

## A PROPÓSITO DA METODOLOGIA DE PROJETOS: CAMINHOS PARA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA PEDAGÓGICA

Robson Lima de Arruda <sup>1</sup>  
Robéria Nádia Araújo Nascimento <sup>2</sup>

### 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 de Imbernón (2016), Tardif (2014), Freire (1996), Nóvoa (2017), entre outros autores, para refletir sobre a formação docente e a prática pedagógica a partir da metodologia de projetos, inspirada por Jonh Dewey e demais representantes da “Pedagogia Ativa”. O conceito defende uma ideia progressista de educação que permite aos docentes a construção da autonomia no espaço escolar com maior engajamento e participação dos professores e dos alunos. Nesse modelo educativo busca-se superar o caráter reativo das aprendizagens escolares para instigar a proatividade em sala de aula.

**Palavras-chave:** Metodologia de projetos; Prática pedagógica; Pedagogia Ativa.

### INTRODUÇÃO

Críticas ao ensino considerado tradicional e às concepções distorcidas de metodologias ativas estão quase sempre associadas ao despreparo dos professores com as questões pedagógicas. Estes, por sua vez, não tiveram a formação necessária para desenvolverem práticas inovadoras de maneira adequada e efetiva, da mesma forma que não contam com um sistema educacional que lhes deem condições de (re)aprender a realizar melhor o seu trabalho.

A pedagogia de projetos é uma das mais promissoras propostas de metodologia no campo das práticas pedagógicas. Ela sugere um ensino descentralizado da figura do professor e o envolvimento do aluno como agente de sua própria aprendizagem, tornando-o sujeito ativo do próprio processo.

Nesse sentido, o presente trabalho deriva de uma pesquisa realizada com professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Escola José Batista de Souza em

---

<sup>1</sup> Mestrando em Formação de Professores pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB; Professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. E-mail: [robsonlima13@hotmail.com](mailto:robsonlima13@hotmail.com)

<sup>2</sup> Orientadora, Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB. Professora Associada da UEPB e do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores- PPGFP/UEPB. E-mail: [rnadia@terra.com.br](mailto:rnadia@terra.com.br)

Vertente do Lério – PE e analisa a relação formativa e prática dos professores com a pedagogia de projetos.

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa.

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa onde discutiremos e analisaremos os resultados das entrevistas com questionário semiaberto, sob os enfoques de Imbernón (2016), Tardif (2014), Freire (1996), Nóvoa (2017), Prado (2005), Pereira (2004), Mackedanz (2017), Moura (2010), Diniz (2015), entre outros autores que auxiliam a compreensão do contexto.

A pedagogia de projetos é uma alternativa metodológica para a construção ativa da aprendizagem. É também um dos caminhos mais profícuos de ensino que considera a necessidade de formarmos indivíduos críticos, reflexivos e criativos.

## **METODOLOGIA**

Entendemos que quaisquer ideias referentes ao campo das práticas pedagógicas precisam passar pelo crivo dos professores. Ele é quem podem respaldar estratégias e recursos propostos para o ensino. O interesse desse trabalho é dar voz aos professores a fim de verificar como a pedagogia de projetos é entendida e utilizada por eles, e quais concepções e relações os docentes possuem acerca desse tipo de prática.

Esta pesquisa, de cunho qualitativo, pretende analisar os discursos expressos nas informações dadas pelos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Escola José Batista de Souza, em Vertente do Lério – PE. Este tipo de abordagem serve para “comparar e confrontar dados e provas com o objetivo de confirmar ou rejeitar a(s) hipótese(s) ou os pressupostos da pesquisa” (Pradnov & Freitas, 2013, p.112). Foram entrevistados dez professores em exercício há mais de cinco na modalidade de ensino citada e suas respostas foram obtidas a partir de um questionário semiaberto com 15 questões de assinalar com espaços para algumas justificativas.

A análise dos dados foi embasada nas leituras realizadas sobre Pedagogia de Projetos e Formação de Professores, tomando como base as ideias anteriormente citados e utiliza dados quantitativos para destacar o discurso que prevalece entre a maioria dos entrevistados.

