

**DOSSIÊ TEMÁTICO:** Ensinar e aprender: metodologias e estratégias

 <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v15i35.5672>

## PROJETOS DIDÁTICOS: UMA CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO E APROPRIAÇÃO DO MUNDO

DIDACTIC PROJECTS: A TRAINING CONCEPTION AND APPROPRIATION OF THE  
WORLD

PROYECTOS DIDÁCTICOS: UNA CONCEPCIÓN DE FORMACIÓN Y APROPIACIÓN  
DEL MUNDO

*Giovana Cristina Zen*

Universidade Federal da Bahia – Brasil

*Marcelo Oliveira de Faria*

Universidade Estadual de Feira de Santana – Brasil

*Maria Roseli Gomes Brito de Sá*

Universidade Federal da Bahia – Brasil

**Resumo:** O artigo propõe uma discussão em torno da educação a partir de Projetos Didáticos, que têm por finalidade a formação de pessoas capazes de produzir conhecimento em um mundo informacional, progressivamente mais complexo e provisório, tendo em vista o avanço das tecnologias da informação e da computação. Inicialmente destaca que a realização de Projetos Didáticos implica em uma mudança profunda na concepção de educação escolar e na forma como se entende a produção do conhecimento na escola. Argumenta que nos Projetos Didáticos não são apenas os conteúdos em questão que formam os sujeitos envolvidos, mas o modo de conhecê-los. A partir disso, propõe a escola como um lugar de aprendizagem que concebe o ato de conhecer como obra coletiva na experiência dos sujeitos em relação com o mundo e com o conhecimento acumulado. Ressalta ainda que a problematização é um aspecto fundamental porque o que está em jogo nos Projetos Didáticos é a possibilidade de construir o hábito de propor-se problemas e de resolvê-los como forma de aprender. Destaca a relevância da avaliação na realização de Projetos Didáticos e discute o uso das agendas de trabalho como um instrumento para aprender a tomar decisões e monitorar o próprio processo de aprendizagem. Por fim, argumenta em favor do conhecimento como uma produção coletiva e de uma educação de caráter público cuja finalidade central é formar pessoas.

**Palavras-chave:** Projetos Didáticos. Produção de Conhecimento. Didática.

**Abstract:** The article proposes a discussion about education from Didact Projects, whose purpose is the formation of people capable to produce knowledge in an informational world progressively more complex and provisional, in view of the advances in information and computing technologies.

Initially, it emphasizes that the realization of Didactic Projects implies a deep change in the concept of school education and in the way the knowledge production in school is understood. It argues that in the Didactic Projects it is not only the content in question that forms the subjects involved, but the way they get to know them. From this, concept it proposes the school as a place of learning that conceives the act of knowing as a collective work in the experience of the subjects in relation to the world and the accumulated knowledge. It also emphasizes that problematization is a fundamental aspect because what it is at stake in Didactic Projects is the possibility to build the habit to propose problems and to find their solutions as a way of learning. It highlights the relevance of evaluation in the execution of Didactic Projects and discusses the use of work schedules as an instrument to learn how to take decisions and monitor the process of learning itself. Finally, it argues in favor of knowledge as a collective production and education as a public education whose principal aim is to train people.

**Keywords:** Didactic Projects. Knowledge Production. Didactics.

**Resumen:** El artículo propone una discusión en torno a la educación a partir de Proyectos Didácticos, que tienen por finalidad la formación de personas capaces de producir conocimiento en un mundo informacional, progresivamente más complejo y provisional, con vistas al avance de las tecnologías de la información y la computación. Inicialmente destaca que la realización de Proyectos Didácticos implica un cambio profundo en la concepción de la educación escolar y en la forma como se entiende la producción del conocimiento en la escuela. Argumenta que en los Proyectos Didácticos no son sólo los contenidos en cuestión que forman los sujetos involucrados, sino el modo de conocerlos. A partir de eso, propone la escuela como un lugar de aprendizaje que concibe el acto de conocer como obra colectiva en la experiencia de los sujetos en relación con el mundo y con el conocimiento acumulado. Resalta además que la problematización es un aspecto fundamental porque lo que está en juego en los Proyectos Didácticos es la posibilidad de construir el hábito de plantearse problemas y de resolverlos como forma de aprender. Destaca la relevancia de la evaluación en la realización de Proyectos Didácticos y discute el uso de las agendas de trabajo como un instrumento para aprender a tomar decisiones y monitorear el propio proceso de aprendizaje. Por último, argumenta a favor del conocimiento como una producción colectiva y de una educación de carácter público cuya finalidad central es formar personas.

**Palabras clave:** Proyectos Didácticos. Producción de Conocimiento. Didáctica.

## Introdução

A educação escolar tem sido objeto de investigação ao longo de toda a sua história, seja nas finalidades de sua existência, nos conteúdos que nela se apresentam ou nas estratégias utilizadas para oferecer boas condições de aprendizagem para os estudantes. No século XIX, a ciência se consolidou como a forma dominante de produção de conhecimento e passou a orientar a organização dos saberes nos currículos escolares, fragmentando-os nas diversas disciplinas que os compõem. A transmissão de conteúdo era a função primordial das escolas, que detinham uma espécie de monopólio sobre o conhecimento que seria apresentado aos que dela participavam.

