

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO “MESTRADO”
HISTÓRIA E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO**

JULSEMINA ZILLI POLESELLO

**AS REPERCUSSÕES DA IMPLEMENTAÇÃO DA PEDAGOGIA DE PROJETOS NA
REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NOVA PRATA - RS**

NOVA PRATA, RS

2021

JULSEMINA ZILLI POLESELLO

**AS REPERCUSSÕES DA IMPLEMENTAÇÃO DA PEDAGOGIA DE PROJETOS NA
REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NOVA PRATA - RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Sandro de Castro Pitano

**NOVA PRATA, RS
2021**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

P765r Polesello, Julsemina Zilli

As repercussões da implementação da pedagogia de projetos na Rede Municipal de Educação de Nova Prata - RS [recurso eletrônico] / Julsemina Zilli Polesello. – 2021.

Dados eletrônicos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

Orientação: Sandro de Castro Pitano.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Educação - Nova Prata (RS). 2. Ensino fundamental. I. Pitano, Sandro de Castro, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 37(816.5NOVA PRATA)

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Carolina Machado Quadros - CRB 10/2236

**AS REPERCUSSÕES DA IMPLEMENTAÇÃO DA PEDAGOGIA DE PROJETOS NA
REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NOVA PRATA – RS**

Julsemina Zilli Polesello

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa História e Filosofia da Educação.

Nova Prata, 23 de novembro de 2021.

Banca examinadora:

Dr. Sandro de Castro Pitano (presidente UCS)

Dra. Andréia Morés (UCS)

Dr. Alexandre Saul (UNISANTOS)

Dr. Antonio Fernando Gouvêa da Silva (UFSCar)

Aos meus pais, Carlos e Carmem e ao meu avô Andréa que, mesmo em outro plano espiritual, sempre estão presentes na minha vida através dos seus ensinamentos. Ao meu marido Adalberto por compartilhar tantos anos da sua vida comigo e sempre compreender as minhas escolhas. Aos meus três filhos Michel, Jean Carlo e Bianca que são a razão de sempre lutar por dias melhores e na busca por um legado de valores que poderão impactar nas suas escolhas e nas suas histórias de vida.

A vocês, dedico este trabalho!!!

AGRADECIMENTOS

“A gratidão torna o mundo e as
pessoas mais belas e mais
queridas.”

Joanna de Angelis

Agradecer é reconhecer que nossa caminhada evolutiva é marcada por muitas pessoas que, de algum modo, nos inspiram a sermos um pouco melhores a cada dia. Não melhores do que ninguém, mas melhores do que nós mesmos. A palavra deste momento é gratidão...

Gratidão, primeiramente, ao SER SUPREMO, que permitiu e me oportunizou mais esta caminhada evolutiva na Terra.

Gratidão aos meus pais, que me acolheram como filha e me deram os primeiros fundamentos para uma vida digna. Por terem me oportunizado ser quem sou, apesar do pouco tempo de convívio.

Gratidão às pessoas da minha família que, de forma direta ou indireta, deram continuidade ao legado de meus pais e, com seus exemplos e ensinamentos, me mostraram que sempre devemos assumir a responsabilidade pelas nossas escolhas e lutar pelos nossos sonhos.

Gratidão ao meu marido e aos meus três filhos, por sempre me apoiarem nas minhas escolhas, compreendendo minhas ausências e angústias e me oferecendo o suporte que precisava em muitos momentos deste processo.

Gratidão aos meus familiares, colegas e amigos, que estenderam a mão nos momentos mais difíceis; me incentivaram a prosseguir nesta caminhada e que vibram comigo a cada nova conquista.

Gratidão aos colegas professores da rede municipal que se dispuseram a colaborar com a pesquisa, compartilhando conhecimentos e pontos de vista que possibilitaram a efetivação da pesquisa.

Gratidão a todos os professores que encontrei em minha trajetória escolar e que, de alguma forma, deixaram suas marcas, despertando em mim o desejo por aprender

sempre. Gratidão, principalmente, aos professores do Mestrado, que foram os meus incentivadores mais recentes nesta caminhada.

Gratidão especialmente ao meu Orientador, Prof. Dr. Sandro de Castro Pitano, por sempre me conduzir no processo da pesquisa com serenidade, paciência e sabedoria. Por me incentivar, acreditar sempre no meu trabalho e nunca deixar minhas indagações sem respostas, mesmo que fosse por meio de outras perguntas. Para mim, um exemplo de como ser uma pessoa e uma professora um pouco melhor.

Gratidão aos meus alunos que, com sua infinita sede de saber e curiosidade, me desafiam, diariamente, a pensar novas possibilidades de ensino e buscar novos conhecimentos.

Esta conquista não é só minha, mas de todos que, de alguma forma, contribuíram para que esta etapa se concretizasse.

RESUMO

A presente dissertação investigou as repercussões da Pedagogia de Projetos, implementada a partir de 2019 na Rede Municipal de Ensino de Nova Prata-RS, na prática pedagógica dos Professores do Ensino Fundamental, anos finais. O aporte teórico está fundamentado em Dewey (1971), protagonista das ideias da Escola Nova; Kilpatrick (1970), primeiro a defender o trabalho de projeto como um método pedagógico; Freire (1987, 1999, 2000, 2006), que introduziu, na escola, o trabalho a partir de temas geradores; e em Hernández (1998), proponente da reorganização do currículo por Projetos de Trabalho. Em relação à metodologia, a pesquisa teve como inspiração o estudo de caso de natureza qualitativa, pois é relativa à investigação de parte de um fenômeno com peculiaridades específicas, referentes a uma rede de ensino e às concepções de parte dos envolvidos no processo. Para a construção dos dados empíricos, foram utilizados como procedimentos metodológicos: análise documental, entrevistas e questionário. Participaram das entrevistas a Secretária Municipal de Educação de Nova Prata em exercício no ano de 2019 e cinco professores de anos finais, de diferentes disciplinas, um de cada escola de Ensino Fundamental da rede. O questionário, elaborado no *Google Formulários*[®] foi enviado a todos os professores do Ensino Fundamental - anos finais que atuavam em 2019, tendo um retorno de 21 respondentes. Os dados foram agrupados nas categorias prévias: necessidade de enfrentar desafios, sustentação para a implementação da proposta, mudança, dificuldade de trabalhar o conteúdo da disciplina por meio de projetos e formação continuada, além da categoria emergente tempo. A pesquisa aponta a relevância dos espaços de formação continuada para as reflexões sobre as práticas e para subsidiar os professores no processo de implementação proposta. Demonstrou que a Pedagogia de Projetos impactou de forma positiva na prática pedagógica dos professores, principalmente no ano de 2019. Mas também demonstrou a fragilidade do processo, quando os envolvidos privilegiam os conteúdos em detrimento dos projetos, suscitando reflexões sobre a necessidade de fortalecer a formação continuada, além de criar instrumentos para a efetiva participação dos professores, protagonistas do processo educativo.

Palavras-chave: Nova Prata; Pedagogia de Projetos; Ensino Fundamental; práticas pedagógicas; formação continuada.

ABSTRACT

This thesis explored the repercussions of Project-Based Pedagogy implemented since 2019 at Nova Prata's Municipal Educational System, in the pedagogical practices of final years Elementary School Teachers. The theoretical background is reasoned in Dewey (1971), the key researcher of the New School ideas; Kilpatrick (1970), the first one to defend the project-based learning as a pedagogical method; Freire (1987, 1999, 2000, 2006), who introduced a work based on generating themes in schools; and in Hernández (1998), the one who proposed the reorganization of the curriculum with Project Methods. In what it refers to methodology, the research was based on a case study of qualitative nature, because it is related to the investigation of a part of a phenomenon with its specific peculiarities, which refers to an educational system and to the conceptions of part of the ones involved in the process. For the development of the empirical data, it was applied as methodological procedure: documental analysis, interviews, and questionnaires. The interviewees were: the Municipal Secretary of Education of Nova Prata, in office in 2019, and five teachers of different subjects, one from each elementary school of the city. The questionnaire, developed on Google Forms®, was sent to all the final years' elementary school teachers that were in office in 2019, which was answered by 21 teachers. The data was gathered in the previously established categories: need to face challenges, support to the implementation of the proposal, changeover, difficulty to work on the subject content with projects and continuous training, along with the emergent category time. The research points out the relevance of continuous training spaces for the reflection about the practices and to contribute to the teachers during the process of the proposed implementation. It demonstrated that Project-Based Pedagogy had a positive impact on teachers' pedagogy practices, especially in the year of 2019. But it also proved the fragility of the process, when the involved ones focus on the content over the projects, raising reflections about the need to reinforce the continuous training, in addition to creating instruments for an effective teachers' participation, the key players of the educational process.

Keywords: Nova Prata; Project-Based Pedagogy; Elementary School; pedagogical practices; continuous training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Rede Municipal de Ensino – 2019	31
Figura 2 - Rede Municipal de Ensino – 2020	33

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teses e Dissertações de maior relevância para a pesquisa	55
Quadro 2 - Síntese ilustrativa da metodologia.....	87
Quadro 3 - Categorias prévias de análise	95
Quadro 4 - Categorias pertinentes e emergentes após a análise	97
Quadro 5 - Perfil das professoras entrevistadas	128

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Formação na docência e suporte à docência (2020).....	35
Gráfico 2 - IDEB da Rede Municipal Ensino Fundamental – Anos Iniciais	36
Gráfico 3 - IDEB da Rede Municipal Ensino Fundamental – Anos finais	37
Gráfico 4 - Rede Municipal – Aprovações e reprovações 2016.....	38
Gráfico 5 - Rede Municipal – Aprovações e reprovações 2017.....	38
Gráfico 6 - Rede Municipal – Aprovações e reprovações 2018.....	38
Gráfico 7 - Rede Municipal – Aprovações e reprovações 2019.....	39
Gráfico 8 - Rede Municipal – Taxa de Distorção idade/série 2016.....	40
Gráfico 9 - Rede Municipal – Taxa de Distorção idade/série 2017.....	40
Gráfico 10 - Rede Municipal – Taxa de Distorção idade/série 2018.....	41
Gráfico 11 - Rede Municipal – Taxa de Distorção idade/série 2019.....	41
Gráfico 12 - Dissertações e Teses sobre Pedagogia de Projetos Interdisciplinares (2000 – 2019).....	52
Gráfico 13 - Faixa etária dos participantes	105
Gráfico 14 - Gênero.....	106
Gráfico 15 - Formação dos professores em nível médio	107
Gráfico 16 - Curso de Graduação dos participantes	108
Gráfico 17 - Professores com Pós-Graduação concluída	109
Gráfico 18 - Tempo de docência	109
Gráfico 19 - Conhecimento da Pedagogia de Projetos antes da sua implementação em 2019	110
Gráfico 20 - Avaliação da formação continuadas no ambiente escolar para subsidiar o trabalho com Projetos Interdisciplinares	111
Gráfico 21 - Avaliação da reestruturação do horário reservado para Horas de Atividades.....	112
Gráfico 22 - Avaliação das formações para subsidiar a implementação da proposta	113
Gráfico 23 - Prática da Pedagogia de Projetos e possibilidade de desenvolvimento das habilidades propostas para a disciplina.....	114