## POR DENTRO DA PEDAGOGIA DE PROJETOS

Especialistas educacionais, através de estudos e pesquisas, constantemente se empenham em propor alternativas e soluções para os problemas do ensino e da aprendizagem. No entanto, a grande questão é que muitas dessas metodologias sugeridas chegam aos professores de forma inadequada, em decorrência de diversos fatores que, de certa maneira, deformam algumas boas ideias e inviabilizam outras.

Apesar de não ser uma novidade, nos parece que a pedagogia de projetos ainda não é utilizada efetivamente em nossas escolas. De forma equivocada, comumente, usam-se datas comemorativas e eventos escolares para designar projetos, valorizando mais o produto do que o processo. Banalizamos e transformamos em modismos o que era para ser prática pedagógica significativa. Por esta razão, os docentes acabam se envolvendo no processo de forma alienada, expondo atividades que tiveram muito pouco ou nenhum tipo de envolvimento dos alunos. Nesse sentido, é urgente (re)pensarmos o trabalho com projetos.

A sociedade da modernidade líquida (BAUMAN, 1999) da qual fazemos parte, requer um projeto educativo que acompanhe as mudanças. Na era da informação e da comunicação é preciso romper com o modelo falido de educação fragmentada, descontextualizada e alheia à realidade que ainda parece imperar em nossas escolas. Para pensar como a pedagogia de projetos pode colaborar para a transformação, faz-se necessário conhecer suas potencialidades para a prática pedagógica.

O termo projeto deriva do latim *projectus* e tem significado de lançar para diante, projetar para frente. Geralmente, associamos projeto ao interesse em realizar algo a partir de um planejamento, uma espécie de esboço provisório de algo que pretendemos construir. Certamente todos nós já ouvimos falar em projeto nos mais diversos campos e sentidos. Neste trabalho, nosso olhar se refere aos projetos em sua concepção pedagógica.

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.

William Kilpatrick, discípulo de Dewey, foi quem utilizou primeiro o termo pedagogia de projetos e, aqui no Brasil, Anísio Teixeira, um dos precursores da Escola Nova, introduziu as ideias de projetos como práticas pedagógicas. Enquanto Dewey (1955, 1957,

1959) defendia que, nos projetos, os problemas reais deveriam ser resolvidos a partir de discussões e reflexões, Kilpatrick (1978) já falava em liberdade de expressão, participação e respeito à diversidade. Ambos eram adeptos do aprender fazendo.

Para Rojo (1997), os projetos são instrumentos para aprender pesquisando, defendendo a autocrítica e a reflexão coletiva no que chamava 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 que esta seja feita a partir de experiências da turma, de curiosidades ou necessidades, atualidades e de temas levantados pelo professor ou mesmo sugeridos pelo próprio currículo. Para Hernandez (1998), a pedagogia de projetos deve ser considerada uma forma de pensar o ensino e a função da escola, e não apenas como uma metodologia. Behens (2006), outra importante defensora da pedagogia de projetos, fala 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).

O projeto é diferente do plano e planejamento, mas possui esses dois elementos em sua composição, pois precisa estar descrito fisicamente (plano) ao passo que compreende um tipo de planejamento. No entanto, o que define um projeto é a existência, por exemplo, de um problema a ser resolvido, um ou mais produtos finais a serem realizados ou construídos e, necessariamente, uma importante especificidade na educação: 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).

A premissa do aluno como protagonista é imprescindível para que um projeto seja caracterizado. Ao contrário disso, é incoerente dizer da sua realização. O professor é um orientador, facilitador do processo de construção do conhecimento e os alunos são ativos na produção desses saberes. Em outras palavras, há o rompimento necessário com o modelo de educação expositiva em que os alunos observam passivamente o professor, absorvendo os conhecimentos por ele trabalhados, e passam a fazer parte da cena educativa como protagonistas. Ao contrário disso, algumas propostas trabalhadas, da forma como são realizadas, podem estar mais próximas de uma sequência didática do que de um projeto.