No início do século XX, a exigência pela qualificação da mão de obra ampliou a participação dos indivíduos na educação escolar, sem alterar as posições hierárquicas de reprodução de conhecimento e as bases da estrutura social. O momento era de transição, produto de uma crise instaurada no modelo centrado na agricultura de exportação movida pelo trabalho escravo.

A suposta “libertação” dos escravos (1888), o forte incentivo à migração europeia que pretendia embranquecer e modernizar a sociedade, o processo de urbanização e a proclamação da República (1889) suscitaram a necessidade de instituir uma nova sociedade. Nesse contexto, a educação, como sempre, se apresentava como um instrumento eficaz na geração desse novo Brasil. Entretanto, o ingresso de um número cada vez maior dos cidadãos da nova “Velha República” provocou mudanças importantes na educação escolar.

Foi neste contexto que os Projetos Didáticos começaram a ser discutidos no Brasil<sup>1</sup>, em um movimento conhecido como "Escola Nova" que colocou, a partir da década de 1920, em questão os princípios e práticas do modelo educacional vigente nas escolas desde o período monárquico. Esse movimento foi resultado de pesquisas e proposições de grandes educadores europeus como Montessori e Decroly e dos americanos John Dewey e William Kilpatrick, idealizadores do que se denominou "Método de Projetos".

Desde esse momento até o período atual muitas foram as reformas propostas para a educação, cada qual buscando oferecer respostas aos dilemas apresentados nos diversos períodos históricos. No entanto, é preciso reconhecer que não foram muitas as alterações significativas na educação escolar e que permanece até hoje, como forma dominante, uma prática pedagógica estruturada a partir de um professor que transmite conhecimento qualificado para os estudantes, mesmo diante de críticas que emanam do universo acadêmico ou mesmo do ambiente escolar.

De fato, a perspectiva de projetos sempre ocupou uma posição periférica na organização geral das práticas educativas, em diversas modalidades. Atualmente é possível identificar várias acepções para o que inicialmente foi definido como Método de Projetos. Centros de Interesse, Tema Gerador, Pedagogia de Projetos e Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) são denominações utilizadas muitas vezes para designar uma única proposta, mas representam concepções e práticas distintas. O que há de comum entre elas é uma

---

<sup>1</sup> É importante lembrar que a passagem do século XIX para o século XX no Brasil foi marcada por mudanças importantes na organização social, sem resolver parte significativa dos problemas que a assolavam. Sobre a educação se depositavam as esperanças de criação de uma nova sociedade, mais ajustada aos ventos do progresso que sopravam no ocidente, o que de certa forma justifica o movimento ter sido batizado de Escola Nova.

desconfiança com relação à organização do conhecimento escolar por disciplinas que, uma vez consolidadas nos currículos escolares, parecem ganhar legitimidade e autonomia.

O esforço em romper com a fragmentação do conhecimento e a disciplinarização do ensino é, antes de mais nada, uma crítica que se faz aos cânones da educação escolar que se reproduziram até aqui, mas que parecem não dar mais conta de uma realidade que se torna mais complexa a cada dia, além de uma percepção de que a educação escolar, tal qual tem sido trabalhada, não é suficiente para formar indivíduos capazes de lidar com esse mundo.

Portanto, não se trata de alterar apenas as estratégias de trabalho, mas de promover mudanças importantes na totalidade do trabalho, a partir da constatação de que as diferenças residem principalmente nos objetivos que se pretende alcançar e na concepção de aprendizagem que fundamentam as orientações didáticas.

Neste texto assumiremos a expressão Projetos Didáticos para designar uma concepção de formação que busca promover uma mudança significativa na maneira de pensar o conhecimento e o próprio ato de conhecer. Representa uma posição ideológica que concebe o ensino como uma possibilidade de formação de indivíduos capazes de compreender e intervir na realidade social e não apenas a transmissão asséptica de informações. Concebe a aprendizagem como produção de conhecimento na relação dos sujeitos entre si e na concorrência com o mundo, através de um amplo acesso à informação, possibilitado pela revolução microeletrônica do último quarto do século XX, e cuja significação depende da interpretação dos sujeitos em seus diferentes momentos e nos diferentes lugares.

### **Os Projetos Didáticos e a Relação com o Conhecimento**

A proposta em torno dos Projetos Didáticos também parte da premissa que as instituições educativas são geradoras de cultura e que os estudantes devem ter uma participação ativa na produção de conhecimentos. Dessa forma, assume o desafio de reconfigurar as práticas educativas para dar resposta às mudanças sociais e não simplesmente readaptar uma proposta do passado e atualizá-la, formando indivíduos informados, mas incapazes de lidar de forma significativa com o mundo e com os desafios que nele se impõem.

