

METODOLOGIA DE PROJETOS E FORMAÇÃO DOCENTE: DISCUSSÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA

ROBSON LIMA DE ARRUDA¹
ROBÉRIA NÁDIA ARAÚJO NASCIMENTO²

RESUMO

O texto deriva de uma pesquisa realizada com professores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Escola José Batista de Souza, em Vertente do Lério – PE. Articula o aporte teórico sobre didática, formação de professores e a metodologia de projetos, inspirada em John Dewey e demais representantes da “Pedagogia Ativa”. O conceito de projetos parte de uma ideia progressista de educação que permite a construção da autonomia no espaço escolar com maior engajamento e participação dos professores e alunos. No entanto, a pesquisa mostrou que há contradições na relação teórico-prática sobre os conceitos e vivências de projetos, demandando novos olhares e posturas.

Palavras-chave: Metodologia de Projetos; Formação de Professores; Pedagogia Ativa.

ABSTRACT

The text derives from a survey carried out with teachers in the Early Years of Elementary Education at Escola José Batista de Souza, in Vertente do Lério - PE. It articulates the theoretical contribution on didactics, teacher training and project methodology, inspired by John Dewey and other representatives of “Active Pedagogy”. The concept of projects is based on a progressive idea of education that allows the construction of autonomy in the school space with greater engagement and participation by teachers and students. However, the research showed that there are contradictions in the theoretical-practical relationship about the concepts and experiences of projects, requiring new perspectives and attitudes.

Keywords: Project Methodology; Teacher Education; Active Pedagogy.

INTRODUÇÃO

A pedagogia de projetos tem sido evocada com frequência nas escolas para designar atividades que se pretendem inovadoras, lúdicas, dinâmicas e atrativas. Todavia, nem sempre a aprendizagem acontece seguindo os parâmetros adequados e próprios desse tipo de prática.

¹ Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba. É mestrando em Formação de Professores pela Universidade Estadual da Paraíba, Mestre em Psicanálise Aplicada à Saúde e Educação pela UNIDERC/ABEPE. Especialista em Psicanálise Aplicada à Educação e Saúde e Especialista em Educação Básica pelo Centro Universitário de João Pessoa, UNIPÊ. Professor dos Anos Iniciais no Ensino Fundamental na rede municipal e Analista Educacional na rede Estadual, ambas em Vertente do Lério/PE. E-mail: robsonlima13@hotmail.com.

² Orientadora da pesquisa. Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB. Professora Associada da UEPB, Docente Permanente e Coordenadora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP/UEPB). E-mail: madia@terra.com.br

Nesse sentido, é necessário compreender o que a pedagogia de projetos tem a oferecer, evitando contradições e equívocos conceituais e práticos.

Os projetos pedagógicos surgem como contraponto ao paradigma tradicional, promovendo a aprendizagem significativa, a autonomia, criatividade, reflexão e participação dos alunos como principais atores do processo. Nesse sentido, é necessário que os professores estejam preparados para mediar essa construção, compreendendo com propriedade essa metodologia e garantindo sua aplicação de maneira adequada.

Comumente alguns profissionais da educação denominam de projetos determinadas ações que não atendem aos preceitos básicos desta pedagogia. Uma hipótese seria a de que a formação inicial e continuada de professores deixam lacunas diante deste tema, causando desvios teóricos e práticos.

A presente abordagem deriva de uma pesquisa realizada com professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Escola José Batista de Souza, em Vertente do Lério – PE e pretende discutir a relação entre a formação de professores e a pedagogia de projetos. Para tanto, respaldamos nossas discussões sob os enfoques de alguns autores que abordam a pedagogia de projetos como Prado (2005), Behrens & José (2001), Fonseca *et al* (2004); a formação de professores, tal qual Imbernón (2016), Pimenta (2012), Sacristán (2012), Nóvoa (2007) e a didática, conforme Vasconcelos (2002), Libâneo (2006) e outros. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa que, segundo Pradnov e Freitas (2013), visa “comparar e confrontar dados ou provas com o objetivo de confirmar ou rejeitar a(s) hipótese(s) ou os pressupostos da pesquisa” (PRADNOV; FREITAS, 2013, p.112). Para tanto, foram entrevistados dez professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental através de um questionário semiestruturado.

A análise dos resultados foi feita a partir de uma abordagem qualitativa com uso de dados quantitativos ilustrados em gráficos para auxiliar na leitura e compreensão. Nesta perspectiva de junção dos dados *quanti-quali*, podemos “extrair significações essenciais da mensagem” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.225), possibilitando que as quantidades apresentadas se transformem em qualidade (MARCONI; LAKATOS, 2003).

As contribuições desta pesquisa se dão, sobretudo, no âmbito da formação de professores e sua relação com a prática pedagógica. No caso específico deste trabalho, escolhemos a pedagogia de projetos, que têm despontado no cenário pedagógico das escolas e, por isso, merece nossa atenção, principalmente no que tange aos equívocos e contradições provocadas a respeito.

POR DENTRO DA PEDAGOGIA DE PROJETOS

Atualmente, em muitas escolas, a pedagogia de projetos tem sido evocada sob a alegação de que é preciso inovar, modificar as práticas e dinamizar o ensino. Não obstante, utiliza-se o termo projetos no trabalho com datas comemorativas e eventos escolares ou em sequências didáticas que, na maioria das vezes, não priorizam a verdadeira essência desta pedagogia. Nesse sentido, trabalhar com projetos virou slogan de muitas escolas e profissionais, se transformou numa espécie de modismo, quase uma obrigação. Afinal, não aderir à ideia de projetos faz parecer que a escola e os professores são ultrapassados, arcaicos e desatualizados.