Os projetos pedagógicos podem ser da escola, de uma turma, de uma área do conhecimento ou conteúdo específico, da realização de um evento ou campanha, entre outros. Tudo vai depender do que se quer resolver enquanto problema ligado ao conhecimento. Eles devem impactar, colaborar, amenizar, compreender, participar, promover, enfim, precisa ser algo cujo alcance seja possível. Além disso, requer que tenhamos uma visão diferenciada de currículo para a construção do conhecimento.

Levando em consideração a aprendizagem dos conteúdos procedimentais, atitudinais e conceituais. Para 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).

Enquanto que o ensino tradicional supervaloriza os conhecimentos numa perspectiva conceitual e minimamente aos procedimentais, a pedagogia de projetos dá maior ênfase aos procedimentais e atitudinais numa atuação mais ativa, autônoma e criativa dos alunos, extrapolando meros trefismos. Destacamos que em nenhum momento a pedagogia de projetos anula os conhecimentos curriculares, portanto conceituais, como parte da cultura escolar. Na verdade, é a abordagem sobre esses conhecimentos que muda.

Entre os equívocos da pedagogia de projetos, associados à falta de conhecimento sobre como devem ser organizados, estão a ideia de que todo projeto precisa ser interdisciplinar. Não obstante, professores acabam inserindo disciplinas e conteúdos forçosamente em algumas propostas, cuja adequação não se alinha, apenas em nome de uma interdisciplinaridade forjada.

Outro exemplo equivocado é pensar que a pedagogia de projetos deve atender obrigatoriamente aos interesses dos alunos e somente a eles. É preciso ter cautela nesse aspecto, pois não há garantias de que os alunos de uma escola ou sala de aula desejarão saber sobre os mesmos temas. Além disso, é preciso despertar o interesse dos alunos sobre outros conhecimentos. Como metodologia ativa, os projetos precisam ser flexíveis.

Não há uma única forma de realizar projetos. No entanto, na maioria dos documentos que orientam estas práticas, é possível observar que há elementos indispensáveis: a definição do problema, competências e habilidades a serem desenvolvidas, atividades e métodos, recursos e fontes de informação e avaliação e socialização (DINIZ, 2015).

Algumas ideias sugerem, inicialmente, uma aula inaugural para definir ou apresentar temas. Depois, a elaboração de roteiro para saber o que a turma deseja saber e como vão fazer para chegar até as respostas, relacionando o tema aos conteúdos escolares (neste caso, sugere que o professor faça sozinho). Após uma revisão da coordenação, o projeto é colocado em prática. Ressaltamos que o projeto existe, antes mesmo de ser definido o tema, quando o processo de elaboração se inicia.

Dentre as atividades que serão propostas, é relevante a preocupação de integrar, sobremaneira, a comunidade com a escola ou vice-versa. Excursões, passeios, visitas a locais ou participação de convidados, são exemplos dessas possibilidades. Este aspecto diz respeito à necessidade de inserir nos projetos a integração dos conhecimentos escolares com a vida cotidiana, de abranger conhecimentos para além dos livros e das paredes da escola.

## **MUDANÇA DE PARADIGMAS EDUCACIONAIS**

Mesmo com tantas críticas ao modelo de ensino considerado tradicional, é esse tipo de prática que ainda predomina na maioria das escolas. Cândido diz que a aula expositiva “se consolidou como prática pedagógica pelas mãos dos jesuitas, se transformando na estratégia mais utilizada nas escolas até os dias atuais” (MACKEDANZ, 2017, p.123).

O sistema político, por sua vez, favorece para que este tipo de educação permaneça existindo porque tem interesses na formação de sujeitos acomodados, não questionadores, sem iniciativa para reivindicar o que quer que seja. A maior prova é que ele elege como melhores, os alunos capazes de acumular conhecimentos prontos.

A formação de professores também é pensada para produzir esse tipo de aluno, afinal, com uma metodologia tradicional e expositiva, fica mais fácil controlar, manter disciplina e seguir os conteúdos estabelecidos pelo sistema. Conforme Freire (1996, p.48) é fundamental pensarmos que ensinar não é transferir conhecimento, “é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, antes de nós mesmos”. É preciso que o docente entenda que não mais deve ser o centro do processo; que esteja disposto a aprender, porque toda forma de conhecimento parte da ingorância e à medida que ensina, ele também aprende (idem, 1996).