O que se coloca aqui é uma mudança profunda na concepção de educação escolar e na forma como se entende a produção do conhecimento na escola. Uma reprodução simplificada do saber científico, apresentado de forma pronta e acabada nos livros didáticos, tal qual nos alerta Gonçalves (2011) sobre a posição dominante:

Uma concepção em que se ligam diretamente as disciplinas escolares às ciências, e os desvios entre umas e outras são “atribuídos à necessidade de simplificar, na verdade vulgarizar, para um público jovem, os conhecimentos que não se lhe podem apresentar na sua pureza e integridade”. A tarefa pedagógica consiste em arranjar os métodos para o aluno assimilar o que lhe basta de ciência. As disciplinas são reduzidas, nesta hipótese, às metodologias, com a tarefa própria de uma “pedagogia-lubrificante”, encarregada de lubrificar os mecanismos e de fazer girar a máquina.

A questão então não se restringe aos métodos utilizados, mas à forma como se concebe a relação de significação dos sujeitos com o mundo, mediado pelas informações e pelo conhecimento. O ato de conhecer deixa de ser concebido como a reprodução de termos prontos e acabados, gerados fora do contexto específico em que se dá a aprendizagem, mas na relação de significação e interpretação que os sujeitos mantêm com o objeto sobre o qual se debruçam.

Nesta perspectiva, os objetos de conhecimento devem ser compreendidos sempre de forma situada, isto é, em contextos histórico-geográficos específicos, a partir dos quais emergem problemas que, por sua relevância social, devem ser objeto de investimento intelectual dos estudantes. Isto pressupõe o reconhecimento de que nunca se conhece tudo sobre algo e que o ato de conhecer implica uma construção coletiva e permanente, ou seja, uma dimensão em aberto, que reposiciona em seu processo de produção todos os sujeitos envolvidos na prática pedagógica e, claro, os conteúdos de ensino.

Além disto, é preciso considerar também que os objetos de conhecimento não permanecem estáveis, nem tampouco se caracterizam por sua linearidade e sistematicidade. A realidade social é muito mais complexa, contraditória e mutante do que os livros didáticos são capazes de apresentar. Para Siede (2012, p. 32),

A realidade social implica tanto a atualidade como o passado e o futuro, tanto os espaços próximos como os distantes, as diferentes dimensões da complexidade social, a multicausalidade de seus processos e fenômenos, os dados empíricos e os discursos que os explicam, as técnicas e procedimentos que cada área tem desenvolvido para seu trabalho sistemático, as pautas éticas e os valores associados à compreensão do real. Mais que uma definição, que implicaria colocar limites ao infinito, esta caracterização abre as janelas de um objeto amplo e complexo, cujo estudo pode tornar-se também interessante e apaixonante.

Reconhecer a realidade social como uma questão que não está decidida *a priori*, nem pela ciência e nem pela sociedade, mas como uma questão em aberto, sujeita a debates e controvérsias, implica estabelecer uma relação mais horizontal na sala de aula. O saber deixa

de ser uma propriedade do professor e é franqueado aos estudantes, passando a pertencer a todos os sujeitos comprometidos com a produção de conhecimento.

A organização do trabalho pedagógico, na perspectiva dos Projetos Didáticos, pressupõe assumir a complexidade e a provisoriedade como características inerentes à realidade social, com o propósito de compreendê-la e poder fazer parte dela. Isto requer o reconhecimento do espaço público da sala de aula e o compromisso político com a formação das novas gerações.

O trabalho pedagógico se realiza num espaço e tempo *político*, no qual transita o poder, configuram-se acordos, estabelecem-se hierarquias, assumem-se compromissos. Daí sua articulação com a moral – e a necessidade de sua articulação com a ética. Falar numa dimensão ética da docência, mais particularmente da aula, é, portanto, pensar na necessidade da presença dos princípios éticos na sua construção – no seu planejamento, no desenvolvimento do processo, na revisão e no reencaminhamento do trabalho. Ampliar o conhecimento é uma exigência ética, assim como o é respeitar o outro, reconhecendo-o como diferente e igual. (RIOS, 2011, p.83)

As relações que se estabelecem na sala de aula, quando se realiza um Projeto Didático, são redefinidas e se configuram a partir da cooperação entre os sujeitos envolvidos. Para Jolibert (1994, p.20), fazer viver uma aula cooperativa significa acabar com o monopólio do adulto que decide, recorta, define ele mesmo as tarefas e torna asséptico o meio. A autora destaca ainda que a prioridade conferida à prática colaborativa de definição e execução de projetos didáticos permite que os sujeitos envolvidos, professores e alunos, vivam processos mais autônomos de produção de conhecimento num contexto que provoca contradições e que fomenta responsabilidades. Nos Projetos Didáticos não são apenas os conteúdos em questão que formam os sujeitos envolvidos, mas o modo de conhecê-los.

Assim, podemos dizer que essa concepção se debruça sobre dois elementos muito importantes para a construção de um contrato didático. Em primeiro lugar, o reconhecimento de que cada indivíduo é sujeito de seu conhecimento e deve ser incentivado em suas virtudes intelectuais, condição necessária para que ele invista no ato de conhecer. Em segundo lugar, é necessário tomar as estratégias de produção de conhecimento como objeto de ensino, isto é, conceber o próprio ato de conhecer como algo que se aprende, portanto, como objeto de ensino.