Não obstante, a maioria das práticas com projetos tem colocado o foco, sobretudo nos produtos mais do que nos processos de construção significativa da aprendizagem. Pensa-se mais numa estética superficial do que nos avanços e descobertas de cada aluno. Não raro, encontramos professores empenhados numa espécie de competição criada nas escolas onde se destacam os profissionais que dão o melhor “show” nas exposições dos trabalhos, ainda que as contribuições para a aprendizagem efetiva sejam mínimas. Por isso, é urgente provocar uma mudança na forma como o trabalho com a pedagogia de projetos vem sendo compreendido.

Diante do excesso de informação e conhecimento que se produz em nossa sociedade, demanda-se por uma escola disposta a romper com a fragmentação, a descontextualização, o alheamento à realidade e, aos poucos, ir destituindo-se de um modelo educativo fragmentado e ineficiente (MORIN, 2002). Nessa perspectiva, tentamos compreender como a pedagogia de projetos pode colaborar para o rompimento dessa educação fragmentada que ainda parece imperar em nossas escolas.

Certamente todos nós já ouvimos falar em projeto nos mais diversos âmbitos e sentidos. Geralmente, fala-se em projeto quanto há o interesse em realizar algo a partir de um planejamento ou uma espécie de esboço provisório de algo que pretendemos construir. O termo deriva do latim *projectus* e tem significado de lançar para diante, projetar para frente. Embora possua sentido vasto, nesta pesquisa, nosso enfoque se dá aos projetos no âmbito pedagógico.

O debate sobre a pedagogia de projetos surgiu com John Dewey e outros representantes da “Pedagogia Ativa”. Inicialmente, a proposta estava embasada num viés progressista de que “educação é um processo de vida e não uma preparação para a vida futura” (PEREIRA, 2004, p.07). O que se pretendia era que fossem consideradas as questões

do cotidiano do aluno, suas vivências e experiências, bem como seus interesses pelo mundo. Tal premissa aponta para a ideia basilar de que educação não é somente uma preparação para o amanhã e considera a necessidade de estarmos atentos às relações atuais. Além disso, deve-se considerar que a escola e o aprender estão em processo, acontecendo para além dos muros das instituições educativas.

Willian Kilpatrick, discípulo de Dewey, foi quem utilizou primeiro o termo *metodologia de projetos* e, aqui no Brasil, Anísio Teixeira, um dos precursores do movimento Escola Nova³, introduziu as ideias de projetos como práticas pedagógicas. Uma das principais reflexões propostas por esse movimento consiste na destituição do professor como personagem central do ensino e a atuação do aluno como protagonista de sua própria aprendizagem. Com isso:

A oposição entre a escola convencional e a Escola Nova tira do professor a função de craque genial à espera de aplauso dos alunos que o copiam, e o transforma em um técnico inteligente que sugere a jogada, propõe desafios, mas sabe que quem na verdade está jogando é sua equipe, os seus alunos (ANTUNES, 2010, p.21).

Na perspectiva dos projetos, Dewey defendia que os problemas reais deveriam ser resolvidos a partir de discussões e reflexões. Já Kilpatrick (1918), considerava as seguintes premissas: “partir de uma situação-problema; possibilitar o papel ativo do aluno; conciliar teoria e prática; realizar um produto final à luz de um propósito inicialmente definido” (LEITE, 2007, p.14). Para ele, a educação deveria fazer parte da vida presente e não apenas uma preparação para a vida futura. “Se é fazendo que se aprende a fazer, haverá [...] melhor preparação para a vida futura do que praticar vivendo agora?” (KILPATRICK, 2006, *apud* MARQUES, 2016, p.5).

As potencialidades da pedagogia de projetos são percebidas de formas diferentes e complementares, de acordo com alguns autores citados por Diniz (2015). Para Rojo (1997), os projetos são instrumentos para aprender pesquisando. O autor defende a autocrítica e a reflexão coletiva no que chamou de projeto ecológico-comunicativo. Hernandez e Ventura (1998), por sua vez, propõem que a escolha do tema seja o primeiro passo para a construção de um projeto e reitera que seja feita a partir de experiências da turma, de curiosidades, necessidades, atualidades, de temas levantados pelo professor ou sugeridos pelo próprio currículo. Para Hernandez (1998), a pedagogia de projetos deve ser considerada uma forma de

³ O movimento Escola Nova surgiu no Brasil, a partir do início do século XX, inspirada numa “concepção humanista moderna de filosofia da educação”. Saviani (2011) aponta que a década de 1920 foi decisiva para a construção desse movimento que defendia, entre outras coisas, o ensino laico, público e gratuito.

pensar o ensino e a função da escola, e não apenas como uma metodologia. Behrens (2006), por sua vez, aborda da problematização crítica e reflexiva das questões a serem consideradas, incluindo-se o ensinar a pensar, superando as certezas e adotando os questionamentos permanentes (DINIZ, 2015). Desse modo:

Ao alicerçar projetos, o professor pode optar por um ensino com pesquisa, com uma abordagem de discussão coletiva crítica e reflexiva que oportunize aos alunos a convivência com a diversidade de opiniões, convertendo as atividades metodológicas em situações de aprendizagem ricas e significativas. Esse procedimento metodológico propicia o acesso a maneiras diferenciadas de aprender, e, especialmente, de aprender a aprender. (BEHRENS; JOSÉ, 2001, p.03).