Gráfico 24 - Relação interdisciplinar na realização de projetos.....	115
--	-----

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
E.M.E. F	Escola Municipal de Ensino Fundamental
E.M.E. I	Escola Municipal de Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RCM/NP	Referencial Curricular Municipal de Nova Prata
RH	Recursos Humanos
RS	Rio Grande do Sul
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo De Consentimento Livre e Esclarecido
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 NOVA PRATA E A REDE MUNICIPAL DE ENSINO	30
2.1 PROCESSOS DE IMPLEMENTAÇÃO DA PEDAGOGIA DE PROJETOS NA REDE MUNICIPAL.....	42
3 REVISÃO DE LITERATURA COM BASE EM OUTRAS PESQUISAS	51
4 CONTEXTUALIZAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DA PEDAGOGIA DE PROJETOS	58
4.1 APROXIMAÇÕES ENTRE AS DIFERENTES CONCEPÇÕES E A PEDAGOGIA DE PROJETOS	67
4.2 A INTERDISCIPLINARIDADE NO DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS.....	76
5 METODOLOGIA	84
6 ANÁLISE DOS DADOS	99
6.1 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS E DO QUESTIONÁRIO	100
6.2 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES REALIZADO PELO <i>GOOGLE FORMS®</i>	104
6.3 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM PROFESSORAS DE ENSINO FUNDAMENTAL, ANOS FINAIS	126
7 CATEGORIAS	142
7.1 DESCRIÇÕES DAS CATEGORIAS ESTABELECIDAS PARA A SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO	143
7.1.1 Categorias prévias	143
7.2 DESCRIÇÃO DAS CATEGORIAS ESTABELECIDAS PARA PROFESSORES ...	153
7.2.1 Categorias prévias	153
7.2.2 Categoria emergente	178
CONSIDERAÇÕES FINAIS	184
REFERÊNCIAS.....	200

APÊNDICE I – QUADRO DE TESES E DISSERTAÇÕES SELECIONADAS PARA TRAÇAR O FIO CONDUTOR DA PESQUISA	205
APÊNDICE II – CARTA DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL	209
APÊNDICE III - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA	210
APÊNDICE IV – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ENTREVISTA COM SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO	216
APÊNDICE V - ROTEIRO ORIENTADOR PARA ENTREVISTA COM SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO.....	220
APÊNDICE VI –TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO E QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES	221
APÊNDICE VII – QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES	224
APÊNDICE VIII – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES	228
APÊNDICE IX - ROTEIRO DE PERGUNTAS ORIENTADORAS PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	232

1 INTRODUÇÃO

“A utopia está lá no horizonte. Me
aproximo dois passos, ela se
afasta dois passos.
Caminho dez passos e o
horizonte corre dez passos. Por
mais que eu caminhe,
jamais alcançarei. Para que serve
a utopia? Serve para isso: para
que eu não deixe
de caminhar”.

Eduardo Galeano¹

A presente dissertação está vinculada à Linha de Pesquisa História e Filosofia da Educação, Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). O estudo investigou o processo de implementação da Pedagogia de Projetos na Rede Municipal de Ensino de Nova Prata, iniciado a partir de 2019, e buscou compreender quais os reflexos desse processo na prática pedagógica dos Professores do Ensino Fundamental, anos finais.

Para falar sobre o processo, é importante esclarecer o que me estimulou a seguir por esse caminho na pesquisa. A motivação teve relação direta com meu percurso profissional como professora da Rede Municipal de Ensino de Nova Prata - RS, a partir de 1999 e, mais especificamente, como Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação - SME do mesmo município durante 14 anos (de março de 2006 a dezembro de 2020). Durante a trajetória na Coordenação Pedagógica, acompanhando os desafios que se apresentavam diariamente para quem trabalha em um órgão gestor da educação, inúmeras foram as inquietações suscitadas e as reflexões realizadas em relação aos processos educativos.

A busca por “respostas”, por “soluções” viáveis para superar os desafios foram constantes e, sendo assim, muitas propostas, ideias e projetos surgiram no decorrer desses anos, mas esses geralmente eram colocados em prática através de ações mais

¹ Galeano (1994, p. 310).

pontuais, de acordo com a demanda de cada necessidade ou das especificidades de cada nível de ensino.

Uma constatação e um sentimento que fica aqui é a falta de políticas educacionais instituídas com o intuito de garantir a continuidade dos processos, pois muito do proposto para mudar ou qualificar a realidade educacional tem início, mas não tem continuidade. Raras são as ações que permanecem ou se perpetuam pelo tempo necessário para que se consiga alcançar e observar os resultados desejados, sendo a descontinuidade um dos empecilhos para as mudanças nos contextos educativos. Os motivos para a interrupção dos processos são inúmeros, vão desde a falta de uma base sólida, de estudos que deem fundamentação e sustentação para a proposta, bem como a própria falta de recursos ou até a troca de gestores. A descontinuidade nos processos é uma das mazelas da educação brasileira e, portanto, nossa também.

Dentre uma lista incontável de propostas e ações que a Secretaria Municipal de Educação estruturou na constante busca por uma educação sempre mais qualificada, a Pedagogia de Projetos mereceu destaque pela amplitude e aspectos mobilizados. Foi uma proposta pensada, fundamentada e estruturada por meio de um processo contínuo e permanente, atingindo todos os Níveis e Modalidades de ensino da rede, buscando a melhoria dos processos e resultados na sua totalidade.

Cabe destacar que o enfoque para os anos finais do Ensino Fundamental no processo de implementação da proposta, bem como na presente dissertação, decorreu dos desafios e resultados que apresentava em relação à aprendizagem nos anos anteriores a sua implementação e da realização da pesquisa. Isso também pôde ser constatado por intermédio da análise dos índices que apresentavam um declínio no desempenho dos anos finais em relação aos anos iniciais, o aumento significativo do número de reprovações, principalmente no 7º ano, o agravamento dos níveis de distorção idade/série, dentre outros fatores que apontavam para a necessidade de buscar novas estratégias para qualificar sempre mais o processo educativo, compreendido como um processo contínuo e permanente, evitando rupturas e discrepâncias nos resultados.

Na tentativa de criar uma cultura escolar, uma forma de trabalho mais significativa e com melhores resultados, a proposta buscava atingir a rede na sua integralidade.

Sendo assim, iniciava na Educação Infantil-Berçário, momento em que muitas crianças ingressam na escola, perpassava todos os anos do percurso escolar, mas não findava no 9º ano, quando o aluno concluía o Ensino Fundamental, pois a aprendizagem significativa, contextualizada e aplicável almejada pela proposta é permanente e se perpetua na vida e no cotidiano de cada um.

A Pedagogia de Projetos sempre foi um assunto que me instigou por apresentar possibilidades de um trabalho pedagógico mais desafiador, que possibilita a experiência, que aguça a curiosidade e o interesse dos alunos para a busca do conhecimento. Quando cursei a Graduação em Pedagogia, no estágio de Supervisão Escolar, propus e acompanhei o desenvolvimento de um projeto pedagógico na escola em que atuava como professora. Foi uma experiência muito válida, que me mostrou que a execução de projetos é viável e que seus resultados são satisfatórios.

Mesmo após anos decorridos da experiência, foi possível avaliar que houve envolvimento dos professores e o “pensar e planejar de forma coletiva” pôde ser observado na prática. A escola, que pertencia à rede Municipal e atendia somente turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, desenvolveu o projeto “Aprendendo com Monteiro Lobato”. A partir dele, foram realizadas atividades de acordo com o nível e os conteúdos específicos de cada turma, como também tarefas coletivas, que culminaram em uma grande apresentação aberta à comunidade local. Foi possível perceber o engajamento e entusiasmo dos alunos em tudo o que era proposto, pois os conhecimentos trabalhados iam muito além dos limites da sala de aula.

No decorrer de minha vida profissional como docente da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, também pude colocar em prática os conhecimentos construídos referentes a projetos através do desenvolvimento de alguns nas turmas em que atuava. Sempre pude observar grande envolvimento e participação dos alunos nas atividades propostas e nos resultados obtidos em relação às aprendizagens em decorrência do processo.

Possivelmente, o entendimento de projeto era um pouco diferente do concebido na atualidade. As temáticas, geralmente, eram propostas pelos professores a partir de assuntos que consideravam pertinentes e que desejavam trabalhar, não sendo concebidos como algo que emergia do contexto. Buscava, no decorrer do

desenvolvimento, por meio dos conteúdos, compreender os fenômenos e ampliar os conhecimentos, fortalecendo hábitos, atitudes e valores.

Atuando na Coordenação Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e acompanhando todas as escolas da rede, as experiências com projetos sempre se fizeram presentes, mas de forma mais pontual, em algumas escolas e com alguns professores, não de forma sistematizada como uma política instituída e com uma linha condutora de orientação traçada para o seu desenvolvimento. Eram desenvolvidos a partir das compreensões e concepções de quem os executava. Portanto, variavam muito de acordo com os contextos e níveis em que aconteciam. Quando me preparava para ingressar no Mestrado – e a apresentação de um projeto de pesquisa era pré-requisito para a seleção –, resolvi debruçar-me sobre a Pedagogia de Projetos, considerando as diferentes experiências profissionais relacionadas ao assunto, especialmente no percurso como Coordenadora Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Nova Prata.

Nesse período, acompanhei as múltiplas dificuldades que surgiram no cotidiano escolar, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental, o que me levaram à delimitação da pesquisa a tal etapa de Ensino. Conforme constatações do cotidiano educacional, essa é a etapa que também encontra maiores dificuldades para trabalhar com projetos de forma interdisciplinar, pois a proposta exige que os professores saiam dos limites da “sua e mais importante disciplina”, para conduzir a construção dos conhecimentos de forma conjunta e articulada com os demais envolvidos.

Os projetos interdisciplinares constituem-se em uma possibilidade de compreender como a articulação entre as diferentes áreas do conhecimento pode refletir para a compreensão dos conceitos trabalhados e para a aprendizagem dos alunos. Cabe ressaltar que as constatações sobre a realidade descrita partiram, geralmente, de observações. Sendo assim, várias das suposições levantadas poderiam se resumir apenas a hipóteses. Portanto, pesquisar sobre a Pedagogia de Projetos na Educação revelou-se como uma possibilidade de buscar respostas plausíveis às minhas indagações e às relacionadas à necessidade de mudanças no contexto educacional pesquisado. A escolha pelos anos finais deu-se por considerar que a proposta possuía

potencial para operar as mudanças necessárias e almejadas, sejam de postura, de mentalidade e, principalmente, de práticas para aquela etapa do Ensino Fundamental.

Diante disso, a pesquisa se direcionou buscando compreender o seguinte questionamento, definido como o problema central: como a implementação da Pedagogia de Projetos na Rede Municipal de Ensino de Nova Prata-RS repercutiu na prática pedagógica dos professores de anos finais do Ensino Fundamental?