A reflexão em torno da observação da paisagem e sua descrição pode se configurar como um exemplo. É comum que os professores de Geografia solicitem aos estudantes que observem e descrevam os objetos que se apresentam em uma determinada configuração

paisagística. Parte-se do princípio que a composição e o arranjo dos objetos na paisagem são perfeitamente visíveis a todos aqueles que desejarem “ver” a paisagem. No entanto, podemos levantar um problema já clássico no procedimento de observação: nós conhecemos aquilo que vemos ou só conseguimos ver aquilo que conhecemos? A resposta a esse problema não é simples. Se desejamos discutir as observações realizadas pelos estudantes devemos, antes de tudo, fomentar a curiosidade de um olhar concentrado, que depende de uma proposição clara de algo específico a ser observado e de um conjunto sofisticado de procedimentos de observação e registro que produzam aproximações possíveis entre o que os estudantes já conhecem, portanto são capazes de enxergar, e o que ainda aparece como nebuloso, como algo a ser identificado, significado. É nesse processo que se produz conhecimento, teoria, afinal, para Bornheim (1998, p. 89),

O verbo *theorein* deriva de um nome, *theoros*, ser espectador. Sem dúvida a teoria é apenas isso; um ver concentrado e repetido, um ver que sabe ver, que inventa meios para ver cada vez melhor. E é nessa educação do olhar, a partir dela, que se institui toda a filosofia e as ciências do Ocidente, e até mesmo o saber voltado para o prático, como atesta a escola médica de Cós, que calou a boca do feiticeiro e ensinou a estabelecer um diagnóstico a partir de um olhar atento.

Portanto, é necessário defender a posição de que a produção de conhecimento na escola não se reduz à apresentação de ideias prontas e acabadas, ainda que coerentes, mas na construção de situações de aprendizagem nas quais os estudantes mobilizam suas habilidades cognitivas para se debruçar sobre bons problemas e buscar novas possibilidades de significação de algo a conhecer.

Um outro aspecto importante da pedagogia de projetos diz respeito à integração necessária entre as áreas de conhecimento. Se no modelo transmissivo é possível ter domínio e clareza dos contornos e limites dos objetos de conhecimento definidos à priori, o mesmo não se aplica aos projetos que tomam por objetos de conhecimento aspectos da realidade para além das disciplinas particulares, de tal forma que se faz necessário que abdicuemos dos limites internos de cada disciplina.

De fato, os projetos didáticos propõem uma revisão na forma de conceber o conhecimento e assume uma perspectiva que reconhece a complexidade e a provisoriedade que os objetos socioculturais possuem. No entanto, o que realmente está em questão é o tratamento dado aos conteúdos acadêmicos e não necessariamente a sua mera integração. Articular duas ou mais áreas e continuar a tratar o conhecimento como uma lista de verdades

absolutas e inquestionáveis não significa um rompimento significativo com a concepção de formação vigente.

Os Projetos Didáticos não se definem pela tentativa arbitrária de arrolar conteúdos de diversas áreas em função de um determinado tema. O que resulta dessa iniciativa geralmente são propostas desconexas que, na tentativa de reintegração, acabam descaracterizando os conteúdos como objetos socioculturais reais.

Na organização de um Sarau de Poesia, por exemplo, há uma área do conhecimento privilegiada, mesmo que em determinado momento do projeto seja necessário acessar outras áreas para elaborar orçamento, para organizar o espaço, para viabilizar o registro da atividade etc. Já em outros projetos didáticos, como por exemplo, na confecção de cartilhas sobre o uso consciente da água, várias são as áreas de conhecimento que entram em jogo para se produzir esse conhecimento. Assim, reitera-se a ideia de que o que está em jogo nos Projetos Didáticos não é a mera integração de disciplinas, mas um modelo de ensino que supera a fragmentação do saber e concebe o conhecimento como objetos socioculturais multifacetados, contraditórios e provisórios.

O ponto de partida para se pensar em um projeto didático consiste na definição de um tema que se configure como algo que mereça ser investigado por sua relevância social e didática. Esse tema não precisa ser necessariamente algo que emergja dos estudantes, mas é preciso assegurar que os estudantes assumam o desafio de produzir conhecimento. O professor é figura central nesta tarefa, na medida em que ele deve assumir o papel de criar e fomentar, nos estudantes, a vontade de conhecer, além de orientá-los, seja nos procedimentos e estratégias, seja na formação teórica com a introdução de ideias que possam vir a melhorar a compreensão do mundo.

### **A palavra Projeto e sua relação com os Projetos Didáticos**

Para compreender a concepção de projetos também se faz necessária uma reflexão sobre a própria palavra “projeto”. Várias profissões fazem uso dessa palavra para designar um procedimento de trabalho que dá forma a uma ideia que está no horizonte, mas que admite modificações a partir do diálogo que se estabelece com os sujeitos envolvidos. Um projeto está sempre comprometido com o contexto para o qual foi elaborado e permite conexões e caminhos alternativos ao longo da sua execução.