Mas, afinal, o que são projetos pedagógicos e como produzi-los? Inicialmente, convencionamos pontuar a diferença entre plano, projeto e planejamento. Planejar é a atividade constante de pensar sobre objetivos, estratégias, caminhos e recursos com os quais se pode realizar alguma proposta pedagógica. “É um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social” (LIBÂNEO, 2006, p.222). O plano é o instrumento físico do planejamento, é o documento escrito que registra as ideias por meio de uma sequência de elementos que dão conta das especificidades para a realização de algo.

O projeto, por sua vez, passa pela fase do planejamento e precisa estar descrito num plano. Na concepção de Vasconcelos (2002), a ideia de projeto pressupõe vivacidade e dinamicidade no processo educativo. “Enquanto plano nos remete mais a idéia de produto, projeto traz subjacente a ideia de processo-produto, ou seja, projeto, da forma como estamos concebendo, inclui o conceito de plano e o transcende” (VASCONCELOS, 2002, p.74). Nesse sentido, a estrutura dos projetos comporta elementos próprios que definem, por exemplo, um problema a ser resolvido, um ou mais produtos finais a serem realizados ou construídos, inclui um cronograma e apresenta, necessariamente, uma importante especificidade pedagógica: o papel ativo do aluno na construção dos seus conhecimentos.

Prado (2005) explica:

Na pedagogia de projetos, o aluno aprende no processo de produzir, levantar dúvidas, pesquisar e criar relações que incentivem novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento. Portanto, o papel do professor deixa de ser aquele que ensina por meio da transmissão de informações – que tem como centro do processo a atuação do professor (PRADO, 2005, p.04).

Como mediadores, os professores tem liberdade sobre seus métodos de ensino e podem, ainda que consideremos inadequado, manter um padrão de aula consideravelmente expositivo, desde que dialoguem e possibilitem a atuação do aluno como protagonista do Cadernos da Fucamp, v.19, n.42, p.56-73/2020

processo de aprendizagem. O contrário disso não deve ser considerado projetos, se considerarmos que eles “abordam uma metodologia mais autônoma, possibilita a busca de um processo de colaboração e produção do conhecimento significativo, sendo o educador o orientador do processo” (FONSECA *et al*, 2004, p.15).

Para Antunes (2010) o projeto:

transforma o aluno em descobridor de significados, ensina-o a pesquisar e apresentar o relato de suas pesquisas estimula a cooperação e a sociabilidade e em muitos casos oferece ao aluno a oportunidade de opção sobre qual papel deseja desempenhar na equipe que integra (ANTUNES, 2010, p.117).

O aspecto do desenvolvimento da autonomia do estudante é imprescindível para a ideia de projetos. Deve-se considerar que só o aluno pode ser autor de sua própria experiência e essa constitui uma das mais importantes características dessa metodologia (GADOTTI, 2003). Além disso, a atuação/relação entre professores e alunos deve ocorrer de forma horizontal. Nessa direção, há o rompimento com o modelo de educação expositiva em que os alunos observam passivamente o professor, absorvendo os conhecimentos por ele trabalhados. Em outras palavras, o professor assume a posição de orientador e facilitador e os alunos se tornam participantes ativos na produção de saberes passando a agir ativamente, desenvolvendo pesquisa, levantando e comprovando, ou não, as próprias hipóteses, realizando atividades coletivas e individuais, expressando conhecimentos prévios e refletindo, aprendendo sobre os objetos do conhecimento disponibilizados, enfim, mobilizando saberes, fazeres e experiências.

Cumpramos ressaltar que o trabalho com projetos não deve supervalorizar a cognição em detrimento das outras aprendizagens. Como argumenta Morin (2002), a educação deve viabilizar o desenvolvimento da complexidade humana, composta pelo conhecimento e valorização do todo e das partes, evitando, desse modo, a fragmentação do ser, em detrimento da fragmentação dos conhecimentos. Nessa mesma direção, Delors (1998) argumenta que a educação deve possibilitar aos alunos o *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser*. Nesse sentido, uma concepção ampliada de educação:

supõe que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação, considerada como a via obrigatória para obter certos resultados (saber-fazer, aquisição de capacidades diversas, fins de ordem econômica), e se passe a considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser. (DELORS, 1998, p.90).

Destarte, a metodologia de projetos não se limita ao acúmulo de conceitos e informações, demandando dos professores priorizar conteúdos de forma ampla e complexa,

expandindo as aprendizagens conceituais para as procedimentais e atitudinais (ZABALA, 1998; VASCONCELOS, 2002). Desse modo, “o educando deve ter oportunidade de apropriar-se não só dos conceitos, mas também do método. O conhecimento não é algo pronto e acabado [...] implica desenvolver procedimentos que levem também à crítica e à criatividade” (VASCONCELOS, 2002, p.141).

Conforme Zabala (1998):

os conteúdos de aprendizagem não se reduzem unicamente às contribuições das disciplinas ou matérias tradicionais. Portanto, também serão conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social (ZABALA, 1998, p.30).

Depreende-se daí que não se deve supervalorizar os conhecimentos conceituais, em detrimento dos procedimentais e atitudinais. Entretanto, não se trata de anular os conhecimentos curriculares, portanto conceituais, como parte da cultura escolar, mas de mudar a abordagem sobre esses conhecimentos e saberes.

A propósito disso, a quem cabe definir os conteúdos dos projetos? Até que ponto é decisivo para o sucesso da aprendizagem que os alunos escolham o que querem aprender? Eis aqui um dos maiores equívocos da pedagogia de projetos: a crença de que, obrigatoriamente, os “interesses” dos alunos, e somente a eles, devem ser atendidos. É preciso ter cautela nesse aspecto, pois não há garantias de que os alunos de uma determinada escola ou sala de aula desejarem saber sobre os mesmos temas ou que estes saberes contemplem a necessidade de conhecimento que cabe à escola oportunizar. Nesse sentido, é preciso despertar o interesse dos alunos sobre outros conhecimentos.