No aspecto avaliativo, faz-se necessário, mais do que nunca, pensarmos nas estratégias processuais de acompanhamento dos alunos, inclusive de autoavaliação. É preciso considerar aspectos atitudinais como cooperação, liderança, respeito, iniciativa, criatividade

entre outros valores e atitudes. Relatórios e portfólios, bem como a realização de produtos finais socializados para a escola e comunidade em eventos pedagógicos, são importantes.

Diante da visão de globalidade que a pedagogia de projetos traz, consideramos as ideias de Morin (2002) sobre a necessidade de reformarmos o pensamento, pois “o conhecimento do mundo como mundo é necessidade ao mesmo tempo intelectual e vital. É o problema universal de todo cidadão do novo milênio” (MORIN, 2002, p.35). Ou seja, na pedagogia de projetos o saber não basta. É preciso abranger os outros campos da vida, além do cognitivo, como os emocionais, afetivos, físicos e sociais (DELORS, 1998).

Na perspectiva de Jacques Delors (1998), o indivíduo precisa aprender a aprender através de processos autônomos de construção. A partir dos Quatro Pilares fundamentais da educação no século XXI – aprender a conhecer, fazer, conviver e ser – encontramos uma proposta de trabalho que considera os indivíduos em suas várias dimensões.

Uma nova concepção ampliada de educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo — revelar o tesouro escondido em cada um de nós. Isto 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).

Trabalhar nessa perspectiva exige dos profissionais da educação uma atuação direcionada à formação dos indivíduos cada vez mais competentes para lidar com essas dimensões da vida. Aliás, é na vida que a educação assume sentido e não se pode negá-la diante do ato de educar.

## **OS PROJETOS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Acompanhar os constantes processos de mudanças de paradigmas da educação requer profissionais capazes de se refazerem constantemente. A pedagogia de projetos, apontada por nós como um caminho a ser trilhado para uma educação emancipatória, não é algo simples, de fato, de ser realizado. Como aponta Perrenoud (2000): “Um projeto de conhecimento não é, pois, fácil de transvestir de projeto de ação ou de colocar em uma perspectiva prática” (PERRENOUD, 2000. p.38). Para o autor, o maior desafio que o professor pode enfrentar é a perspectiva do êxito e, diante da insuficiência ou ausência sobre projetos na formação inicial, a formação continuada assume condição de alternativa.

Imbernón (2016) entende que a formação permanente precisa considerar as especificidades dos professores em suas realidades cotidianas e que

não apenas deveria partir do ponto de vista dos especialistas, mas da grande contribuição da reflexão prático-teórica que os professores realizam 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).

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).

Uma boa formação desenvolve principalmente autonomia, criticidade, consciência, criatividade e reflexividade. Durval & Franco (2019) ressaltam que a reflexão, porém, não pode se reduzir à própria prática, apenas. É preciso, conforme Tardif (2013), Alarcão (2007) e Ghedin (2006), refletir sobre a organização estrutural e as condições de trabalho das instituições, as políticas educacionais, o contexto social, dentre outros. Se isso nos falta na base de nossa formação, faz-se necessário romper com as estruturas com as quais fomos formados e reconhecer novos modos de atuação da docência.

## **O QUE DIZEM OS PROFESSORES**

Utilizaremos como base para análise de resultados da nossa pesquisa, as respostas dadas por 10 professores do Ensino Fundamental da Escola Municipal José Batista de Souza, de Vertente do Lério – PE. O questionário de 15 perguntas foi dividido em três blocos: nas 7 primeiras questões deveriam atribuir peso de 0 a 10 e justificar, se necessário, as respostas. Na questão 8 sobre uso de metodologias diversas em sala de aula, responderam numa escala do sempre, quase sempre, pouco, muito pouco e nunca e as questões de 9 a 15 foram respondidas em apenas uma das opções dispostas. O interesse do questionário é saber o que eles pensam

sobre a pedagogia de projetos e sua relação com a formação inicial e continuada, com suas práticas e a organização pedagógica da escola.