Os projetos não se configuram apenas como uma prática profissional. No campo pessoal também definimos projetos que traduzem nossas escolhas e anseios. Para Barbier (1994, p.52) “o projeto não é uma simples representação do futuro, do amanhã, do possível, de uma ideia; é o futuro a fazer, um amanhã a concretizar, um possível a transformar em real, uma ideia a transformar em acto”.

Projetar algo pressupõe analisar o presente como um campo de possibilidades, identificar algo que possa se concretizar e planejar um conjunto de ações articuladas entre si em função do que se pretende alcançar. O ato de projetar é, portanto, próprio da atividade humana. Para Machado (2006, p. 01-02)

Projetam, portanto, todos os que estão vivos, todos os que antecipam cursos de ação, os que concebem transformações de situações existentes em outras imaginadas e preferidas, elegendo metas a serem perseguidas, tanto em termos pessoais quanto em termos coletivos, o que situa a ideia de projeto no terreno próprio do exercício da cidadania.

Um projeto pressupõe a concretude de suas ações. Para o autor uma simples conjectura sobre o futuro não se configura como um projeto, mas apenas uma representação antecipada do que pode vir a ser. Além disso, Machado (2006, p. 07) ressalta que o projeto se configura como “uma ação a ser realizada pelo sujeito que projeta, individual ou coletivamente” para conhecer, ou para se apropriar de algo.

O trabalho com Projetos Didáticos favorece uma perspectiva de aproximação dos sujeitos com o mundo e, à medida que eles vão desenvolvendo atividades de interpretação e resolução dos problemas, vão se apropriando do conhecimento produzido e construindo novas significações. Isso implica compreender que os sentidos do mundo não estão fechados, isto é, prontos e acabados, e que é na relação com mundo – mediada pelo conhecimento – que os indivíduos vão dele se apropriando. Nessa perspectiva, conhecer não é algo que se realiza sem maiores intenções, mas se constitui como uma ação consciente e deliberada de apropriação do mundo, através da qual os sujeitos deslocam e produzem novos sentidos.

É importante lembrar que a produção de conhecimento que se realiza através dos Projetos Didáticos é sempre uma empreitada coletiva que pressupõe a participação de todos os envolvidos no processo, refutando dessa forma uma posição na qual o professor assume a função de idealizador e os alunos, de meros executores. O Projeto Didático se constitui a partir da reflexão coletiva sobre as possibilidades que o contexto apresenta e sobre os caminhos que poderão ser trilhados em busca do que se deseja produzir. Isto significa dizer que nos Projetos Didáticos a centralidade do processo não está em nenhum dos sujeitos e nem

no próprio conhecimento, mas na relação que os sujeitos mantêm entre si com a finalidade de produzir significações, entendimentos sobre o mundo.

Os Projetos Didáticos, compreendidos dessa forma, se inspiram nas proposições de Vygotsky que postula a aprendizagem como uma ação intersubjetiva em concorrência com o mundo, em um processo contínuo de aproximações entre o conhecido e o que ainda está por ser conhecido. Lopes (2018, p.55), estudando aspectos do ensino de Geografia a partir de uma perspectiva sócio construtivista, afirma,

A “zona de desenvolvimento iminente”<sup>2</sup> configura-se como a grande potencialidade humana de ir além de si próprio, de refundar sua existência com e a partir do outro, dos artefatos do mundo, dos espaços e tempos que habitamos, todos poderosos instrumentos culturais, capazes de gerar a atividade revolucionária e de criar as condições psíquicas superiores, típicas da própria espécie humana.

Conhecer significa apropriar-se do mundo e, ao fazê-lo, transformar o mundo e a si mesmo, como parte desse mundo. É um ato sempre transitivo através do qual os sujeitos interagem com o outro produzindo significações, criando e recriando sentidos, colocando a si mesmo e o mundo em movimento.

Não há um porto seguro como destino certo, mas um caminho a ser percorrido, sabendo-se que, ao final, nada estará como antes: sentidos, sujeitos, objetos. Essa navegação, apesar de aberta, acontece sob a orientação do professor, um parceiro mais experiente que não dispõe de respostas exatas e fechadas, mas de alguns instrumentos e informações que podem ajudar na viagem. A partir dessa proposição reposiciona-se o papel do professor com relação aos objetos de conhecimento, aos processos inerentes à ação de conhecer e, claro, na relação com os estudantes.

### **O papel da problematização nos Projetos Didáticos**

O trabalho pedagógico realizado a partir dos Projetos Didáticos implica reconhecer que o problema emergente do real e o conhecimento “iminente” dos alunos ocupam uma posição central. Esta perspectiva se distancia significativamente das práticas tradicionais em que os professores ensinam a partir de teorias prontas e acabadas, em que respostas são ofertadas aos estudantes sem que eles conheçam, por exemplo, quais foram as perguntas ou os

---

<sup>2</sup> O autor declara ter feito uma opção pela denominação zona de desenvolvimento imanente de acordo com uma tradução da obra de Vygotsky realizada por Prestes. Esse termo aparece em vários outros trabalhos como zona de desenvolvimento imediato ou, mais usual no caso brasileiro, zona de desenvolvimento proximal.

contextos nos quais emergiram os problemas, e nas quais o conhecimento dos alunos e a problematização inicial são relevados à segundo plano.