A despeito disso, Saviani (2011) destaca:

O objetivo do processo pedagógico é o crescimento do aluno, logo, seus interesses devem necessariamente ser levados em conta. O problema é o seguinte: quais são interesses do aluno? De que aluno estamos falando, do aluno empírico ou do aluno concreto? O aluno empírico, o indivíduo imediatamente observável, tem determinadas sensações, desejos e aspirações que correspondem à sua condição empírica imediata. Estes desejos e aspirações não correspondem necessariamente aos seus interesses reais, definidos pelas condições sociais que o situam enquanto indivíduo concreto. [...] Nem sempre o que a criança manifesta à primeira vista como sendo de seu interesse é de seu interesse como ser concreto, inserido em determinadas relações sociais. Em contrapartida, conteúdos que ela tende a rejeitar são, no entanto, de seu maior interesse enquanto indivíduos concretos. (SAVIANI, 2011, p.77).

Destarte, existe uma forma correta de desenvolver projetos? Entendemos que há algumas características, inclusive já mencionadas, que precisam fazer parte da construção de um projeto. Todavia, não existe apenas um modo de fazê-lo. A estrutura de um projeto pode

variar e, dependendo dos objetivos, assumirem proporções maiores ou menores. Assim, é imprescindível a existência de alguns elementos comuns indispensáveis como: a definição do problema, competências e habilidades a serem desenvolvidas, conteúdos e métodos, recursos e fontes de informação e avaliação e socialização.

Não há um único caminho possível para entender e aplicar a pedagogia de projetos. Para Imbernón (2016), as fases habituais do método de projetos incluem a motivação inicial e elaboração do problema, perpassando depois pelas fases de elaboração do plano, decisão de estratégias de solução, realização das tarefas de aprendizagem de forma autônoma e acompanhamento e avaliação do trabalho. Antunes (2010) dá detalhes das etapas que considera fundamentais na construção de projetos: escolha do tema, elaboração de objetivos, construção de perguntas e possíveis fontes, definição de habilidades, trabalho contextualizado e diversificado metodologicamente e avaliação. Por sua vez, Vasconcelos (2002) considera que os projetos podem ser realizados em duas etapas principais: a elaboração e realização interativa (que compreende a análise da realidade, necessidades, sujeitos, objetivos, formas de mediação, etc) e avaliação de conjunto (compreende a avaliação e apresentação de um produto). Não obstante, os problemas de aprendizagem devem, prioritariamente, contemplar aspectos do contexto social e integrar reciprocamente escola e comunidade. Dessa forma, a educação não se dissocia da vida, conforme preconizava Kilpatrick (2006) (MARQUES, 2016).

OS PROJETOS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A falta de formação adequada para trabalhar com projetos abre precedente para equívocos e contradições, conforme já sinalizamos. O reflexo disso pode ser notado a partir das distorções que se faz do conceito e da aplicação de projetos forjados para atender às exigências dos sistemas de ensino que, não raro, priorizam o produto em detrimento do processo, a quantidade em vez da qualidade e a informação em vez da formação.

Não é preciso muito esforço para perceber, com base no contexto de nossas experiências educacionais e no que afirmam alguns autores, que o ensino no Brasil ainda é muito conteudista, bancário, expositivo e vertical. Na contramão desse tipo de educação, a pedagogia de projetos propõe que os alunos reflitam, problematizem, questionem, busquem ativamente as informações e os elementos que necessitam para elaborar, reelaborar e construir conhecimentos. Além disso, o trabalho com projetos também exige dos professores e

assessores pedagógicos posturas críticas e autônomas diante do ensino (FREIRE, 2018; PIMENTA, 2012; ZEICHNER, 1993). Nesse sentido, a formação de professores assume papel preponderante na compreensão e transformação dos conhecimentos teóricos e práticos acerca da metodologia de projetos. Entretanto, é preciso que as especificidades e necessidades dos professores ganhem espaço nas agendas das formações ofertadas, pois, conforme Imbernón (2016), a formação:

não apenas deveria partir do ponto de vista dos especialistas, mas da grande contribuição da reflexão prático-teórica que os professorado realiza sobre sua própria prática. [...] quem melhor pode fazer uma análise da realidade – a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre ela – além do próprio professorado? (IMBERNÓN, 2016, p.147).

É sabido que algumas defasagens ou lacunas na formação podem atrapalhar o desempenho dos professores e limitá-los aos conceitos e produtos pedagógicos prontos, geralmente apresentados por “experts” externos como solução para os problemas pedagógicos do cotidiano escolar. Nesse sentido, Nóvoa (2007) chama atenção para o fato de que as formações de professores são excessivamente teóricas ou metodológicas, mas deixam a desejar no trabalho de reflexão sobre as práticas.

É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente. Por isso, tenho defendido, há muitos anos, a necessidade de uma formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas. (NÓVOA, 2007, p.14).

Corroborando Nóvoa, propomos que o trabalho de formação sobre a metodologia de projetos contemplem os seguintes passos: primeiro, uma aproximação e discussão teórica que fundamente e aprofunde a temática da pedagogia de projetos, desmistificando-a e diferenciando-a de outras práticas que são habitualmente confundidas por muitos profissionais da educação; segundo, a elaboração e execução efetiva dos projetos, cuja atividade dos formadores ou assessores pedagógicos constitua um trabalho de cooperação constante; em terceiro, a apreciação e avaliação dos produtos e do processo, respectivamente, em que todos os envolvidos possam avaliar o trabalho desenvolvido e refletir sobre os avanços obtidos ao longo do processo.