Nossos entrevistados possuem de 8 a 25 anos de docência no Ensino Fundamental sendo 5 pedagogos e 5 licenciados em áreas específicas (matemática, biologia e português). Todos foram formados em nível médio seja no magistério (8 professores) ou normal médio (2 professores). Apenas 3 deles não possuem especialização.

Para fins de objetividade, focaremos no aspecto ou peso considerado pela maioria e utilizaremos as demais anotações e considerações para reforçar ou comparar dados das respostas obtidas. Neste primeiro bloco, trabalharemos com a escala de pontos atribuída.

Num primeiro momento, ao serem perguntados sobre a importância da pedagogia de projetos, constatamos, com peso de 6 a 9, que os professores consideram positiva essa prática pedagógica por motivos, dentre outros, de cooperação, enriquecimento da aula, interação e construção da aprendizagem.

Ao perguntarmos se os professores consideram que aprenderam sobre projetos na sua formação, constatamos um pequeno aumento do peso atribuído à formação continuada – de 5 a 9 – enquanto que na formação inicial o peso foi de 5 a 8. Algumas justificativas reforçam que na formação continuada o conhecimento sobre projetos foi melhor trabalhado, embora o pouco tempo tenha sido apontado como problema. Confrontando com essas informações, observamos que a dificuldade em trabalhar com projetos alcançou a maior disparidade deste bloco de perguntas. Os professores apontaram níveis mais variados de dificuldade, numa escala de 2 a 8 pontos, ficando evidente um conflito na relação dos conhecimentos que dizem ter adquirido nas formações com a sua prática pedagógica.

Sobre os projetos enviados pela Secretaria de Educação para serem realizados, os professores atribuem peso de 5 a 8, relativamente equiparados. Basicamente o mesmo acontece quando perguntamos sobre os projetos que desenvolvem na escola. A maioria dos professores consideram positivas formas de aprimorar o conhecimento dos alunos e melhorar a prática pedagógica.

A respeito do apoio pedagógico para os projetos há uma divisão dos que considera razoável – tendo peso de 4 a 5 – e os que consideram positivo – de 7 a 9. Os que atribuem peso menor se baseiam no pouco tempo e falta de recursos para trabalhar enquanto que os que atribuem peso maior o associam ao trabalho profissional da coordenação e gestão.

Em outro momento do questionário, apresentamos algumas metodologias aos professores para que assinalassem com qual frequência as realizam em sala de aula. Algumas

delas consideramos pertencerem mais ao trabalho com práticas expositivas ou tradicionais e algumas, ao grupo de metodologias mais ativas. Observamos que os tipos de aula expositiva, uso do livro didático, exercícios escritos e impressos *sempre* ocupam o repertório de métodos utilizados, enquanto que as metodologias consideradas mais ativas como visitas externas, uso de tecnologias, uso do teatro e entrevistas assume *pouco* espaço nas aulas. No entanto, obtivemos considerável número de metodologias consideradas ativas que os professores *quase sempre* adotam em suas práticas, a exemplo de produção e exposição de trabalhos coletivos e individuais e visitas a outros espaços dentro da escola.

A prova e outras atividades escritas, participação e oralidade são os instrumentos mais considerados para avaliação. O comportamento e a produção de materiais diversos não tem prioridade, o que denota não serem considerados para fins avaliativos os processos atitudinais e procedimentais (ZABALA, 1998). O termo prioridade tem importância nesta análise, pois os professores deveriam elencar os 3 instrumentos mais utilizados por eles.

No bloco de questões de múltipla escolha, os professores demonstraram considerar que os projetos são excelentes propostas de ensino e que não veem nenhum problema na sua realização (9 professores), mas ao mesmo tempo, consideram que os motivos da realização de projetos se dá pela orientação (8) ou imposição (2) da Secretaria de Educação. Isso se confirma em outra questão onde os professores afirmam realizar os projetos que chegam prontos da Secretaria de Educação (2 professores) ou quando a Secretaria ou Escola orientam (8). Fica evidente a ausência de realização de projetos como parte de uma decisão pedagógica autônoma dos professores em relação aos seus alunos e os objetos do conhecimento com os quais trabalham.