Nos Projetos Didáticos não há um conteúdo pronto e acabado a ser transmitido, mas o enfrentamento de algo a ser conhecido que seja, ao mesmo tempo, acessível e desafiador. Os estudantes devem ser incentivados a mobilizar o que já sabem para construir os caminhos de investigação. Isso implica fomentar nos estudantes uma vontade de conhecer, tecer caminhos de entendimentos, orientá-los com tudo que seja necessário ao processo de conhecer. Por este motivo, é preciso instituir uma situação na qual os estudantes legitimem os objetos de conhecimento envolvidos no Projeto Didático como relevantes e assumam o desafio de investigá-los como um propósito de todo o grupo.

Os alunos precisam ter problemas a resolver ao longo de todo o projeto e não apenas no início, caso contrário, corre-se o risco de transformá-lo em um somatório de aulas e conteúdos estanques, que pouco contribuem para a produção de sentidos, portanto, para a inteligibilidade do mundo e o sentimento de pertença a este mundo. Pensar o ensino a partir da concepção de Projetos Didáticos consiste, segundo Bender (2014, p.09), em permitir que os alunos confrontem as questões e os problemas do mundo real que consideram significativos, determinando como abordá-los e, então, agindo de forma cooperativa em busca de soluções.

O que está em jogo nos Projetos Didáticos é a possibilidade de construir o hábito de propor-se problemas e de resolvê-los como forma de aprender. Por este motivo, os problemas não podem ser meras provocações ilustrativas que servem apenas para iniciar a transmissão de conteúdo. Pozo (1998, p.160) afirma que para que se configurem verdadeiros problemas que obriguem o aluno a tomar decisões, planejar e recorrer à sua bagagem de conceitos e procedimentos adquiridos, é preciso que as tarefas sejam abertas, diferentes umas das outras, ou seja, imprevisíveis. O autor destaca ainda que

Ensinar a resolver problemas não consiste somente em dotar os alunos de habilidades e estratégias eficazes, mas também em criar neles o hábito e a atitude de enfrentar a aprendizagem como um problema para o qual deve ser encontrada uma resposta. Não é uma questão de somente ensinar a resolver problemas, mas também de ensinar a propor problemas para si mesmo, a transformar a realidade em um problema que mereça ser questionado e estudado. (POZO, 1998, p. 14-15)

A problematização é um aspecto fundamental dos Projetos Didáticos porque parte-se do pressuposto de que é preciso uma atividade intelectual intensa do sujeito para que se possa

aprender algo. Isto significa aprender a propor problemas e encontrar caminhos para resolvê-los, adotando uma atitude investigativa diante dos desafios. Vale destacar também que um projeto nem sempre termina com todos os problemas resolvidos ou com todas as perguntas respondidas. Como afirma Pozo (1998, p. 113) um problema é uma viagem, não um destino, ou seja, o que está em jogo é o valor da indagação crítica como estratégia de conhecimento. Para isto é preciso compreender que a produção de conhecimento não se estabelece por acumulação e por somatório, mas por um conjunto de relações complexas que exige esforço intelectual de todos os envolvidos. Para Hernandez (1998, p. 86),

A finalidade do ensino é promover, nos alunos, a compreensão dos problemas que investigam. Compreender 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.

Por esta razão, o autor também afirma que os projetos não podem ser considerados como um método, porque não é possível definir um único caminho de levar a termo uma pesquisa, sob o risco de optar por um reducionismo simplificador que acaba desfigurando e fechando o problema e as realidades. Entretanto, vale ressaltar que isto não significa que a realização de um projeto não demande planejamento. Ao contrário, a definição de um plano de trabalho é fundamental para antecipar providências necessárias e definir as funções e atribuições de cada integrante do grupo. Isto só será possível se a avaliação for compreendida como parte do processo de produção de conhecimento e não somente como mera mensuração da aprendizagem, como se constata até hoje em muitas práticas pedagógicas.

### **Os Projetos Didáticos e a Avaliação**

Nos projetos didáticos a avaliação assume um papel central, porque passa a fazer parte do próprio processo de aprendizagem e deixa de ser um apêndice do ensino para quantificar quanto os alunos memorizaram daquilo que foi transmitido. Assumir o protagonismo do seu próprio processo de produção de conhecimento pressupõe projetar-se no tempo e executar o planejamento de suas ações, realizando os ajustes de rota necessários para que se possa de fato executar a tarefa proposta. Isso exige um intenso monitoramento do que já se sabe e do que ainda precisa ser aprendido. Por este motivo, avaliar-se continuamente é condição *sine qua non* na construção da autonomia do sujeito que se dispõe a produzir conhecimento através

dos Projetos Didáticos. Para Sanmartí (2009, p.8), “[...] as atividades de avaliação deveriam ter como finalidade principal favorecer esse processo de regulação, de maneira que os próprios alunos possam detectar suas dificuldades e, a partir daí, desenvolvam estratégias e instrumentos para superá-las”.