A partir do problema estabelecido, o principal objetivo traçado para a presente pesquisa foi investigar as repercussões da Pedagogia de Projetos, implementada a partir de 2019 na Rede Municipal de Ensino de Nova Prata-RS, na prática pedagógica dos Professores do Ensino Fundamental, anos finais. Para atender a esse propósito, foram estabelecidos objetivos específicos que possibilitaram traçar um caminho mais detalhado do contexto em que a Pedagogia de Projetos foi implementada. Também apontaram para os desafios que emergiram no percurso da execução, bem como os reflexos nas práticas, corroborando para atender ao principal objetivo da pesquisa. Inicialmente, a investigação procurou descrever e investigar o processo de implementação da Pedagogia de Projetos na Rede Municipal de Ensino de Nova Prata, a partir de 2019, buscando a compreensão do contexto em que a ideia emergiu e toda a estrutura necessária para a sua implementação. Na sequência, buscou analisar o papel da formação continuada na implementação da proposta, cercando-se de percepções sobre a organização dos espaços, os direcionamentos, as reflexões e construções no direcionamento das ações. Ainda, foi direcionada para identificar as repercussões da implementação da Pedagogia de Projetos na prática pedagógica dos professores do Ensino Fundamenta I - anos finais.

O trabalho através de projetos interdisciplinares possibilita que os conhecimentos não se reduzam apenas a uma lista de conteúdos que devem ser transmitidos e decorados para devolução. Configura-se como um processo em que os conhecimentos são construídos a partir de experiências reais, contextualizadas e passam a ter sentido e significado à medida que são aplicados em situações da vida diária.

O processo de implementação da Pedagogia de Projetos na Rede Municipal de Nova Prata teve seu ponto de partida ainda em 2018, após a conclusão daquele ano letivo, quando a Secretária Municipal de Educação solicitou à Coordenação Pedagógica

da Secretaria um mapeamento da realidade educacional da rede municipal. O levantamento iniciou pela análise dos índices do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) obtidos pelas Escolas nos últimos anos.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB foi criado em 2007, pelo Governo Federal, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, para medir a qualidade do ensino a partir de dois componentes, quais sejam: taxa de aprovação dos alunos obtida através do Censo Escolar anual e a média do desempenho nas avaliações aplicadas pelo Inep. As avaliações acontecem a cada dois anos, sempre nos anos ímpares. No Ensino Fundamental, avaliam os níveis de aprendizagem dos anos iniciais através dos dados obtidos com alunos de 5º ano; e, nos anos finais, por meio dos dados obtidos com alunos de 9º ano, ou seja, os últimos anos de cada etapa.

Em relação ao IDEB, uma reflexão pertinente é que este não seja reduzido apenas a uma política de controle da educação voltada somente para resultados, mas que cumpra sua função de acompanhar o processo, possibilitando direcionamentos para qualificá-lo sempre mais. Para Dias Sobrinho (2003), a avaliação vem sendo utilizada pelo Estado (a administração pública e escolas) como instrumento de controle e regulação, voltada para resultados, tendo descaracterizado o caráter diagnóstico e de acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Dias Sobrinho (2003, p. 49), “sabemos que a avaliação frequentemente tem servido aos propósitos de controle, fiscalização, seleção, hierarquização e exclusão”. Com isso, a autonomia das escolas é reduzida, pois os currículos escolares acabam se resumindo apenas às habilidades e aos descritores cobrados nos testes padronizados, caracterizando-se como forma de regulação e controle da educação pelo “Estado”.

Além do IDEB, também foram analisados os índices de aprovação, reprovação e distorção idade/série² e, através da análise dos dados coletados³, observou-se a

² A Lei Federal nº 11.114, aprovada em maio de 2005 e com prazo limite para implantação gradativa a partir de 2010, alterou artigos da LDB e estabeleceu que o Ensino Fundamental, até então de 8 anos, compreendido de 1ª a 8ª série, passaria a ter 9 anos de duração. Com essa mudança, entende-se, nesta pesquisa, distorção *idade/série* como *distorção/idade ano escolar*.

³ Os indicativos de IDEB, aprovação/reprovação e distorção idade/série, encontram-se descritos no capítulo da pesquisa que apresenta Nova Prata e a Rede Municipal.

necessidade de traçar estratégias para mudar a realidade apresentada. Para isso, foi necessário buscar alternativas e práticas viáveis, com potencial para qualificar a educação da rede e, ao mesmo tempo, operar mudanças no cenário estatístico apresentado, especialmente nos anos finais.

Sendo assim, na busca por uma alternativa de trabalho que atendesse aos critérios estabelecidos, após análise e discussão entre a equipe Pedagógica da SME⁴ e a Coordenação Pedagógica das Escolas, a proposta que contemplava a realidade local e melhor atendia a necessidade daquele momento era a Pedagogia de Projetos. Deveria ser implementada em todas as escolas da Rede Municipal, indiferentemente do nível atendido, como estratégia para dar continuidade ao processo e criar uma cultura escolar de trabalho com projetos como fator favorável para operar as mudanças almejadas para a educação.

A escolha da Pedagogia de Projetos foi pautada na abrangência da sua concepção, no potencial que apresentava em operar as mudanças no processo ensino e aprendizagem, necessárias para aquele contexto educacional. A proposta também foi pensada para favorecer a aprendizagem a partir do desenvolvimento de habilidades e competências, pois o trabalho com projetos interdisciplinares tem essa característica. Foi uma estratégia iniciar um processo que, no ano seguinte (2020), seria aprofundado e entrelaçado com os princípios do Referencial Curricular Municipal de Nova Prata - RCM/NP, construído de acordo com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC.

No planejamento das metodologias, a flexibilidade é um aspecto que deve estar presente, pois, no decorrer da execução, surgem situações que demandam ajustes no processo previamente estruturado. Foi o que aconteceu em 2020, quando um fato de abrangência mundial deu um novo direcionamento ao percurso estabelecido para a educação e para o processo pesquisado, sendo fundamental considerar o novo contexto. A Pandemia da Covid-19⁵ afetou de forma brusca todos os setores da sociedade, incluindo a educação formal. Sendo assim, por questões de saúde e preservação da vida e seguindo protocolos dos órgãos competentes, os alunos foram impossibilitados de frequentar as escolas e os responsáveis pelo processo educativo precisaram se

⁴ Utilizar-se-á a abreviação SME para Secretaria Municipal de Educação.

⁵ Doença infecciosa causada pelo novo Coronavírus (SARS-CoV-2) e está ligada ao ano 2019.

reorganizar e encontrar novas alternativas de manter o vínculo e conduzir o processo ensino-aprendizagem.

Na rede municipal, a suspensão das atividades presenciais nas Escolas de Ensino Fundamental iniciou em 19 de março de 2020⁶ e o envio de atividades não presenciais/a distância iniciou em 30 de março de 2020⁷, após regulamentação⁸ do órgão competente do Sistema Municipal de Ensino. As atividades foram enviadas e propostas de diferentes formas, utilizando-se de livro didático, atividades impressas organizadas pelos professores e retiradas na escola pelos pais ou responsáveis, atividades e orientações através de grupos de *WhatsApp*[®] e até a implantação de uma plataforma de ensino.

A Plataforma do *Google Classroom*[®] foi uma das alternativas encontrada para trabalhar, principalmente, com os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, por possibilitar a realização de atividades não presenciais de forma interativa. Cabe refletir sobre a necessidade de tornar a aprendizagem mais interessante para esse público, compreendido geralmente por alunos entre 11 e 15 anos, ou seja, pré-adolescentes e adolescentes que, em sua grande maioria, têm grande interesse pelas tecnologias. Uma percepção que suscitou desse processo foi que os alunos da faixa etária descrita dominavam as tecnologias, principalmente relacionadas às redes sociais, mas tinham grandes dificuldades com ferramentas educativas.

Como a comunidade escolar (equipes diretivas, professores, alunos e pais ou responsáveis) ainda não tinha conhecimento do uso da nova ferramenta, o processo de implantação iniciou com formações para instrumentalizar todos os envolvidos. Também foi disponibilizado no *site*⁹ da Secretaria Municipal de Educação um espaço específico

⁶ O Decreto Nº 8.005, de 17 de março de 2020 que “*Dispõe sobre medidas de prevenção ao contágio pelo novo Coronavírus (COVID 19) no âmbito da Administração Pública*”, decreta em seu art. 2º, a suspensão das aulas nas Escolas de Ensino Fundamental da rede pública a partir de 19 de março de 2020.

⁷ Regulamentação dada pelo Decreto Nº 8.009, 19 de março de 2020, que “*Dispõe sobre medidas de prevenção ao contágio pelo novo Coronavírus (COVID 19) no âmbito do Município de Nova Prata*”, em seu Art. 14, que estabelece o repasse de atividades a distância aos alunos do Ensino Fundamental para cumprir o Calendário Letivo.

⁸ A regulamentação sobre a possibilidade do cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual e Reorganização dos Calendários Escolares em razão da Pandemia da Covid-19 para o Sistema Municipal de Ensino foi emanada pelo Conselho Municipal de Educação em 15 de maio de 2020, através do Parecer Normativo CME/NP Nº 006/2020. A Secretaria Municipal de Educação emitiu a Portaria nº 299/2020, de 24 de abril de 2020 que “*Regulamenta atividades na Rede Municipal de Ensino de Nova Prata no período de pandemia do novo Coronavírus-COVID-19*”.

⁹ Endereço eletrônico de acesso ao site: <http://www.smeconp.com.br/>

com conteúdo de caráter educativo. Esse espaço era composto por tutoriais¹⁰, informações e suporte, que tinham como objetivo orientar os usuários da rede municipal de Nova Prata e outros no uso da ferramenta. Além disso, foi um canal para tirar dúvidas, que eram as geradoras de novos tutoriais orientadores para uso da ferramenta até então desconhecida ou pouco conhecida da maioria. A ferramenta auxiliou na continuidade dos estudos no período de distanciamento, buscando qualificar o processo educativo e minimizar os prejuízos do afastamento do ambiente escolar e das interações sociais.

Com a possibilidade do retorno parcial às atividades presenciais, após elaboração, implantação e fiscalização para comprovação do cumprimento de todas as medidas de segurança estabelecidas pelos protocolos e mediante ciente dos responsáveis, alguns alunos retornaram às atividades presenciais em 28 de outubro de 2020¹¹. Cabe destacar que o retorno aconteceu em forma de revezamento semanal, sendo que os alunos que optaram pelo retorno foram separados em dois grupos, caso o número excedesse em 50% a capacidade da sala, seguindo critérios e medidas estabelecidas pelas normativas. Cada um dos grupos frequentava a escola durante 4 dias da semana para realização de atividades presenciais, enquanto o outro permanecia em casa com atividades não presenciais, possibilitando, assim, o revezamento. O quinto dia da semana era reservado para os professores organizarem as atividades e atender, de forma remota, os alunos que não retornaram nem em revezamento.