Não só ao final, mas durante todo o percurso do projeto, espera-se que os professores reflitam sobre a sua experiência de mediador, tornando-se “pesquisador de sua própria prática” (PIMENTA, 2012, p.51). Quando não refletem, esses profissionais dedicam tempo e energia para encontrar soluções aos problemas e atingirem os objetivos que não foram

definidos por eles (ZEICHNER, 1993). Nesse sentido, ao considerarmos que o pensamento faz parte da ação e que o ato de refletir exige especificidade e condições favoráveis, faz-se necessário dedicar momentos para as formações em que seja possível refletir *sobre* a ação e não apenas *na* ação (SACRISTÁN, 2012).

O QUE DIZEM OS PROFESSORES

Nossa pesquisa foi realizada com um grupo de 10 professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal José Batista de Souza, da cidade de Vertente do Lério – PE. Para fins metodológicos e preceitos éticos, utilizaremos letras do alfabeto, de **A** a **J**, considerando a ordem das entrevistas, preservando assim, a identidade dos participantes.

O questionário semiestruturado foi respondido manualmente entre os dias 23 e 31 de julho de 2019 e teve como objetivo levantar dados prévios para a realização de uma formação continuada sobre projetos pedagógicos. O instrumento de coleta de dados foi composto por 15 perguntas divididas em 3 blocos: o primeiro possuía perguntas escalonadas com espaços para justificativas; o segundo era composto por uma tabela com 5 opções entre o *sempre* e o *nunca* e o terceiro bloco com questões de múltipla escolha. Apresentaremos os dados expondo alguns gráficos e observações pontuadas pelos professores.

Os professores entrevistados possuem de 8 a 25 anos de docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, para que possamos situá-los na análise, pontuaremos algumas informações acerca de suas formações, conforme gráficos 1 e 2:

Gráfico 1 - Graduação dos professores entrevistados

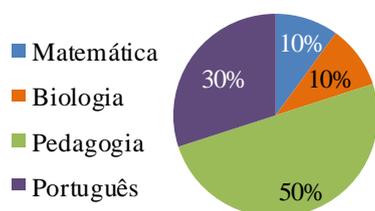
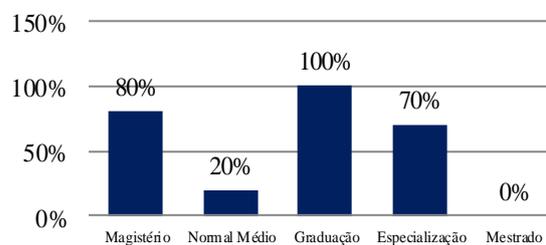


Gráfico 2 - Formação dos entrevistados

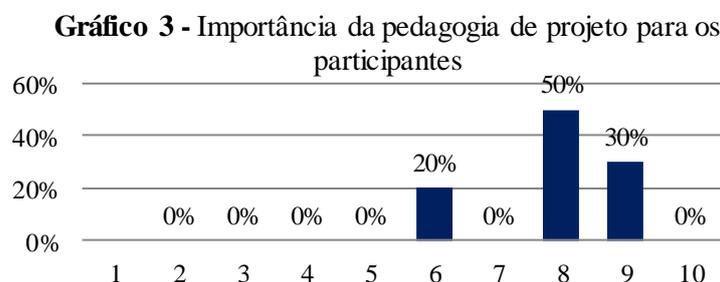


Fonte: Elaborados pelos autores

O gráfico 2 mostra que todos os professores entrevistados cursaram a formação pedagógica em nível médio (magistério e normal médio), uma graduação (50% deles em pedagogia, conforme gráfico 1) e especialização (70%). Por se tratar de profissionais em

exercício, há no mínimo 8 anos, deduzimos que já participaram de inúmeras formações continuadas fornecidas pela rede de ensino onde atuam.

Inicialmente, perguntamos sobre a importância que a pedagogia de projetos tem para eles. O gráfico 3 ilustra o resultado:



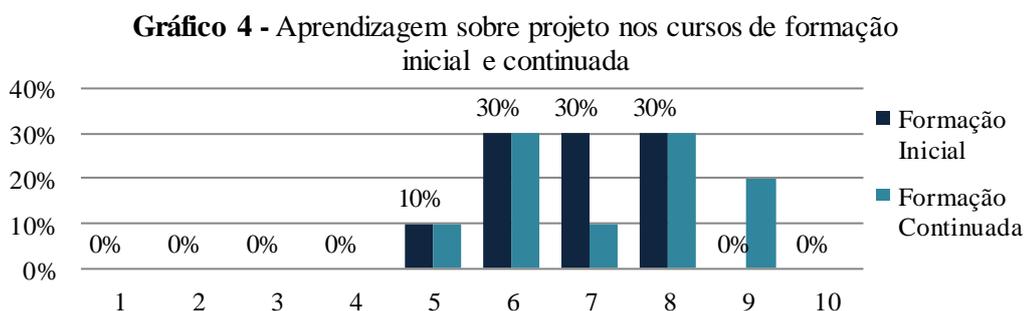
Fonte: Elaborado pelos autores

Na opinião desses profissionais:

B – É importante, pois temos um norte pra seguir e podemos perceber o aprendizado; **C** – É importante, possibilita aos alunos e professores infinitas situações para melhor aprendizado; **D** – É importante, pois trabalha em torno de metas previamente definidas de forma coletiva; **E** – Em muitos ambientes escolares ainda falta planejamento para tais atividades; **H** – Uso das atividades diversificadas e diferenciadas das contempladas nos livros, enriquece a aula e a participação efetiva dos alunos; **I** – Promove a integração e a cooperação entre docentes e discentes em sala de aula; **J** – Amplia nossas possibilidades de construção do conhecimento na qual a classe se ocupa com atividades com propósitos definidos facilitando o conhecimento.

