: Elaboração própria (2023) a partir de Nogueira (2009)

A importância da autonomia e do protagonismo discente e da mediação docente

Almeida, (2002) afirma que o aluno desenvolve a autonomia a partir dos estudos, das pesquisas em diferentes fontes, articulando informações com conhecimentos que já possui, tentando resolvê-las ou chegar a novas questões. A autora afirma ainda que as ações e movimentações na execução dos projetos contradizem ao estabelecimento de rotinas.

Portanto, entende-se necessária a promoção e o desenvolvimento da autonomia discente para que ele (ela) se torne protagonista do seu processo de ensino-aprendizagem, assim como mediar e orientar as ações de tal maneira que não se perca a objetividade do ensino. “O docente, por ser o mais experiente, tem a responsabilidade de desencadear este processo e buscar investigar e fornecer as primeiras pistas sobre o conhecimento produzido”³⁵.



Proposta de atividades:

A) Contribua de forma complementar, subsidiando as ações, sugerindo caminhos e ou suportes para o aprendizado. Sempre que necessário, trabalhe algumas atividades de forma conceitual³⁶ para subsidiar ações posteriores dos/as alunos/as.

B) Esteja atento/a à contextualização da aprendizagem, ou seja, da relação dialógica entre o ensino-aprendizagem e a realidade circundante, a fim de que haja produção de conhecimento relevante e significativo³⁷.

Quadro 11 – 5ª ETAPA: DEPURAÇÃO

Papel do professor	Papel dos alunos
O professor provoca os alunos no ato de analisar, refletir e melhorar a qualidade das ações já realizadas.	Os alunos analisam tudo que já foi realizado, refletem sobre suas aquisições, descobertas, produtos e quando não satisfeitos, (re)planejam, (re)executam suas ações.

Fonte: Elaboração própria (2023) a partir de Nogueira (2009)

A importância do replanejamento (se for necessário)

Os estudos revelam que ao introduzir o e a estudante em um novo contexto de aprendizagens significativas, como por exemplo, o trabalho investigativo, estudo de campo, etc., podem ocorrer, durante o desenvolvimento dos projetos, eventualidades que requeiram do e da docente tomada de decisões para garantir o interesse, a autonomia dos e das discentes e a construção do conhecimento.

O replanejamento e ou realinhamento das ações podem ser necessários para manter a dinâmica do processo e garantir uma aprendizagem significativa. A necessidade de revisar o

³⁵ BEHRENS, 2006, p. 44

³⁶ NOGUEIRA, 2007, p. 23

³⁷ BEHRENS, 2006

planejamento pode ser ainda oportunidade para repensar e discutir o que foi programado, oportunizando a efetiva participação dos e das discentes.



Proposta de atividades:

A) Revise com os/as alunos/as o objetivo geral e os objetivos específicos para que haja clareza sobre o que o/a aluno/a está se propondo a fazer e também para que o assunto não desalinhe do tema definido.

B) Suscite nos/as alunos/as outras questões que não foram contempladas por eles/elas de forma que evitem a tratar o tema com superficialidade.

Quadro 12 – 6ª ETAPA: APRESENTAÇÃO

Papel do professor	Papel dos alunos
O professor orienta e assiste à apresentação, fazendo todas as anotações que julgar pertinentes para os futuros ajustes do projeto.	Os alunos planejam como farão a apresentação de suas dúvidas iniciais, dos problemas, das suas vontades, sonhos, necessidades, do processo de investigação, das suas produções e como chegaram ao encaminhamento dos problemas.

Fonte: Elaboração própria (2023) a partir de Nogueira (2009)

A importância da socialização dos conhecimentos construídos

Os estudos revelam sobre a importância de atividades de socialização/ apresentação do trabalho com projetos como oportunidade para sistematizar os conhecimentos construídos e a autonomia do e da discente de versar sobre o tema com o domínio conceitual³⁸.



Nem sempre haverá a “entrega” de um produto final. O mais importante nessa etapa é a apresentação do processo de construção dos conhecimentos.

Outro fator relevante observado nas pesquisas é a importância da participação e o apoio da comunidade externa, como “espaço social de construção interativa” nos trabalhos com projetos, onde os sujeitos aprendem uns com os outros e imprimem “valor cultural” no aprendizado³⁹. A comunidade externa tanto pode ser parceira nos trabalhos desenvolvidos (como fonte de investigação) como também pode se constituir em campo de investigação e de contextualização dos conhecimentos.

³⁸ MONTENEGRO, 2008, p.148

³⁹ BARBOSA; HORN, 2008, p. 89



Proposta de atividades:

a) Esta fase de “apresentação” é muito importante para os/as alunos/as para que possam sentir valorizados/as todo empenho e trabalho de investigação. Sugere-se a elaboração de convites (com a participação dos/as alunos/as) para a comunidade escolar interna e externa, parceiros/as, colaboradores/as, assim como montagem de murais, sala de exposição, etc.

b) Se não houver “um produto final” para ser apresentado, há, com certeza, os conhecimentos construídos no processo que necessitam ser socializados.