O processo descrito perdurou até o término do ano letivo de 2020, que se deu em 30 de dezembro de 2020¹². O ano letivo de 2021 iniciou em 22 de fevereiro, no mesmo formato, mas perdurou apenas uma semana, até 27 de fevereiro. A partir de 1º de março, como a situação da pandemia se agravou no Rio Grande do Sul, apresentando-se como um dos momentos mais críticos desde o seu início, todo o Estado foi classificado como de “*altíssimo risco de contágio*”, designado pela bandeira preta¹³. Assim, as atividades presenciais, mesmo em forma de revezamento, foram suspensas e toda a prática

¹⁰ Disponível no endereço eletrônico: <https://sites.google.com/eadnovaprata.com.br/tutoriais/inicial>,

¹¹ O Decreto Nº 8. 299, de 19 de outubro de 2020, em seus Art. 2º, 4º e 5º “*Autoriza a retomada das aulas presenciais nas Escolas de Ensino Fundamental a partir de 28 de outubro, para os anos finais...*”.

¹² A Resolução do CME/CP Nº 02, de 10 de dezembro de 2020, aprovou o novo calendário letivo de 2020 e validou as atividades não presenciais para cômputo dos dias letivos para seu cumprimento.

¹³ O Decreto Nº 55309, de 14/06/2020, institui o sistema de bandeiras no Estado do RS e os cálculos considerados para definir cada uma das seguintes cores de bandeiras: amarela, laranja, vermelha e preta.

educativa permaneceu pelo meio de atividades remotas. A partir de 04 de maio¹⁴, aconteceu novamente a retomada das atividades presenciais em forma de revezamento, nos mesmos moldes já descritos até 23 de agosto¹⁵. Nessa data, as atividades escolares voltaram a sua normalidade, só sendo permitido permanecer em atividades remotas alunos com comprovação de comorbidades mediante atestado médico.

Sobre o afastamento das atividades presenciais provocado pela Pandemia, ainda no ano de 2020, tempo em que atuava na Coordenação Pedagógica da SME, nos momentos de reuniões (virtuais) com a Coordenação Pedagógica das Escolas, vários foram os relatos que expressavam a frustração pela interrupção e a necessidade de readaptação de um processo que estava em pleno desenvolvimento. As expectativas da consolidação de um trabalho pensado e construído coletivamente tornaram-se uma incógnita, pois o retorno parcial dos alunos e ainda em forma de revezamento no final de outubro, no último trimestre daquele ano letivo, pouco (ou quase nada) da Pedagogia de Projetos foi colocada em prática. Todos os esforços foram empreendidos na tentativa de manter o vínculo dos alunos com a escola, resgatar alunos que estavam totalmente afastados da escola, na busca por sanar possíveis lacunas deixadas pelo novo processo de ensino e a aprendizagem estruturada naquele contexto. Foi quase um recomeçar. Essa é uma das características da educação, um constante reconstruir para acompanhar as mudanças históricas e sociais do contexto em que está inserida.

Como já mencionado anteriormente, a escola do século XXI, inserida em um contexto de mudanças, precisa repensar constantemente o seu fazer para qualificar cada vez mais o processo de construção do conhecimento e o seu compromisso com a educação. Por isso, as experiências proporcionadas precisam ser contextualizadas, significativas e desafiadoras para que despertem, no aluno, a curiosidade, a vontade de aprender e o acesso aos conhecimentos prévios para ampliá-los e aplicá-los em situações reais do seu cotidiano. Cabe ao educador perceber os desafios que se apresentam no contexto em que atua, contemplando as demandas dessa realidade e refletindo sobre a importância do seu fazer como um dos alicerces para a construção de

¹⁴ O Decreto nº 8.555, de 28 de abril de 2021, permitiu o retorno das atividades presenciais em formato de revezamento.

¹⁵ O Decreto nº 8676, de 20 de agosto de 2021, autorizou o retorno das aulas presenciais integrais para todos os alunos.

uma educação de qualidade. Mesmo sabedores de que o professor sozinho não é o responsável pelos problemas que afetam a qualidade da educação, sua atuação é fundamental, pois a melhora no processo de ensino também perpassa pelo currículo e pela qualidade das interações oferecidas, potencializando as aprendizagens do aluno.

Segundo o Referencial Curricular Municipal de Nova Prata - RCM/NP (2019), as práticas pedagógicas devem ter como foco, “a aprendizagem efetiva e de qualidade dos alunos”. Posto isso, é preciso considerar:

[...] a aprendizagem como um processo dinâmico e interativo do educando com o mundo que o cerca, garantindo-lhe a apropriação de saberes a partir de suas vivências, nas interações, num processo ativo onde os novos conhecimentos são organizados, formam uma hierarquia de conceitos e se relacionam com o conhecimento previamente interiorizado. (RCM/NP, 2019, p. 25).

O trabalho com Projetos propõe que as aprendizagens sejam significativas¹⁶, promotoras de novos conhecimentos a partir da articulação com conhecimentos prévios que cada sujeito já tem constituído e, portanto, aplicáveis. Para isso, as experiências devem emergir de situações reais e fazer sentido para o aluno. Sobre isso, ainda fica o questionamento: Será que os projetos podem ser motivadores de aprendizagens significativas pelos alunos a partir das interações propostas pelos professores? Em que contribuem para o desenvolvimento da dimensão social da formação humana dos alunos, ou seja, para sua autonomia?

Nesse processo, a interlocução entre as diferentes áreas do conhecimento é fundamental, posto que nenhum saber é, por si só, suficiente para responder a um problema, possibilitar a construção de novos conhecimentos e desenvolver a autonomia, pois os saberes não devem ser restritos aos aspectos pedagógicos. Considerando esses preceitos e a necessidade da construção de relações entre os saberes, é que o enfoque foi para a interdisciplinaridade.

O trabalho interdisciplinar também está justificado no Referencial Curricular Municipal de Nova Prata - RCM/NP quando explicita que:

¹⁶ De acordo com Ausubel, aprendizagem significativa é processo pessoal e intencional de construção de novos significados, tendo como base o que já conhecemos através da interação com o meio físico e social. Na pesquisa, o termo *aprendizagem significativa* será designada ao processo de construção do conhecimento de forma ativa pelo educando, a partir da interação com o meio e da aplicabilidade desses conhecimentos, dando sentido e significado ao que está conhecendo e estimulando-o a buscar, descobrir e aprender sempre mais.

[...] projetos interdisciplinares surgem como alternativa à fragmentação do currículo escolar em disciplinas estanques, uma vez que elas apresentam relações umas com as outras e a conversa entre as áreas pode facilitar o desenvolvimento das habilidades, do pensamento crítico, da criatividade, do trabalho em equipe e da colaboração. (NOVA PRATA, 2019, p. 32).

Para que o trabalho interdisciplinar se consolide por meio das práticas pedagógicas, é fundamental a capacitação dos envolvidos no processo. Portanto, precisam contemplar tanto a Coordenação Pedagógica, que é a responsável por organizar e conduzir as formações com os professores no espaço escolar, como os professores, que são os principais responsáveis pela execução da proposta através da sua prática docente. Assim, além de valorizar a formação inicial estabelecida na legislação vigente, a estruturação de espaços destinados à formação continuada é imprescindível para promover a associação entre teoria e prática e a reflexão sobre o fazer pedagógico.

Esses espaços devem ser concebidos muito além de apenas momentos necessários e obrigatórios e para cumprir os requisitos para progressão na carreira, mas devem ser compreendidos como imprescindíveis para a qualificação da ação docente, se constituindo como espaços de formação continuada.

De acordo com Nóvoa (2002, p. 38):

A formação contínua deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente. Neste sentido, o espaço pertinente da formação contínua já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar.

Sendo assim, a promoção de espaços para formação não pode se reduzir apenas a momentos para o professor receber conhecimentos prontos, através de cursos pré-programados, descontextualizados, que por si só não têm significado. Mas, sim, devem estar vinculados às experiências da ação docente para ter significado e se transformar em novos saberes.

Tendo como referência essa concepção de formação e compreendendo a sua relevância para a implementação da Pedagogia de Projetos, o passo seguinte foi a articulação com profissionais da Instituição Formadora da Universidade de Caxias do Sul – UCS, através do *Campus* Universitário de Nova Prata. As formações foram organizadas de modo que pudessem contribuir com as reflexões sobre os processos

educativos, proporcionando as orientações e o suporte necessários aos envolvidos para o desenvolvimento da proposta. Inicialmente, foi ofertada a todos os professores da rede, momento em que a proposta da Pedagogia de Projetos foi apresentada e fundamentada de forma coletiva e, posteriormente, de forma sistemática, com a Coordenação Pedagógica das escolas. A ênfase na formação sistemática para a Coordenação Pedagógica deu-se pela relevância da sua função e atuação nos espaços educativos. Como mobilizadora e articuladora dos processos, a Coordenação Pedagógica atua diretamente com os professores, que são os responsáveis pela condução do ensino.

A formação continuada para a Coordenação Pedagógica aconteceu durante todo o ano letivo de 2019, sempre associando os estudos nos encontros às práticas observadas e acompanhadas no interior dos educandários. A Coordenação Pedagógica da SME acompanhou diretamente todo esse processo, sendo responsável pela articulação com a Instituição Formadora, organizando as formações e auxiliando a Coordenação Pedagógica das escolas na condução, no direcionamento e desenvolvimento da proposta na prática. De posse das observações e, também, de questionamentos relativos ao processo, organizava e repassava para a Instituição Formadora as demandas que surgiam nos intervalos das formações para que essas fossem retomadas no encontro subsequente, se constituindo estes como espaços de construção e fortalecimento coletivo por intermédio da troca de experiências, do esclarecimento de dúvidas e da associação entre teoria e prática.

Cabe destacar que a Coordenação Pedagógica das escolas também foi a responsável pela formação continuada dos professores nos seus espaços de atuação. Essa estratégia foi adotada considerando que, mesmo que a proposta da Pedagogia de Projetos fosse para toda a rede de ensino, as escolas apresentavam características distintas que precisavam ser consideradas na sua condução. Os momentos de formação tinham como característica respeitar as reflexões coletivas, as construções do grupo no direcionamento das práticas e as individualidades e peculiaridades de cada turma em que o projeto era desenvolvido, pois a temática do projeto deveria emergir da necessidade e interesse de cada grupo de alunos.

Considerando as palavras de Freire (1996, p. 21), quando diz que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a

sua construção”, e considerando o propósito da educação e a relevância que a construção significativa do conhecimento assume na vida acadêmica e social dos alunos, é que a Secretaria Municipal de Educação lançou a proposta para a sua rede de ensino. Através da metodologia adotada, a presente pesquisa procurou compreender esse processo em seu lócus de execução, através das práticas pedagógicas dos professores e todos os contextos e processos que estão imbricados nesse fazer, pois processos educativos sempre são complexos, ricos em experiências e carregados de significados.