Como vimos, a pedagogia de projetos é considerada importante pela maioria dos professores entrevistados que apontam, entre outros aspectos, a possibilidade de inovação na prática pedagógica. 90% deles afirmam que os projetos são excelentes metodologias de ensino e não veem problemas em realizá-los. 10% concordam que projetos são importantes, mas dão muito trabalho.

Ao perguntarmos sobre como definem a aprendizagem sobre projetos nos cursos de formação inicial e continuada que realizaram, obtemos o seguinte resultado:



Fonte: Elaborado pelos autores

Conforme observamos no gráfico, há uma equiparação em alguns níveis apontados pelos professores, destacando-se um pouco mais a formação continuada. Dessa forma, numa escala onde o 1 corresponde ao menor indicativo de aprendizagem sobre projetos e o 10 corresponde ao mais alto nível de aprendizagem, os participantes consideram que aprenderam sobre projetos em seus cursos de formação inicial e continuadas sobre projetos, colocando-se num patamar médio de 6 a 8. De forma mais detalhada, alguns deles apontam como foi o contato com a pedagogia de projetos nessas formações:

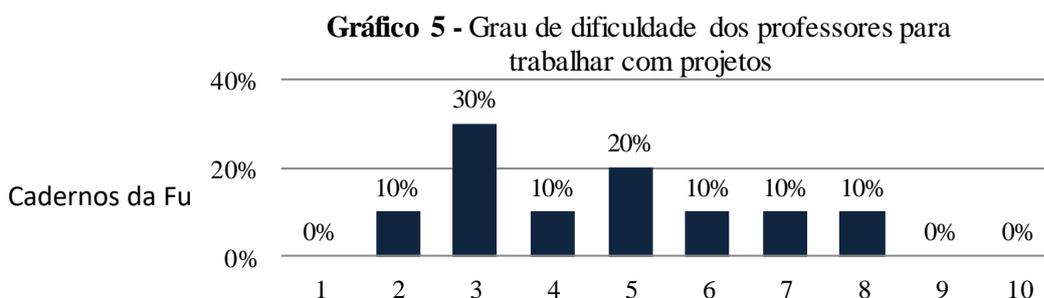
Formação Inicial: **B** – Através da realização de projetos nos estágios supervisionados; **D** – Deixou muito a desejar. Aprendi mais nas formações [continuadas]; **E** – Considero que foi ótimo.

Formação Continuada: **A** – Sempre foi ressaltado a importância da implementação de projetos com sugestões pertinentes; **B** – Os formadores tem boa dinâmica e sabem transmitir conhecimentos; **C** – As formações nos esclarecem algumas duvidas e nos da mais ideia em relação a trabalhar projetos; **D** – Foi um excelente aprendizado porque colocamos em prática o que não foi visto na graduação; **E** – Falta de planejamento, pouco tempo; **H** – Tema pouco trabalhado; **J** – Considerando o conteúdo que nos foi apresentado, posso afirmar que trabalhar com projetos amplia as nossas possibilidades criando estratégias para busca de respostas.

Os professores destacam, entre outros pontos, que a formação continuada supre algumas lacunas da graduação e que são esclarecedoras e positivas. Não obstante, os comentários se dão em maior quantidade sobre a formação continuada, provavelmente pelo fato de ser uma modalidade formativa constante e recorrente. Nesse contexto, Pimenta e Libâneo (2009), argumentam que a formação inicial possibilita pensar a teoria com base no que demanda a prática e a formação continuada deve priorizar as situações de aprendizagem adquiridas na experiência:

Em ambos os casos, estamos diante de modalidades de formação em que há interação entre as práticas formativas e os contextos de trabalho. Com isso, instituiu-se uma concepção de formação centrada na ideia de escola como unidade básica da mudança educativa (PIMENTA; LIBÂNEO, 2009, p.268).

O próximo questionamento serve de complemento ao anterior. Trata-se das dificuldades apresentadas pelos professores no trabalho com projetos. Conforme orientado no questionário, quanto maior o número, maior o nível de dificuldade:

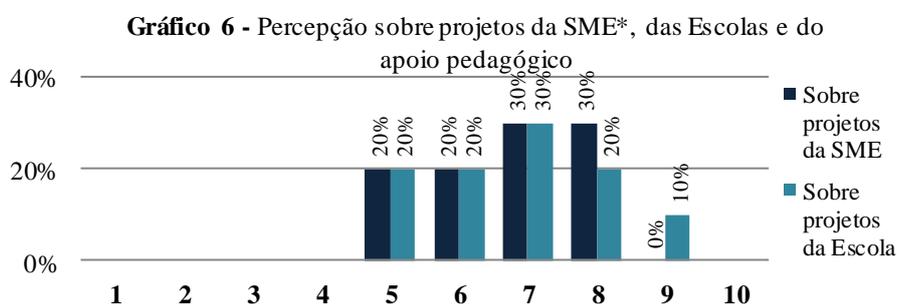


Fonte: Elaborado pelos autores

Conforme notamos no gráfico 5, parece haver uma contradição em relação à questão anterior, à respeito da formação inicial e continuada. Consideramos díspares as respostas quando observamos que o nível de satisfação com formações sobre projetos (ver gráfico 4) pontua 90% dos professores numa margem acima de 6, enquanto que 70% pontua uma margem abaixo de 5 (ver gráfico 5), quando se trata da dificuldade prática com projetos. Logo, nota-se uma discrepância entre teoria e prática.