Quadro 13 – 7ª ETAPA: AJUSTES FINAIS

Papel do professor	Papel dos alunos
O professor verifica tudo aquilo que não foi abordado no projeto que julga ser necessário e faz o fechamento com os alunos.	

Fonte: Elaboração própria (2023) a partir de Nogueira (2009)

A importância do *feedback*

É válido ressaltar a importância do *feedback*, ou seja, da devolutiva das correções e ou observações do e da docente para o e a estudante, assim como a autoavaliação (tratada na próxima etapa).

Entende-se que essa confrontação das respostas dadas com uma referência (descartando a concepção de única resposta certa!) ajudará o e a estudante a “perceber o que estão aprendendo, o que está faltando, o que merece ser corrigido, o que é importante ser ampliado ou completado, como eles poderão fazer melhor isto ou aquilo”⁴⁰.

Quadro 14 – 8ª ETAPA: AVALIAÇÃO

Papel do professor	Papel dos alunos
O professor medeia uma sessão de autoavaliação e autocrítica com os alunos. Questiona os alunos sobre o processo e suas aquisições. Posteriormente avalia o projeto como um todo (por meio dos objetivos) e as aquisições dos alunos.	Os alunos realizam a avaliação do projeto, sua autoavaliação e a avaliação dos demais projetos. Os alunos fazem críticas e dão sugestões para melhorias.

Fonte: Elaboração própria (2023) a partir de Nogueira (2009)

⁴⁰ MASSETTO, 2001, p. 100

A importância da avaliação e fechamento do projeto

A dinâmica da prática da Pedagogia de Projetos vai à contramão de uma avaliação classificatória, pois deixa de averiguar e quantificar o objetivo do ensino e passa a considerar o processo pedagógico de desenvolvimento da aprendizagem do e da estudante.

Logo, todo discurso sobre avaliação, na prática de projetos, deve ser pensado como um **processo construtivo, relacional à aprendizagem e à organização do conhecimento**. Deve considerar também a postura docente face à condução do processo de ensino. (grifo nosso)



Nesse sentido, a avaliação é do próprio processo de aprendizagem e não do estabelecimento de qualificação da resposta única que o e a docente define. O papel do professor nesse processo “consistirá em organizar com critério de complexidade, as evidências nas quais se reflita o aprendizado dos alunos, não como um ato de controle, mas sim de construção de conhecimento compartilhado”⁴¹.

As pesquisas evidenciam ainda que os procedimentos avaliativos no trabalho com projetos podem se estabelecer de forma conceitual, procedimental e ou atitudinal.



Como avaliar?

A literatura aponta os seguintes instrumentos:

Quadro 15 – INSTRUMENTOS AVALIATIVOS APONTADOS PELA LITERATURA

Instrumento	Visão dos autores e das autoras
Avaliação investigativa	Esteban (2018) defende uma avaliação investigativa do processo e afirma que o importante não é a atribuição de nota ou de um conceito. Interessa coletivamente a compreensão do processo ensino-aprendizagem para permitir a ampliação do conhecimento.

⁴¹ HERNÁNDEZ, 1998, p. 93

Rubricas	Lüdke (2018) sugere as rubricas como instrumento de uma avaliação qualitativa. Dessa forma, todos os envolvidos sabem o que é requerido e a qualidade esperada. Ainda, segundo a autora, as rubricas ajudam os alunos assumirem responsabilidade sobre sua própria aprendizagem.
Portfólio	Hernández (1998) e Behrens (2006) sugerem o uso de portfólio como facilitador da reconstrução e reelaboração do aluno de seu próprio processo de aprendizagem. Segundo os autores, portfólio define-se “como uma coleção de atividades realizada em certo período de tempo e com um propósito determinado ⁴² ” e quando construído pelo aluno apresenta evidências de construção de sua aprendizagem possíveis para avaliar o seu progresso. Para Behrens (2006), esse procedimento é tanto um modo de ensinar quanto um modo de avaliar e contribui para a participação ativa do aluno no seu processo de avaliação.

Fonte: Elaboração própria (2023)



Outros tipos de instrumentos apontados em pesquisas acadêmicas

✓ **Avaliação oral**⁴³ (entende-se por apresentação em seminários, no pátio da

⁴² BEHRENS, 2006, p. 103

escola, para os demais colegas, etc.)