Essa dissertação está organizada em sete capítulos. O primeiro capítulo apresenta a motivação para a pesquisa e o seu direcionamento para a etapa dos anos finais do Ensino Fundamental. O segundo capítulo apresenta Nova Prata e caracteriza a rede municipal de ensino, descrevendo o processo de implementação da Pedagogia de Projetos e a organização das formações no decorrer do processo. O terceiro capítulo traz a revisão de literatura com base em outras pesquisas afins, fundamental para selecionar as referências sobre a Pedagogia de Projetos utilizadas. Já o capítulo quatro traz uma contextualização histórica sobre os projetos, apresentando as aproximações entre as diferentes concepções, correntes e autores que embasam e abordam a Pedagogia de Projetos, bem como o enfoque para a interdisciplinaridade no seu desenvolvimento. O capítulo cinco apresenta a metodologia adotada na pesquisa bem como, estabelece/expõe categorias prévias de análise. No capítulo seis é desenvolvida a análise dos dados coletados a partir de entrevistas e do questionário. Por fim, o capítulo sete, que descreve as categorias prévias confirmadas para cada público participante, bem como a categoria emergente, detectada durante a análise dos dados, reforçando as mesmas com fragmentos de falas dos participantes. Nas considerações finais, são apresentadas as sínteses dos principais resultados observados a luz do referencial teórico estabelecido e dos dados da pesquisa.

2 NOVA PRATA E A REDE MUNICIPAL DE ENSINO

“Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias”.

Paulo Freire

Para entender a realidade pesquisada, Nova Prata foi emancipada em 11 de agosto de 1924. Situa-se na Serra Gaúcha, encosta superior do nordeste do estado do Rio Grande do Sul, Brasil. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, possui um espaço territorial de 259, 941km² e população estimada, em 2020, de 27.648 habitantes.

Conforme texto do RCM/NP, baseado nos historiadores Farina (1986) e Galeazzi (1982), o surgimento de município de Nova Prata é assim descrito:

De um território habitado por índios, do trabalho árduo e persistente dos imigrantes (os primeiros foram os italianos, seguidos de poloneses e alemães), que aqui chegaram por volta de 1888, foi formando um povoado. Em 1895, teve início o Povoado São João Batista do Herval. Em 1905, recebe o nome de Capoeiras. Em 11 de agosto de 1924, o governador Borges de Medeiros assinou o decreto nº 3.351 que criou o município do Prata, nomeando como Primeiro Intendente o Dr. Félix Engel Filho. Em 1945, recebeu o nome de Nova Prata. (RFCM/NP, 2019, p. 12).

Quanto à realidade educacional, de acordo com o censo do IBGE em 2010, a taxa de escolarização da população de 6 a 14 anos era de 99,3%. Em relação ao IDEB, o resultado da rede pública, em 2019, foi 6,6 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 5,2 nos Anos Finais.

Em 2019, momento da efetivação da Pedagogia de Projetos, a Rede Municipal era assim composta, consoante ilustrado no quadro da Figura 1, a seguir:

Figura 1 - Rede Municipal de Ensino – 2019

ESCOLA	LOCALIZAÇÃO	EDUCAÇÃO INFANTIL		ENSINO FUNDAMENTAL			TOTAL/ ALUNOS :
		CRECH E	PRÉ- ESCOLA	ANOS INICIAI S	ANO S FINAI S	EJA	
E.M.E.I. Recanto da Alegria	Bairro Santa Cruz	204	50	-	-	-	254
E.M.E.I. Primeiros Passos	Bairro Basalto	97	25	-	-	-	122
E.M.E.I. Um Pedacinho de Céu	Bairro São João Bosco	74	-	-	-	-	74
E.M.E.I. Criança Feliz	Bairro São João Bosco	166	-	-	-	-	166
E.M.E.I. Vó Eliza	Bairro São Cristóvão	144	65	-	-	-	209
E.M.E.F. Padre José Bardin	Bairro São João Bosco	-	64	160	112	39	375
E.M.E.F. Guerino Somavilla	Bairro Santa Cruz	-	164	295	153	-	612
E.M.E.F. Ângela P. Paludo	Bairro Basalto	-	84	169	121	-	374
E.M.E.F. Caetano Polesello	Bairro Rio Branco	-	38	117	85	-	240
E.M.E.F. Reinaldo Cherubini	Povoado Retiro	-	31	98	53	-	182
TOTAL		685	521	839	524	39	2.608

Fonte: A autora (2021), a partir de dados do INEP – ano base 2019.

Em 2019, para atender a demanda de 2.608 alunos, a Rede Municipal de Ensino contava com um total de dez escolas, sendo cinco de Educação Infantil e cinco de Ensino Fundamental.

As Escolas de Educação Infantil estão localizadas nos diferentes bairros da cidade, com destaque para o Bairro São João Bosco, que conta com duas escolas. Cabe destacar que esse é o bairro da cidade de maior concentração populacional e vulnerabilidade social, o que justifica o número de estabelecimentos de ensino no mesmo espaço geográfico. As duas escolas, além de atenderem à demanda do Bairro, também atendem crianças de bairros das imediações e até do centro da cidade, pois o acesso ao Bairro é facilitado pelo acesso pavimentado, pelas linhas regulares de transporte e pela localização próxima ao perímetro urbano.

Todas as escolas de Educação Infantil atendiam somente o público de Creche no seu espaço físico, ou seja, crianças de 0 a 3 anos. Três delas também eram responsáveis por turmas de Pré-escola (crianças de 4 e 5 anos), que funcionam em espaços cedidos pelas Escolas Estaduais ou em outros espaços organizados para esse fim. Todas as escolas localizam-se no perímetro urbano ou em bairros da cidade e, juntas, atendem 825 crianças.

Em relação às escolas de Ensino Fundamental, estas eram em número de cinco e todas atendiam crianças de 4 e 5 anos em Turmas de Educação Infantil e alunos do Ensino Fundamental, anos iniciais e finais. Localizam-se em diferentes bairros da cidade e apresentam características distintas. Atendem, além dos alunos que moram nas proximidades da escola, alunos de Bairros ou Comunidades próximas que não contam com instituição de ensino, respeitando o estabelecido no Mapa do Zoneamento.

O zoneamento é uma organização efetivada entre a Gestão das escolas Municipais e Estaduais de Nova Prata. A partir do estudo geográfico e demográfico do município, organiza-se o atendimento dos alunos, considerando o endereço de residência e a proximidade à escola. Essa organização é expressa através de um mapa que detalha a localização de cada escola e a sua abrangência de atuação por cores. É firmado através de Ata e tem como objetivo distribuir as matrículas, considerando a capacidade de cada escola, garantindo, assim, que todos os alunos sejam atendidos, de preferência, na escola mais próxima da sua residência, além de organizar o transporte escolar que é comum entre as redes de ensino. O mapa sofre alterações de acordo com o crescimento populacional e a ocupação do espaço geográfico, sempre buscando a distribuição harmônica das matrículas e a garantia do direito à educação. A última alteração aconteceu em 2018.

A E.M.E.F. Caetano Polesello, localizada no Bairro Rio Branco, e a E.M.E.F. Reinaldo Cherubini, no Bairro Retiro, são as duas menores escolas da rede e, mesmo situadas em Bairros da cidade, pelas características que apresentam, são consideradas, pelo Ministério da Educação - MEC, Escolas do Campo. A E.M.E.F. Guerino Somavilla, localizada no Bairro Santa Cruz, é a maior escola da rede e está localizada próximo ao centro. Juntas, as escolas atendiam, em 2019, 2.608 alunos.

Com a criação de duas novas escolas, a partir de 2020 a Rede Municipal apresentou uma nova configuração e ampliou seu atendimento. A Figura 2, a seguir, apresenta essa realidade, descrevendo a localização das Escolas, os Níveis de atuação, bem como o número de alunos matriculados em cada educandário, de acordo com o nível ou etapa de ensino:

Figura 2 - Rede Municipal de Ensino – 2020

ESCOLA	LOCALIZAÇÃO	EDUCAÇÃO INFANTIL		ENSINO FUNDAMENTAL			TOTAL/ALUNOS
		CRECHE	PRÉ-ESCOLA	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS	EJA	
E.M.E.I. Recanto da Alegria	Bairro Santa Cruz	201	36	-	-	-	237
E.M.E.I. Primeiros Passos	Bairro Basalto	97	45	-	-	-	142
E.M.E.I. Um Pedacinho de Céu	Bairro São João Bosco	69	-	-	-	-	69
E.M.E.I. Criança Feliz	Bairro São João Bosco	146	-	-	-	-	146
E.M.E.I. Vó Eliza	Bairro São Cristóvão	143	-	-	-	-	143
E.M.E.I. Educare	Bairro São Cristóvão	80	-	-	-	-	80
E.M.E.F. Padre José Bardin	Bairro São João Bosco	-	68	158	120	13	359
E.M.E.F. Guerino Somavilla	Bairro Santa Cruz	-	156	354	-	-	510
E.M.E.F. Ângela P. Paludo	Bairro Basalto	-	78	170	117	-	365
E.M.E.F. Caetano Polesello	Bairro Rio Branco	-	37	106	85	-	228
E.M.E.F. Reinaldo Cherubini	Bairro Retiro	-	44	94	70	-	208
E.M.E.F. Prefeito Nagib Stella Elias	Bairro Santa Cruz	-	-	-	202	-	202
TOTAL:		736	464	882	594	13	2.692

Fonte: A autora (2021), a partir de informações da SME.

O quadro ilustrado na figura mostra a ampliação da Rede Municipal de ensino em 2020, com a criação de uma Escola Educação Infantil Pré-escola e outra de Ensino Fundamental - anos finais. Sendo assim, a rede passou a ser composta por 12 escolas, sendo seis de Educação Infantil e seis de Ensino Fundamental, e o número de alunos

atendidos passou de 2.608, em 2019, para 2.692, em 2020, um aumento de 84 alunos, mas com estrutura para a expansão desse atendimento nos próximos anos.

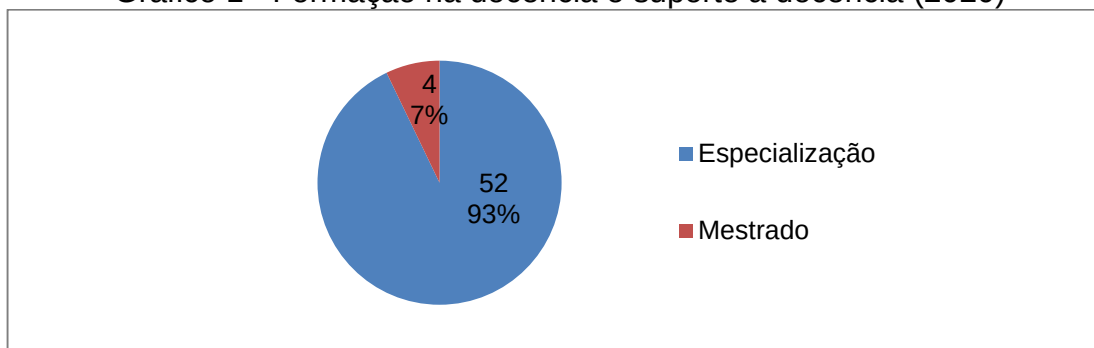
O foco do presente estudo são as cinco Escolas que atendem o Ensino Fundamental - anos finais. São elas: E.M.E.F. Padre Josué Bardin, E.M.E.F. Ângela P. Paludo, E.M.E.F. Caetano Polesello, E.M.E.F. Reinaldo Cherubini, E.M.E.F. Guerino Somavilla (2019) e E.M.E.F. Prefeito Nagib Stella Elias (2020). Quanto à realidade dessas duas últimas escolas, em 2019, a E.M.E.F. Guerino Somavilla atendia alunos dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Mas, devido à necessidade de ampliação do número de vagas para atender a demanda desse zoneamento, foi construída a E.M.E.F. Prefeito Nagib Stella Elias, que iniciou seu funcionamento em 2020. Sendo assim, houve uma otimização da ocupação dos espaços e a redistribuição dos alunos, ampliando o atendimento.