Assumir o compromisso de formar sujeitos autônomos pressupõe a compreensão de que não é possível aprender sem monitorar a própria aprendizagem. A avaliação não está fora do ensino, ela é uma parte fundamental da tarefa de ensinar aos estudantes. Para tanto, torna-se fundamental inverter a lógica planejamento – execução – avaliação e assumir as práticas avaliativas como indutoras e reguladoras das práticas educativas. Sanmartí (2009, p.33) esclarece que “a avaliação mais importante para os resultados da aprendizagem é a realizada ao longo do processo de ensino e aprendizagem”.

Nesta perspectiva, as agendas de trabalho se constituem como um instrumento fundamental no planejamento e na execução do Projeto Didático, porque sua organização e seu acompanhamento já colocam, em si, bons problemas a serem resolvidos. Na elaboração da agenda de trabalho os alunos aprendem a tomar decisões sobre os caminhos possíveis, a definir diferentes papéis no grupo, a monitorar o andamento das atividades, a realizar os ajustes necessários para levar a tarefa a termo, a solicitar ajuda e cooperar com os colegas que estão com mais dificuldade, garantindo que o projeto aconteça de acordo com a expectativa do grupo.

A agenda de trabalho já se constitui em si, em uma excelente problematização. Assim como outras tantas práticas cotidianas de escrita, a agenda também se configura como um gênero textual e sua produção implica em processos simultâneos de planejamento, textualização e revisão. Para planejar a agenda de trabalho é preciso definir onde se quer chegar, mesmo que essa decisão se modifique ao longo do caminho. Além disso, é preciso coletar informações iniciais sobre o que se pretende realizar. Por exemplo, se o Projeto Didático consiste em organizar uma Instalação Artística sobre determinado tema, é preciso conhecer algumas Instalações Artísticas. Não é possível planejar algo sem um certo repertório sobre o que se pretende realizar.

A textualização se constitui como uma situação de aprendizagem extremamente significativa, porque se configura em um momento no qual professor e alunos se veem diante do desafio de tomar decisões teóricas e estratégicas sobre o que se pretende produzir. Organizar todas essas definições num determinado período de tempo também possui um potencial formativo relevante. Para sequenciar um conjunto de propostas muitas vezes é

preciso descartar algumas coisas e incluir outras, desmembrar algumas ideias, definir diferentes papéis etc. Neste momento, o professor não pode ser um mero escriba do que os alunos propõem, é fundamental que ele assuma o papel de parceiro mais experiente e apresente aos alunos diversas possibilidades para que se possa analisá-las diante do que se pretende realizar.

O planejamento e a textualização são dois aspectos fundamentais, mas sem a constante revisão a agenda perde o seu potencial formativo. Ao longo do projeto é imprescindível que os alunos tomem a agenda de trabalho como ponto de partida para as atividades a serem realizadas e que aprendam a monitorar a execução do Projeto Didático. As tantas observações e ajustes realizados ao longo do Projeto Didático são indicadores de que de fato a agenda cumpriu o seu papel na construção da autonomia intelectual dos estudantes, assim como ocorre na vida cotidiana, quando precisamos realizar algo que necessita de um planejamento minucioso para a sua execução.

A agenda de trabalho é um excelente dispositivo de formação para os próprios professores, que se veem diante do desafio de abrir mão de um modelo de ensino pautado na explicação e no controle. O professor deixa de ser aquele que anuncia o que e como deverão realizar algo e os alunos deixam de ser meros coadjuvantes, que apenas executam as definições de outrem, e passam a protagonizar o próprio processo de produção de conhecimento. No monitoramento da agenda de trabalho, alunos e professores aprendem juntos a refazer a rota definida inicialmente, por conta das contingências da vida.

Para Hoffmann (1995, p. 18) “a avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação essa que nos impulsiona a novas reflexões. [...] Um processo interativo, através do qual educando e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação”. A agenda de trabalho se constitui, portanto, em uma situação didática na qual a avaliação permanente, dos processos cotidianos de produção de conhecimento, está à serviço da aprendizagem.

### **Considerações Finais**

A realização de um projeto didático não é uma tarefa fácil porque ele coloca em suspensão várias crenças sobre o que é conhecimento, sobre o que é aprender e sobre o que é ensinar. Também exige do professor a coragem de renunciar ao controle absoluto de sua

prática e assumir o lugar de quem também está aprendendo, porque nunca se sabe tudo sobre algo. Implica ainda levar em conta os pensamentos dos estudantes e fazer algo com eles.

De fato, seria muito mais fácil apenas transmitir informações e ensinar aos estudantes apenas a repetir uma lista de conteúdo. Mas isto seria negar o compromisso público de formar as novas gerações, assumido ao escolher a docência como profissão. Mais do que uma estratégia ou uma metodologia, a concepção de projetos é um posicionamento diante da vida e da profissão.