- ✓ Criação de um **memorial de produções** conforme vão sendo produzidas e expostas em um determinado ambiente⁴⁴
- ✓ **Produção de relatório**, adaptado ao nível de desenvolvimento conceitual em que os estudantes se encontram⁴⁵.
- ✓ Proposição de situações-problema, levantamento de hipóteses, desde que acompanhados por um bom trabalho de mediação⁴⁶.
- ✓ **Portfólio** Como oportunidade de os participantes aprenderem através da escrita reflexiva⁴⁷; por abrigar uma concepção formativa de avaliação e por exigir, ao longo de sua confecção, uma participação ativa do aluno no processo de aprendizagem e que não deve ser usado somente no final, mas durante todo o processo⁴⁸.
- ✓ **Observações** com registro realizado de diversas formas: por desenho; escrita; oralmente; registros coletivos⁴⁹.
- ✓ **Avaliações formais**: Os alunos podem fazer música, teatro, seminário, listas de exercícios, etc.
- ✓ **Avaliações informais**: os alunos podem ser avaliados sem perceberem que o são, quando explicam um exercício ou tarefa a um colega, quando respondem a um questionamento durante um plantão de aprendizagem⁵⁰.
- ✓ **Apresentações** nos debates em sala de aula e nas exposições dos trabalhos⁵¹.



Como lidar com “erro” do aluno?

As pesquisas trazem uma concepção de avaliação formativa e processual e tratam o “erro” como processo construtivo do conhecimento, em conformidade com as postulações de autores como Luckesi (2010) e Hoffman (1991).

Os autores supracitados discutem a questão da avaliação e do erro como processo associado à ação educativa, à compreensão do modo como os alunos aprendem e cuja

⁴³ CORREA, 2016, p. 104-105

⁴⁴ CUNHA, 2007, p. 123

⁴⁵ SOUZA, 2006, p. 96

⁴⁶ SOUZA, 2006, p. 95

⁴⁷ AGLIARDI, 2019, p. 12

⁴⁸ MONTENEGRO, 2008, p. 147

⁴⁹ BELIZARIO, 2012, p. 171

⁵⁰ RODRIGUES, 2018, p. 92

⁵¹ SCHEIMER, 2011, p. 94

finalidade é apoiar a tomada de decisões para o **planejamento de novas estratégias de ensino para reconstrução da aprendizagem efetiva**⁵². (grifo nosso).

Quadro 16 – 9ª ETAPA: REGISTRO

Papel do professor	Papel dos alunos
<p>O professor registra todo o processo, desde o nascimento até seu fechamento.</p> <p>Redige um documento constando apresentação, justificativa, objetivos etc.</p>	<p>Os alunos registram a trajetória, por meio do processofólio indicam suas expectativas, suas hipóteses iniciais e finais, suas descobertas, o processo de investigação, os pontos altos, o que não gostaram de fazer, as ideias sobre projetos subsequentes etc.</p>

Elaboração própria (2023) a partir de Nogueira (2009)

A importância do(s) registro(s)

Os estudos, aliados à revisão literária evidenciam a importância do registro do percurso como forma de evidenciar e refletir o aprendizado dos alunos e como construção de conhecimento compartilhado⁵³. As contribuições do uso do portfólio se caracterizam pelo uso não só no final do processo de avaliação do projeto, mas também como estratégia de ensino.

As pesquisas revelam ainda a importância do registro e arquivamento dos procedimentos dos projetos como instrumento avaliativo institucional e para construção de um acervo de registro da escola, como também material de consulta para os próximos projetos a serem implementados.



Os registros não devem ser feitos somente ao final do processo! As pesquisas revelam⁵⁴ que o uso do portfólio (ou outro tipo de registro) abriga uma concepção formativa de avaliação como também consiste em uma estratégia de ensino, por exigir, ao longo de sua confecção, criticidade, criatividade, reflexividade dos/as alunos/as sobre as atividades feitas, evidenciando o aprendizado científico dos educandos.

⁵² LUCKESI, 2010; HOFFMANN, 1991

⁵³ HERNÁNDEZ, 1998

⁵⁴ MONTENEGRO, 2008

TEMA 4

ENCERRAMENTO



PARA ENCERRAR, MAS CONTINUAR DIALOGANDO...

A fundamentação e proposições expressas neste instrumento buscaram situar a Pedagogia de Projetos em uma abordagem mais contemporânea, considerando o contexto sócio-histórico-cultural, as contribuições dos conhecimentos científicos e as demandas do campo do saber⁵⁵. Os resultados das pesquisas⁵⁶ revelam favorecimento do ensino para compreensão, de forma construtiva, interacional e relacional, ressaltando a importância da autoria e autonomia docente e do protagonismo e aprendizagem significativa discente.

Absolutamente este instrumento não pretende ser guia ou passo a passo para a implementação da Pedagogia de Projetos. Apenas se inscreve como referencial alternativo que possa iluminar caminhos autorais ou mesmo outras escolhas pedagógicas.

Para continuar dialogando, é válido que você compartilhe suas experiências com as proposições aqui presentes a fim de contribuir com a melhoria deste produto educacional.