Devido à facilidade de deslocamento entre as duas escolas, possibilitado pela sua localização (ambas na mesma quadra), no ano de 2020 houve uma divisão das etapas do Ensino Fundamental. A E.M.E.F. Guerino Somavilla ficou responsável pelo atendimento dos alunos dos anos iniciais e a E.M.E.F. Prefeito Nagib Stella Elias, pelos dos anos finais. Os professores dos anos finais também foram remanejados, acompanhando seus alunos. Sendo assim, o público (professores / alunos / coordenação pedagógica) que iniciou o trabalho com projetos em 2019 na E.M.E.F. Guerino Somavilla era o mesmo que deu prosseguimento ao trabalho na E.M.E.F. Prefeito Nagib Stella Elias.

Quanto ao quadro de profissionais para atender a demanda de alunos do Ensino Fundamental - anos finais, o Município contava com um quadro composto por 61 (sessenta e um) professores. Atuavam em sala de aula 41 professores efetivos e 07 de contratos temporários, totalizando 48 professores. Além dos professores que atuavam na docência, havia mais 08 professores efetivos operando em Equipes Diretivas, 04 estavam cedidos para outras instituições de Ensino e 01 estava afastado por Licença Interesse. O quadro dos profissionais contava, também, com profissionais de suporte pedagógico (Coordenação Pedagógica) e profissionais de suporte e apoio à docência (monitores, estagiários, professores de Sala de Recursos).

Quanto ao nível de formação dos profissionais que atuam na docência e no suporte à docência, apresenta-se a seguinte realidade:

Gráfico 1 - Formação na docência e suporte à docência (2020)



Fonte: Setor de Recursos Humanos – RH, da Prefeitura de Nova Prata.

De acordo com os dados apresentados no Gráfico 1, dos 56 professores que atuavam na docência e no suporte à docência no Ensino Fundamental - anos finais no ano de 2020, 52 dos professores possuíam formação em nível de Especialização, o correspondente a 93%. Quatro professores possuíam Mestrado, correspondendo a 7% dos profissionais, demonstrando um quadro de profissionais bastante qualificado.

Um dos fatores que contribui para essa qualificação é a progressão na carreira e retribuição pecuniária correspondente a três níveis de formação. De acordo com a Lei nº 10.324, de 22 de maio de 2019, que estabelece o Plano de Carreira do Magistério Público do Município de Nova Prata, em seu Art. 20 são assegurados os seguintes Níveis de progressão:

I – Nível 1: formação específica em Nível Superior, em curso de Licenciatura de graduação plena para Educação Infantil e/ou Séries ou anos iniciais do Ensino Fundamental; Licenciatura plena, específicas para as séries ou anos finais do ensino fundamental ou formação obtida através de programas de formação pedagógica, nos termos indicados pelo art. 63 da Lei nº 9.394/96; II – Nível 2: formação específica em curso de pós-graduação de Especialização ou Aperfeiçoamento, com duração mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas na área da Educação;
III – Nível 3: formação específica em curso de pós-graduação de Mestrado, na área da Educação. (NOVA PRATA, LEI Nº 10.324, 2019).

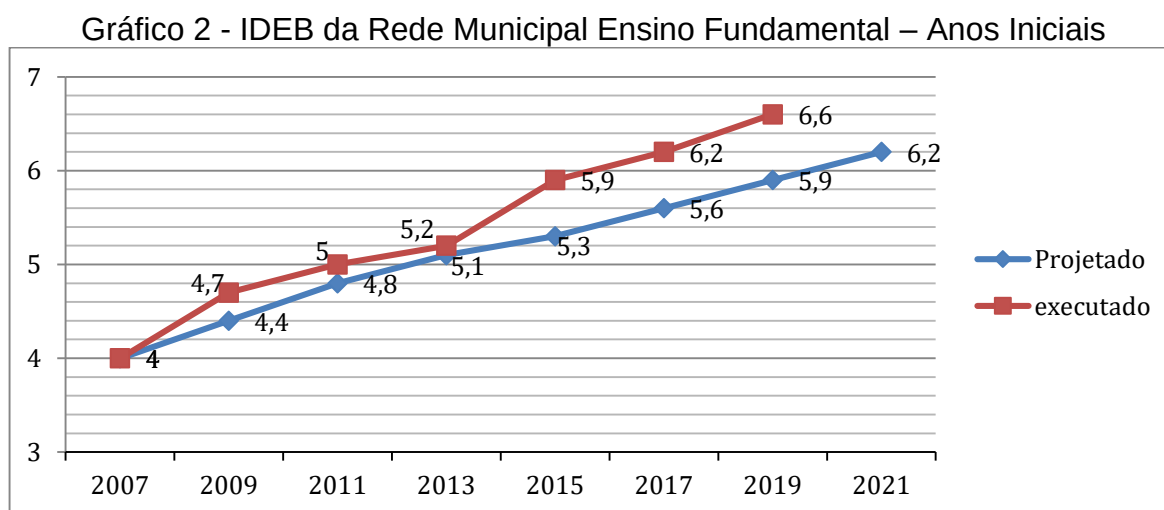
A progressão na carreira pode ser considerada um dos fatores de incentivo à formação, o que resulta na qualificação do quadro. Demonstra, ademais, a preocupação dos envolvidos (gestores/professores) com a qualidade dos processos pedagógicos.

Além dos três níveis de progressão, o Plano de Carreira ainda contempla o avanço em sete Classes, com retribuição pecuniária correspondente. Para isso, a cada 5 anos, o professor deverá apresentar comprovação de, no mínimo, 200 horas de cursos.

A formação acadêmica e continuada tende a favorecer a análise e a reflexão crítica do contexto escolar e dos processos educativos. Promovem a articulação entre teoria e prática, indispensável para as transformações no ensino e a qualidade na educação. Quando se fala de qualidade da educação básica, esta não pode ser relacionada direta e unicamente aos índices, mas nas relações que se estabelecem no processo educativo e que refletem na melhoria da qualidade de vida.

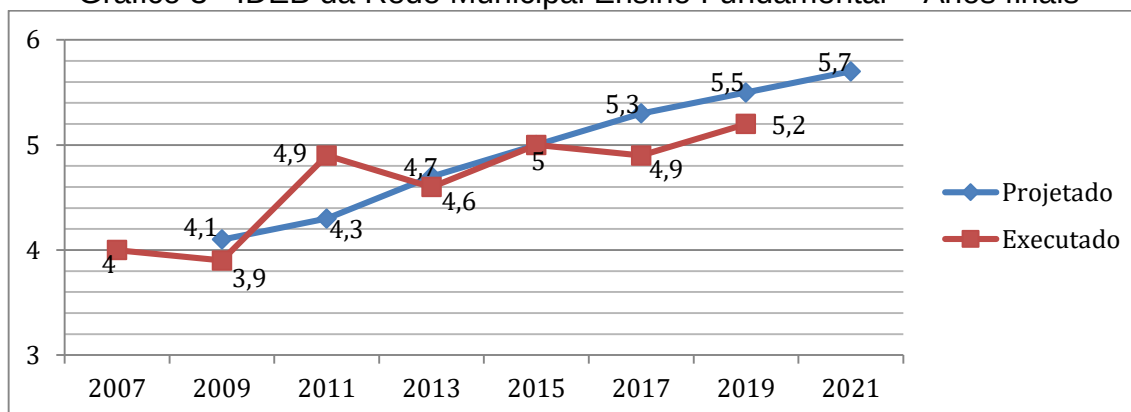
Sendo assim, a seguir são apresentados índices observados na Educação Pública Municipal que, juntamente com outros fatores não numéricos, possibilitaram a análise da realidade educacional pesquisada.

Em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, a Rede Municipal apresenta a seguinte realidade:



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021), a partir de dados do MEC/Inep.
Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>.

Gráfico 3 - IDEB da Rede Municipal Ensino Fundamental – Anos finais

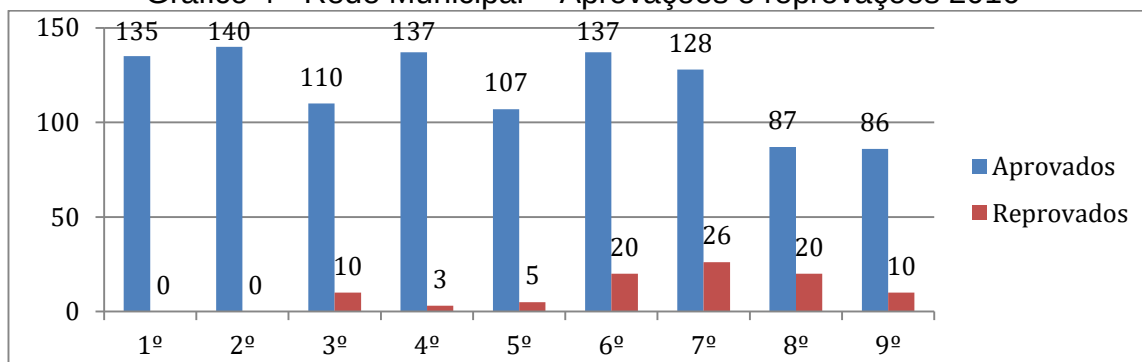


Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021), a partir de dados do MEC/Inep.
Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>.

O Gráfico 2 aponta para um aumento constante e progressivo dos resultados do IDEB nos anos iniciais, mantendo-se sempre acima da média projetada e atingindo, em 2019, o melhor índice ficando 0.7 pontos acima da média. Mesmo fator não é observado no Gráfico 3, em que os índices do IDEB dos anos finais, mesmo com sucessivos aumentos e quedas, se mantiveram acima e na média até 2015, mas 0.3 ponto abaixo da média projetada no último resultado, de 2019. Outro fator observado é que os índices dos anos finais, no período de 2007 a 2019, sempre estiveram abaixo dos índices dos anos iniciais, aspecto preocupante no processo de escolarização e um dos objetos da pesquisa.