Para finalizar, devemos resgatar dois aspectos fundamentais que justificam o trabalho com projetos. O primeiro diz respeito aos desafios da educação escolar em um mundo de acesso amplo às informações e que se transforma em alta velocidade; o segundo, o caráter público do conhecimento e da educação.

Como apontamos no início deste trabalho, houve um momento em que a escola operou com o monopólio da informação, em um mundo bem mais estável do ponto de vista do conhecimento e das técnicas. Neste contexto, o modelo transmissivo, de reprodução do conhecimento existente parecia fazer mais sentido.

No contexto atual da revolução tecnológica, com os computadores e as redes mundiais de produção e circulação de informação, a questão não é mais o acesso ao mundo das ideias, mas como transitar dentro dele. Qualquer informação se encontra disponível e pode ser facilmente acessada, cabe à escola produzir condições de interpretação dessas informações, da produção de conexões, da tessitura de sentidos, enfim, do desenvolvimento de habilidades necessárias à produção de conhecimento por parte dos sujeitos em um mundo que se transforma em alta velocidade e no qual é fundamental possibilitar uma formação que permita discernir, por exemplo, aqueles aspectos da realidade que devem ser preservados – porque dotados de valor social – dos aspectos que devem ser renovados, por serem considerados inadequados à boa formação social.

No entanto, há ainda dois aspectos que são centrais em nossa proposição: o reconhecimento de que a aprendizagem e a produção de conhecimento, embora tenham um aspecto individual, são sempre atos coletivos, produzidos em uma teia de relações composta por nossos pares próximos e por todos aqueles que historicamente, em algum momento, contribuíram com ideias e proposições que acessamos no processo de conhecer. Nesse sentido, é necessário resgataremos o caráter público da educação escolar que, segundo Carvalho (2013, p. 83) consiste no ato de “acolher e iniciar os jovens no mundo tornando-os

aptos a dominar, apreciar e transformar as tradições culturais que formam a herança simbólica comum e pública”.

Dessa forma, cremos que um aspecto central do trabalho com projetos seja o de resgatar a dimensão pública – coletiva – da educação, cuja finalidade central não é produzir capital humano, isto é, indivíduos capazes de se inserir no mercado de trabalho e produzir valor, mas sim formar pessoas que se reconheçam como parte de um coletivo, capazes de mobilizar habilidades que permitam compreender e produzir sentidos para o mundo e que assumam, pelo mundo, uma responsabilidade por sua manutenção e nele intervenham no sentido de melhorá-lo.

## REFERÊNCIAS

BARBIER, Jean-Marie. **Elaboração de projetos de acção e planificação**. Porto: Porto Editora, 1993.

BENDER, William N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI**. Porto Alegre: Penso, 2014.

BORNHEIM, Gerd. **As metamorfoses do olhar**. In: NOVAES, Aauto et al. O olhar. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Reflexões sobre educação, formação e esfera pública**. Porto Alegre: Penso, 2013.

GONÇALVES, Amanda Regina. **A Geografia escolar como campo de investigação: história da disciplina e cultura escolar**. In: Revista Bibliográfica da Geografia e Ciências Sociais. Serie documental de Geo Crítica. Universidad de Barcelona. Vol. XVI, nº 905, Barcelona, 2011.

HERNANDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOFFMANN, Jussara M. L. **Avaliação: mito e desafio - uma perspectiva construtivista**. 18 ed. Porto Alegre: Mediação, 1995.

JOLIBERT, Josette *et al.* **Formando crianças produtoras de textos**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

LOPES, Jader Janer Moreira. **Geografia e educação infantil: espaços e tempos desacostumados**. Porto Alegre. Ed Mediação, 2018.



MACHADO, Nilson José. **Educação: projetos e valores**. 6. ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2006.

RIOS, Terezinha Azerêdo. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2011, pp. 73-93.

SANMARTÍ, Neus. **Avaliar para aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SIEDE, Isabelino A. **Ciencias Sociales en la escuela: sentidos de la enseñanza**. In: SIEDE, Isabelino A. (Org.). **Ciencias Sociales em la escuela: critérios y propuestas para la enseñanza**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2012, pp. 17 a 48.

POZO, Juan Ignacio. **A solução de problemas**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

#### SOBRE OS AUTORES:

##### **Giovana Cristina Zen**

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora do Departamento 2 da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Didática e Ludicidade (GEPEL) e do Grupo de Pesquisa Formação em Exercício de Professores (FEP), ambos do Programa de Pós-Graduação em Educação da FACHED/UFBA. E-mail: giovanacristinazen@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0001-6405-9843>

##### **Marcelo Oliveira de Faria**

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, (UEFS). E-mail: marcelo.faria65@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0002-9793-8964>

##### **Maria Roseli Gomes Brito de Sá**

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora do Departamento 1 da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. Participa do Grupo de Pesquisa Formação em Exercício de Professores (FEP) do Programa de Pós-Graduação em Educação da FACHED/UFBA. E-mail: roselisa.rds@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0002-5457-1074>

Recebido em: 09 de junho de 2019  
Aprovado em: 22 de julho de 2019  
Publicado em: 01 de outubro de 2019