⁵⁵ BARBOSA; HORN, 2008; BEHRENS, 2006; HERNÁNDEZ, 1998

⁵⁶ MACHADO, 2023



As proposições descritas neste instrumento contribuíram de alguma forma para a construção de seus conhecimentos sobre a Pedagogia de Projetos?

Os conhecimentos teóricos foram suficientes, compreensíveis e contribuíram para apropriação de conceitos? Ou foram insatisfatórios?

Como você avalia a organização do material e as atividades propostas: facilitou ou dificultou o entendimento e a implementação do seu projeto em sala de aula?

Quais aspectos você apontaria para serem aperfeiçoados e ou reconsiderados neste documento?

Agradecem-se as respostas encaminhadas para: estela.machado1@estudante.ufla.br.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Externaliza-se a difícil tarefa de estruturar em um documento escrito a rica experiência do contexto do trabalho com projetos. Procurou-se que essa escrita fosse dialógica, aberta, reflexiva, sem deixar de ser objetiva, mantendo a singularidade dos processos e o seu caráter autoral e irreproduzível. Buscou-se também distanciar de modelos prescritivos.

As proposições aqui dissertadas configuram-se como um convite a colocá-las em prática, de forma dialógica com outros docentes, os/as alunos/as, os/as coordenadores/as, a instituição, a comunidade escolar. Deve-se considerar igualmente relevante todo o processo em permanente diálogo com o Projeto Político Pedagógico da instituição.

Ressalvam-se as limitações expressas neste ensaio. No entanto, expressa-se o desejo de divulgar, ainda que de forma insipiente, os resultados encontrados no decorrer da pesquisa acadêmica, para que possam contribuir de alguma forma, com o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente.

Salienta-se a importância da autorreflexão crítica e tomada de decisão docente, da conscientização da necessidade de mudança da práxis, da nova de postura frente ao ensino e dos seus saberes constituídos na prática, para a prática e da prática⁵⁷.

⁵⁷ CANÁRIO, 1998

Acredita-se que a profissão docente vai além da dimensão técnica e didática, e se responsabiliza com a formação humana. Por conseguinte, alcança também uma dimensão política-ético-social, que deve intervir no mundo para além do conhecimento dos conteúdos⁵⁸.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S. **Projetos Pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Grupo A, 2008.

BEHRENS, M. A. **Paradigma da complexidade**: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. 5ª ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

MARQUES, L. **“William Kilpatrick e o Método de Projeto”**. Disponível em: <https://apei.pt/produto/linha-editorial/cadernos-de-educacao-de-infancia/caderno-de-educacao-de-infancia-107>, acesso em 24/02/2023.

NOGUEIRA, N. R. **Pedagogia dos Projetos - Uma Jornada Interdisciplinar Rumo ao Desenvolvimento das Múltiplas Inteligências**. 7. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2007.

NOGUEIRA, N. R. **Pedagogia dos Projetos – Etapas, Papeis e Atores**. 4ª edição. São Paulo: Editora Saraiva, 2009.

PARA SABER MAIS



Outras sugestões de leituras complementares: **Pedagogia de projetos e direitos humanos: caminhos para uma educação em valores**. Professor Ulisses Ferreira de Araújo. Campinas (SP): **Pro-Posições**, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/4C4TS3TWm4z3DhthHTPSsjn/?format=pdf&lang=pt> Acesso: 25/02/2023.



Dicas de slide: **Projetos que transforma o cotidiano escolar**. Professor Miler Rodrigo Pereira. Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo

⁵⁸ FREIRE, 2002

- SINPEEM. Disponível em: <https://slideplayer.com.br/amp/17842101/>, acesso em: 25/02/2023.



Indicação de vídeo: **Pedagogia de projetos: uma alternativa transgressiva à educação bancária**. 20/04/2021. Secretaria Municipal de Contagem – MG. (GINA VIEIRA), disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZUd0OQ9HdNg>, acesso em: 25/02/2023, 2:05:16 minutos.



Indicação de site: Projeto Âncora Brasil. Exemplo de escola inovadora sediada no município de Cotia – SP, cuja filosofia educacional é inspirada na Escola da Ponte de Portugal. Os alunos aprendem através de pesquisas e projetos, sem salas de aula, muros e hierarquia. Existe um currículo objetivo baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, e os conteúdos obrigatórios são passados aos alunos através dos projetos de estudo. (texto extraído da divulgação do vídeo). Pode-se observar especificamente sobre o processo de implementação dos trabalhos com projetos no intervalo de 14:38 às 17:50 minutos do vídeo. Ressalva a importância de visualização antecedente ao intervalo proposto a fim de compreender o contexto em que se dá a proposição dos projetos. Disponível em: <https://youtu.be/kE6MlnwML8Y>, acesso em: 12/01/2023.