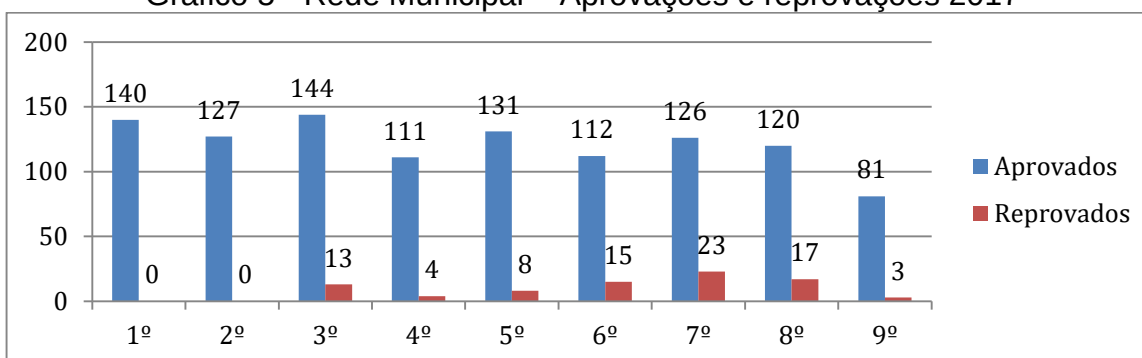
Como os índices de aprovação constituem a base para cálculo do IDEB, seguem, nos Gráficos 4 a 7, os resultados apresentados pela Rede Municipal no período de 2016 a 2019 e que contribuem para elucidar a realidade educacional no período:

Gráfico 4 - Rede Municipal – Aprovações e reprovações 2016



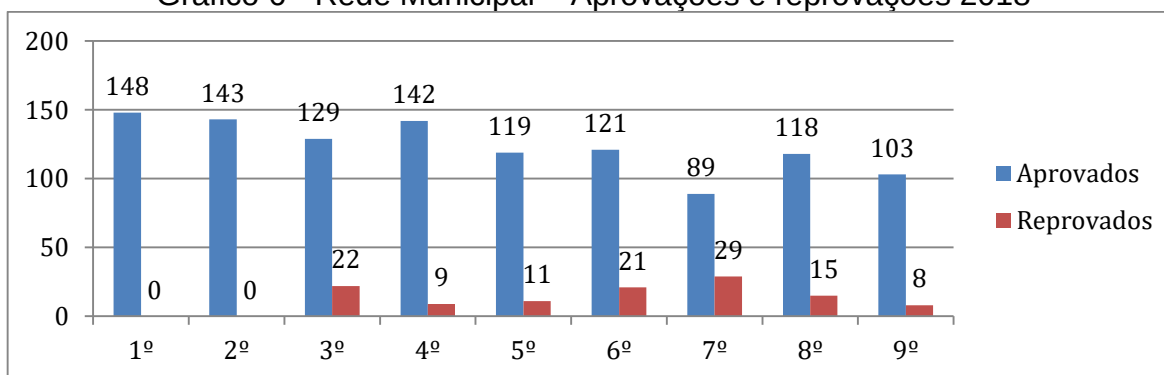
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021), a partir de dados do MEC/INEP - Indicadores Educacionais.

Gráfico 5 - Rede Municipal – Aprovações e reprovações 2017



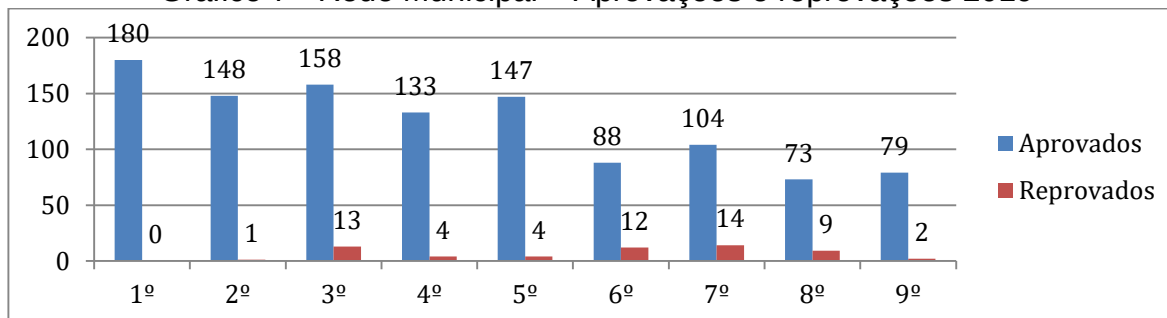
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021), a partir de dados do MEC/INEP Indicadores Educacionais.

Gráfico 6 - Rede Municipal – Aprovações e reprovações 2018



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021), a partir de dados do MEC/INEP Indicadores Educacionais.

Gráfico 7 - Rede Municipal – Aprovações e reprovações 2019



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021), a partir de dados do MEC/INEP Indicadores Educacionais.

Os Gráficos 4, 5, 6 e 7 mostram que, no período de quatro anos, as reprovações nos anos finais sempre foram superiores às observadas nos anos iniciais. Aparecem a partir do 3º ano, pois, de acordo com a legislação vigente¹⁷, é o primeiro ano em que a reprovação é permitida. É, ainda, o ano escolar que exibe os números mais expressivos de reprovação nos anos iniciais. Nos anos que se sucedem, esses números decrescem passando a aumentar, consideravelmente, a partir do 6º ano e atingindo seu ápice no 7º. As reprovações caem novamente nos dois últimos anos (8º e 9º anos) do Ensino Fundamental.

Cabe salientar que, no período dos 4 anos observados, o 7º ano foi o que sempre apresentou o maior número de reprovações¹⁸ em comparação aos demais anos escolares. Outra análise possível de ser realizada no período observado é a diminuição das reprovações, em geral, nos anos em que houve avaliação para o IDEB (2017, 2019), pois interferem diretamente no cálculo¹⁹ e nos resultados obtidos. Um dado relevante na análise do contexto é que não houve nenhum registro de evasão escolar no período observado, justificando a não constatação nos gráficos.

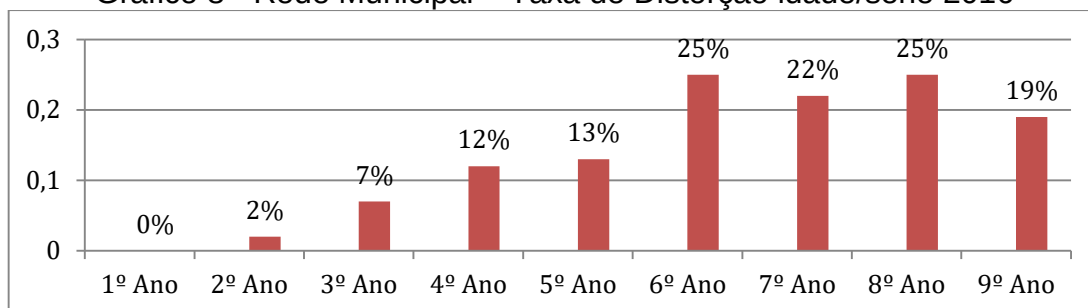
¹⁷ A Resolução do CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, em seu Art. 30, estabelece que os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem ser considerados como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial de alfabetização e letramento, voltado para ampliar e aprofundar as aprendizagens básicas que são imprescindíveis para que os alunos prossigam nos estudos, portanto não passível de interrupção.

¹⁸ O fenômeno de reprovações recorrentes no 7º ano é um aspecto preocupante, passível de estudos que viabilizem o seu aprofundamento na busca de possíveis fatores para o fenômeno.

¹⁹ O cálculo do IDEB é realizado a partir da taxa de rendimento escolar (aprovação, reprovação/evasão) e a média de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática nos exames padronizados (Saeb a partir de 2019), aplicados pelo INEP.

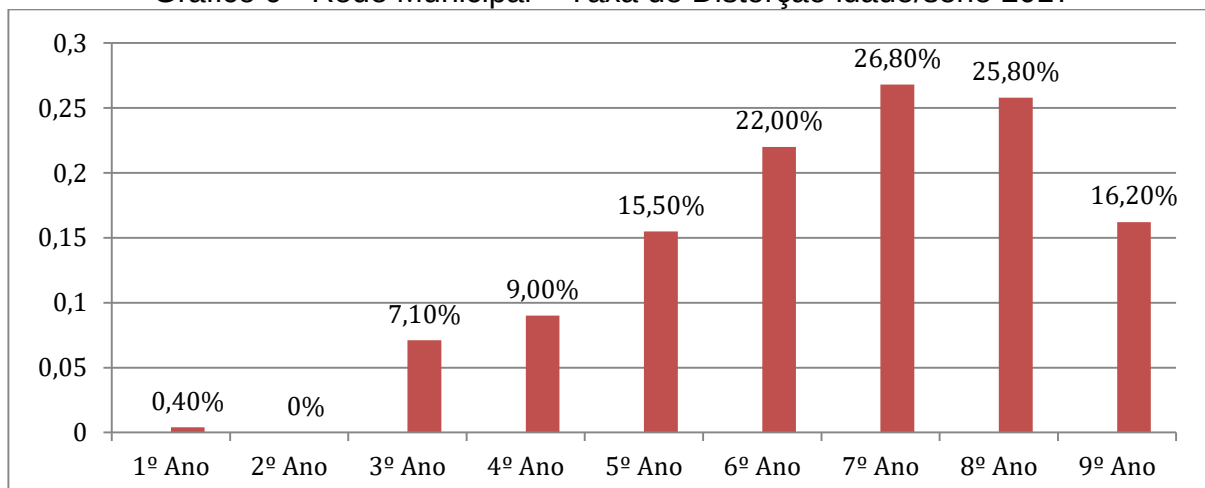
O bloco de Gráficos 8 a 11, a seguir, apresenta os índices de distorção idade/ano escolar observados no período de 2016 a 2019.

Gráfico 8 - Rede Municipal – Taxa de Distorção idade/série 2016



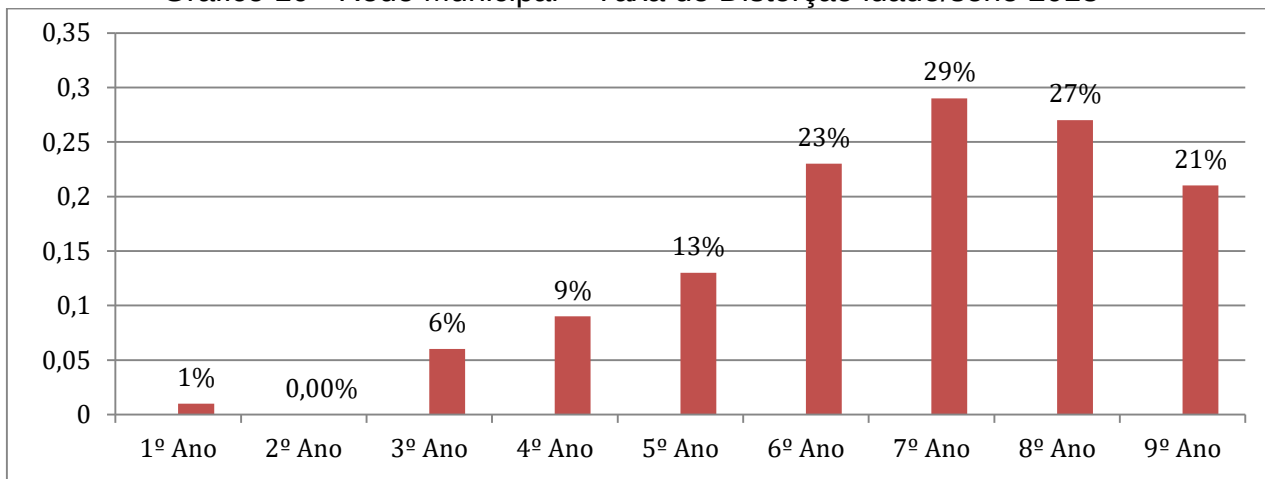
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021), a partir de dados do INEP Indicadores Educacionais.
Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>.