A despeito da relação entre teoria e prática, Gatti e Nunes (2009) realizaram uma pesquisa em 71 instituições de formação superior e constataram a pouca ênfase que se dá neste aspecto nos cursos de formação inicial. Não à toa, recorre-se à formação continuada para compensar as lacunas da formação inicial, muito embora, essa ideia seja um equívoco.

No gráfico 6 consta a percepção dos professores sobre os projetos orientados/enviados pela Secretaria de Ensino a qual pertencem e os que são orientados/construídos na própria escola onde atuam. Para compreender o gráfico, leia-se: quanto maior o número, melhor o nível de satisfação.



*Secretaria Municipal de Educação.

Fonte: Elaborado pelos autores

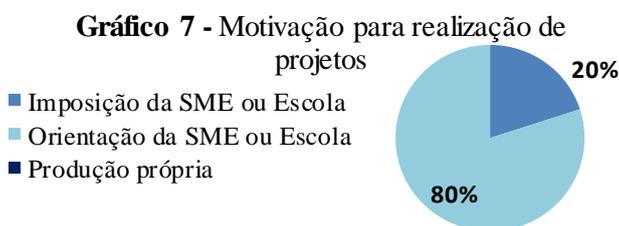
Como podemos observar, a escala de satisfação com os projetos orientados ou enviados pela SME compreende uma margem entre 5 e 8 pontos, em níveis bem distribuídos. No tocante aos projetos orientados ou produzidos na/pela escola, observa-se um nível de satisfação levemente maior, percebido na pontuação de 5 a 9. A despeito dessa questão, seguem alguns depoimentos dos entrevistados:

Projetos enviados/orientados pela Secretaria Municipal de Educação: **A** – Bons, sempre estão voltados a fatos que ocorrem globalmente visando envolver o aluno; **B** – Muito bem elaborados e de fácil desenvolvimento; **C** – São projetos com linguagem clara e atual e possibilita a interação; **D** – Como uma proposta para aprimorar e melhorar a aprendizagem; **E** – Vejo como mais um trabalho para o professor e vejo como uma receita.

Projetos orientados ou produzidos na/pela Escola: **A** – Bons, pois convergem com a realidade e a capacidade dos alunos; **B** – São elaborados ao nível dos alunos atendendo as expectativas da realidade da turma; **C** – São desenvolvidos de acordo com dificuldades e com realidade dos alunos buscando o melhor; **D** – Como uma forma de diversificar a nossa prática em sala de aula; **E** – Falta de tempo para o planejamento e apoio pedagógico; **F** – Enriquecedor, pois agrupa os objetos de conhecimento e habilidades em unidades temáticas; **H** – Vejo de forma positiva; **I** – Um novo modo de trabalhar; **J** – Apesar de não serem em grande quantidade, são desenvolvidos de forma que se consiga a participação de todos e assim atingir o objetivo pretendido.

De acordo com os depoimentos obtidos, entendemos que a maioria dos professores considera os projetos da SME bem elaborados, com linguagem acessível e de fácil desenvolvimento. Todavia, concordam que os projetos orientados ou produzidos na/pela escola se adequam melhor ao contexto e às dificuldades e necessidades de aprendizagem dos alunos.

No gráfico 7 podemos constatar que a realização de projetos está sempre condicionada a uma orientação ou imposição da gestão educacional da Secretarias de Ensino ou da escola, visto que nenhum dos professores afirmou ter elaborar algum projeto por conta própria.

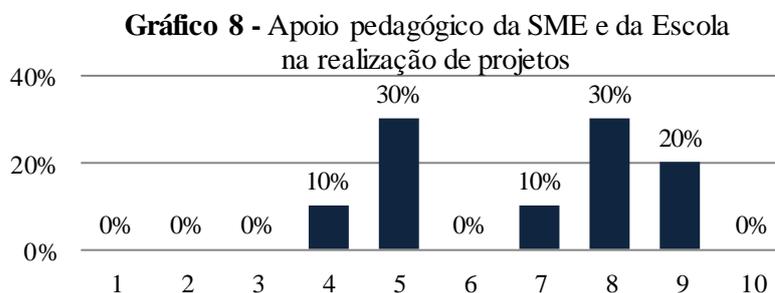


Fonte: Elaborado pelos autores

Os dados revelados no gráfico 7 reafirmam a importância dos órgãos de gestão pedagógica no incentivo e orientação do trabalho com projetos e, além disso, demonstram a necessidade de que os professores construam sua autonomia frente a este tipo de trabalho, para que não dependam exclusivamente de fatores externos para vivenciá-lo.

A propósito da gestão e coordenação pedagógica, consideramos importante avaliar, também, o apoio pedagógico das secretarias de ensino ou da gestão escolar na realização dos projetos, e o resultado mostrou que há uma distribuição aproximada entre os que colocam o

acompanhamento pedagógico abaixo de 5 (40%) e os que colocam acima de 6 (60%), conforme gráfico a seguir:



Fonte: Elaborado pelos autores

Alguns apontamentos feitos pelos professores sobre o apoio pedagógico evidenciam esforço e empenho, mas apontam insuficiência e razoabilidade do acompanhamento.