Segundo os professores, os alunos nunca (3 professores) ou pouco (5) participam da elaboração dos projetos trabalhados. Apenas 2 professores alegam que sempre. Todos os entrevistados concordam que o professor comanda o processo de diálogo sobre os conhecimentos, demonstrando uma visão de professor como mediador. A maioria considera que os projetos ajudam na aprendizagem dos alunos (7) e os demais (3) consideram que muito pouco.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os resultados da pesquisa apontam que há algumas contradições no que podemos considerar aspectos teóricos e práticos da pedagogia de projetos. Se por um lado, a maioria

dos professores considera que aprenderam em sua formação inicial e continuada sobre a pedagogia de projetos, por outro, não desenvolvem projetos de forma autônoma, visto que afirmam realizá-los apenas quando orientados pela Secretaria de Educação ou Escola.

Observamos que os profissionais são conhecedores da importância da pedagogia de projetos e entendem o processo de construção do conhecimento como uma relação de mediação entre o professor e os alunos. Verificamos, também, que esses mesmos professores utilizam algumas metodologias ativas em suas aulas com boa frequência, o que facilitaria a realização de projetos sem distâncias tão díspares entre a proposta e o cotidiano de suas aulas.

Quanto às dificuldades de tempo, orientação e recursos, recaem sobre a gestão educacional verificar como podem ser implantadas propostas de formação que possibilitem aos profissionais o incentivo e a autonomia na construção e realização de projetos, considerando interesses e evitando direcionamentos. De alguma forma, os níveis de dificuldade tão variados, apontados pelos professores, revelam a necessidade de desenvolver um trabalho com essas metodologias ativas em sala de aula.

Por fim, a pedagogia de projetos é um caminho possível de ser concretizado de forma mais significativa, envolvendo professores, alunos, gestão e comunidade em processos de aprendizagem e conhecimentos que transformem o espaço escolar em lugar de proatividade e desenvolvimento das mais diversas dimensões do ser humano. Para tanto, é preciso repensar a formação de professores e possibilitar esse mesmo processo não somente para quem as realiza, como para participa, pois a reflexão e a autocrítica devem ser utilizadas por todos na construção de novos caminhos e possibilidades educativas.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth. **Como se trabalha com projetos**. *Revista TV Escola*, [S.l.], n. 22, p.35-38, março/abril. 2002. Entrevista concedida a Cláudio Pucci. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/revistas/Revista22/PDF/entrevista.pdf>>. Acesso em: 03 de junho de 2019.

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.

DURVAL, Ana Clara; FRANCO, Maria Joselma. **Formação Continuada: um espaço propício à constituição do professor reflexivo**. In: ALENCAR, M. F. (et al orgs). Formação de professores e processos de ensino e aprendizagens: práticas pedagógicas e contribuições das políticas públicas. Recife: Ed. UFPE, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

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

MACKDANZ, Luiz Fernando. **O ensino através de projetos como metodologia ativa de ensino e de aprendizagem**. In: revista Thema, 2017. v. 14. nº3. P.122-131. Disponível em: <<http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/481/565>> Acesso em 03 de junho de 2019.

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

MOURA, Daniela Pereira de. **Pedagogia de Projetos: contribuições para uma educação transformadora**. Disponível em: <<https://www.pedagogia.com.br/artigos/pedagogiadeprojetos/index.php?pagina=0>> Acesso em 03 de junho de 2019.

NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Palestra proferida em São Paulo a convite do SINPRO-SP. Outubro de 2006. Disponível em [http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto\\_novoa.pdf](http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf). Acesso em 10 de maio de 2019.

PEREIRA, Olga Arantes. **Pedagogia de projetos**. Janus, [S.l.], v. 1, n. 1, ago. 2017. ISSN 1984-7998. Disponível em: <<http://unifatea.com.br/seer3/index.php/Janus/article/view/107>>. Acesso em: 03 jun. 2019.

PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar: Convite à viagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PRADNOV, Cleber; FREITAS, Ernani. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2ª ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

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.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

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