Sobre o apoio pedagógico na realização dos projetos: **A** – Sempre nos orienta na realização e sugere propostas de atividades para serem trabalhadas; **B** – O apoio é razoável, pois às vezes falta materiais necessários para realização das atividades; **C** – Apesar das dificuldades em relação a disponibilidade de material de apoio, percebemos o empenho do apoio para o desenvolvimento dos projetos; **D** – O apoio é bem considerável pois podemos contar sempre com a equipe; **E** – Insuficiente; **J** – Sempre apoiando a traçar estratégias e ações para melhorar o processo de ensino aprendizagem.

Franco & Campos (2016) ressaltam que a atividade de acompanhamento e assessoramento pedagógico cabe aos coordenadores e gestores pedagógicos das instituições, devendo não apenas detectar problemas junto aos professores, mas discutir e construir soluções para as situações (FRANCO; CAMPOS, 2016). Todavia, um dos fatores que impede que o coordenador ou assessor pedagógico desempenhe sua função pedagógica ocorre por um desvio de função que leva muitos desses profissionais a desenvolver atividades de gestão e administração da escola, além das demandas de planejamento de atividades, formação e organização pedagógica, próprias de seu papel, mas que lhe exige certa polivalência (Imbernón, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, pudemos notar que a metodologia de projetos, mesmo não sendo uma novidade no cenário pedagógico brasileiro, ainda encontra-se sujeita a contradições e equívocos teóricos e práticos. Não obstante, o termo pedagogia de projetos têm ressoado no

contexto de muitas escolas e, mesmo de modo distorcido, parece ter ganhado espaço nalgumas práticas. Desse modo, reiteramos que a pedagogia de projetos colabora para superar o paradigma de ensino ultrapassado e, além disso, favorece a aprendizagem significativa, criativa, autônoma e integral dos alunos, conferindo-lhes papel ativo no processo de conhecimento e desenvolvimento não apenas nos aspectos cognitivos e conceituais, mas também em aprendizagens procedimentais e atitudinais, aprendendo a conhecer, mas também a fazer, conviver e *ser* (ZABALA, 1998; VASCONCELOS, 2002; DELORS, 1998).

A partir da análise de conteúdo das entrevistas, constatamos aparentes contradições entre o que se estuda nas formações inicial e continuada e o que se vivencia nas práticas cotidianas. Pudemos notar que a formação continuada assume papel preponderante para a atualização do professorado, mas ainda tem colaborado para a permanência de desvios e distorções teóricas e práticas sobre a metodologia de projetos. Assim, percebe-se a necessidade de introduzir o pensamento crítico-reflexivo que favoreça a construção da autonomia pedagógica dos professores, superando o paradigma formativo que limita os docentes a reproduzirem os mesmos equívocos que a formação inicial produz.

A partir dos dados pesquisados, constatamos que muitos professores ainda se sentem inseridos quanto à prática de projetos, mesmo considerando que já passaram por estudos dessa área na formação inicial e continuada. Além disso, a realização de projetos permanece condicionada às orientações ou implementações da secretaria de ensino ou da escola, revelando a importância dessas instituições e dos assessores pedagógicos na produção de inovações e metodologias dessa natureza, bem como apontando a necessidade de o professor desenvolver sua autonomia frente a esses processos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Professores e Professores**: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas. 4ª Ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2010.

BEHRENS, Marilda Aparecida; JOSÉ, Eliane Mara Age. Aprendizagem por projetos e os contratos didáticos. **Diálogo Educacional**. v.2, n.3, p.77-96. jan./jun. 2001.

DELORS, Jacques (Org.) **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DINIZ, Heloisa Damasceno. Pedagogia por projeto: **influência do uso da técnica no aproveitamento acadêmico dos alunos do Ensino Médio do Colégio São Paulo de Belo Horizonte, MG**. 2015. 139f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Católica de Minas Gerais, Minas Gerais, 2015.

FONSECA, N. A.; MOURA, D. G.; VENTURA, P. C. V. Os projetos de trabalho e suas possibilidades na aprendizagem significativa: relato de uma experiência. **Educação & Tecnologia**, Belo Horizonte, v.9, n.1, p. 13-20, jan-jun, 2004.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; CAMPOS, Elisabete F. Esteves (Org.). **Coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas**. Santos, SP: Editora Universitária Leopoldianum, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 56 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Orgs.) **Formação de professores para o ensino Fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas**. São Paulo: FCC/DPE, 2009. (Coleção Textos FCC, v. 29).

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte, MG: UFMG, 1999.

LEITE, Ana Cláudia. **A noção de projetos na educação: o “método de projeto” de Willian Heard Kilpatrick**. 2007. 73 f. Dissertação (Mestrado em Educação). USP, São Paulo, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 239-277, 1999.

MARQUES, Liliana. Willian Kilpatrick e o método de projeto. **Caderno de Educação de Infância**. n.107, jan-abr, 2016.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 6ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. (Livreto). São Paulo: SIMPRO, 2007. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf> Acesso: jun. 2020.

PEREIRA, Olga Arantes. Pedagogia de Projetos. **Janus**, Lorena, ano 1, nº 1, 2º semestre de 2004

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor reflexivo: construindo uma crítica.** In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.* 7 ed., São Paulo: Cortez, 2012, p. 20-62.

PRADO, M. E. B. B. **Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações.** In: ALMEIDA, M. E. B. de; MORAN, José Manuel (Org.). *Integração das tecnologias na educação.* Brasília: MEC/SEED/TV Escola/Salto para o Futuro, 2005. cap. 1, artigo 1.1, p. 12-17.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico.** 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SACRISTÁN, J. G. **Tendências investigativas na formação de professores.** In: PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.* São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11^a ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

VASCONCELOS, Celso. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico.** São Paulo: Libertad, 2002.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEICHNER, K. M. **A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas.** Lisboa: Educa, 1993.