Gráfico 9 - Rede Municipal – Taxa de Distorção idade/série 2017



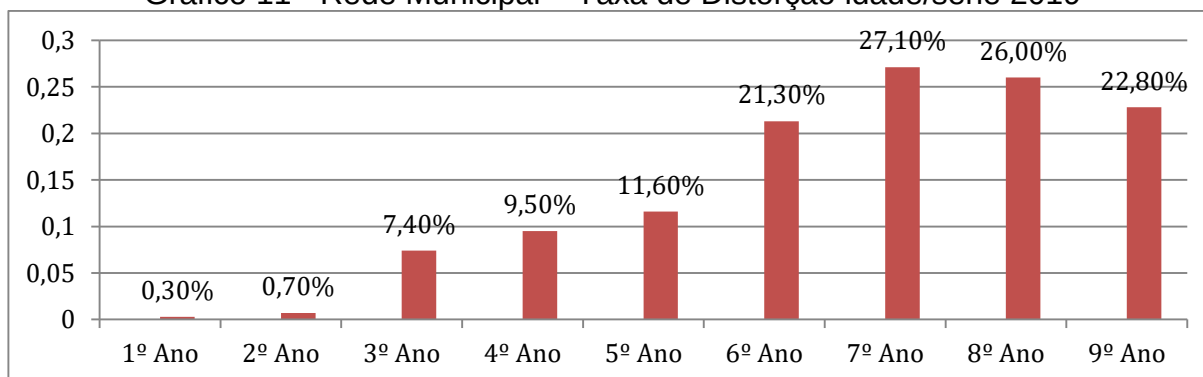
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021), a partir de dados do INEP Indicadores Educacionais.
Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>.

Gráfico 10 - Rede Municipal – Taxa de Distorção idade/série 2018



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021), a partir de dados do INEP Indicadores Educacionais.
Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>.

Gráfico 11 - Rede Municipal – Taxa de Distorção idade/série 2019



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021), a partir de dados do INEP Indicadores Educacionais.
Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>.

Os Gráficos 8, 9, 10 e 11 mostram que a distorção idade/série é reflexo direto das reprovações; portanto, é possível constatar que os gráficos apresentam as mesmas características dos gráficos das reprovações. A distorção começa a ser percebida de forma mais significativa no 3º ano, apresentando um crescimento ascendente ao longo dos anos subsequentes, até atingir o ápice no 7º ano, quando começa a decair. Com exceção de 2016, nos demais anos, o maior índice de distorção sempre foi observado no 7º ano, chegando a atingir a marca de 29% em 2018.

No período observado, também é possível constatar que há casos pontuais de distorção idade/série no 1º e 2º anos, fato que não poderia ocorrer, pois as legislações

vigentes estabelecem a obrigatoriedade da matrícula²⁰ das crianças a partir dos 4 anos e a continuidade entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e a não retenção no ciclo de alfabetização²¹. A distorção observada já nos anos iniciais do Ensino Fundamental também colabora para agravar os índices de distorção observados nos anos finais.

Considerando que não há registros de evasão no período analisado, os dados de distorção relacionam-se diretamente aos índices de reprovação. Também é possível observar que o número de matrículas é mais expressivo no 1º ano, decaindo de forma gradativa no decorrer dos anos escolares e apresentando-se muito baixo no 9º ano se comparado ao 1º, revelando o gargalo²² que há no decorrer do Ensino Fundamental. Constatações que apontam para problemas passíveis de maiores estudos em relação ao fluxo escolar no contexto educacional pesquisado.

Os dados apresentados possibilitam um maior conhecimento da realidade educacional, o que é relevante para entender as relações que se estabelecem na busca de possíveis respostas às indagações que dela emergem, e que se constituem no objeto da presente pesquisa.

2.1 PROCESSOS DE IMPLEMENTAÇÃO DA PEDAGOGIA DE PROJETOS NA REDE MUNICIPAL

A implementação da Pedagogia de Projetos na Rede Municipal de Nova Prata foi impulsionada, principalmente, pelo levantamento de dados relativos à aprovação, reprovação, distorção idade/série, IDEB e outros pertinentes ao processo educativo, realizado no final do ano letivo de 2018. A análise detalhada dos indicadores²³ de cada

²⁰ A Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e torna obrigatória a oferta gratuita de educação básica a partir dos 4 anos de idade. Estabelece, no Art.31, que a avaliação será realizada através do acompanhamento e do registro do desenvolvimento, sem objetivo de promoção, mesmo para o Ensino Fundamental.

²¹ Resolução do CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que estabelece a não retenção no ciclo de alfabetização.

²² Entende-se *gargalo*, nesta pesquisa, como obstáculo, empecilho para a fluidez do processo.

²³ O QEDu, considerado um dos maiores sítios de indicadores educacionais do Brasil, foi um dos principais suportes para a busca dos dados, pois apresenta as informações sobre a realidade de cada escola e de cada turma de forma detalhada, possibilitando maior compreensão dos dados apresentados. Disponível em: www.qedu.org.br.

escola possibilitou a revisitação da realidade educacional. Posteriormente, cada escola empreendeu-se no estudo, na análise e na reflexão das informações pertinentes ao seu contexto, as quais apontaram para a necessidade de repensar as práticas pedagógicas vigentes, ajustando aspectos que possibilitariam qualificar ainda mais os processos de ensino.

A organização de um trabalho que envolvia todos os níveis e modalidades atendidos pela Rede de Ensino tinha também, como propósito, cumprir a Missão estabelecida no Plano de Gestão (2019), que era: “Articular ações para proporcionar aprendizagem significativa e aplicável no contexto educacional, fortalecendo os vínculos afetivos para promover relações intra e interpessoais saudáveis”.

Com esse intuito é que foi iniciado o processo de estudo e de análise de propostas educativas que pudessem atender, ao mesmo tempo, a missão estabelecida no Plano de Gestão e contribuir para a mudança do cenário observado naquele momento. Também deveria servir de alicerce para o desenvolvimento das habilidades e competências propostas pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC, aprovada em dezembro de 2018, e ratificadas no Referencial Curricular Municipal de Nova Prata-RCM/NP, construído de forma coletiva no decorrer de 2019.

Considerando o que os documentos orientadores já traziam como princípios para a educação e a necessidade de ofertar uma educação sempre mais qualificada e com significado para os alunos, a decisão recaiu sobre a implementação da Pedagogia de Projetos em todas as escolas da Rede Municipal de Ensino, o que se efetivou a partir do início de 2019. Ela também contemplava a temática orientadora do Projeto Anual da Rede de Ensino, “Nova Prata: aprendizagem para a cidadania”, que tinha como objetivo: “Promover ações pedagógicas focadas na aprendizagem do aluno, por meio de metodologias ativas para a construção significativa de conhecimentos, tendo como princípio, o exercício pleno da cidadania”.

Dentre os objetivos específicos do Projeto anual da Rede, cabe destacar o que estabelecia a necessidade de “proporcionar formação continuada aos coordenadores e professores das séries finais do ensino fundamental para o trabalho com projetos interdisciplinares” (SME, 2019). Para isso, firmou convênio com a Universidade de Caxias do Sul – UCS, que foi a instituição formadora responsável por acompanhar e

oferecer os subsídios teóricos aos envolvidos no processo de implementação da Pedagogia de Projetos.

Ainda sobre a contratação de uma Instituição Formadora, Silva (2004) alerta para o cuidado de que as intervenções não sejam descontextualizadas, com estudos teóricos genéricos, ignorando dificuldades que emergem no contexto diário das práticas.

Outro cuidado nessa política é quanto à submissão incondicional a uma assessoria externa, que pode ser tão prejudicial quanto à negação de qualquer tipo de diálogo com observadores que possuam um olhar distanciado, possibilitando trocas e sugestões até então não observadas pelos envolvidos. (SILVA, 2004, p. 370).

Considerando que as temáticas e reflexões das formações devem emergir das práticas, as formações ofertadas contemplavam conteúdos associados às necessidades surgidas no contexto, como a interdisciplinaridade e a construção do Referencial Curricular Municipal. Os encontros sistemáticos foram organizados de forma que a associação entre teoria e prática e do *feedback* das escolas possibilitassem à Secretaria Municipal de Educação e à Instituição Formadora o acompanhamento do processo desenvolvido nos espaços escolares, refletindo sobre ele e (re)direcionando as orientações para a efetivação da proposta na prática.

As formações foram organizadas de modo a contemplar momentos com professores e encontros sistemáticos com a Coordenação Pedagógica, espaços em que foram promovidos debates, reflexões e realizados estudos para subsidiar a implementação da proposta. Esse processo foi mais intenso com a Coordenação Pedagógica pelo papel que exerce na articulação entre as políticas da Secretaria de Educação e a efetivação delas no contexto escolar. Promovem o acompanhamento e o fortalecimento das práticas pedagógicas necessárias para a consolidação da proposta através da condução das reflexões com os professores.

Cabe destacar que, por entender a necessidade e a importância desse serviço na qualidade dos processos educativos, todas as escolas da Rede Municipal contam com o serviço de Coordenação Pedagógica na sua estrutura. Os ocupantes dessa

função gratificada são professores do quadro de provimento efetivo, designados por portaria, de acordo com critérios estabelecidos na legislação municipal vigente²⁴.

A Coordenação Pedagógica da SME também é composta por professores do quadro de provimento efetivo. Para Silva:

[...] a composição dessas equipes pedagógicas a partir de educadores que pertencem à rede local tem sido um fator determinante da qualificação do projeto pedagógico. Conhecedores que são das especificidades das realidades escolares conseguem compreender, de forma significativa e profunda, as problemáticas vivenciadas, bem como desencadear processos mais pertinentes para as transformações pretendidas. (SILVA, 2004, p. 366-367).

A articulação entre a Coordenação da SME, responsáveis por estruturar as propostas curriculares e a Coordenação Pedagógica das Escolas que constituem o “coletivo intelectual e orgânico” responsável por implementar as políticas nas rotinas das escolas, é fundamental. Além da articulação, a formação continuada para a Coordenação Pedagógica também deve ser consolidada, pois o papel que desempenha é imprescindível para a qualidade dos procedimentos educativos.

No decorrer de 2019, foram realizados 5 encontros de formação com a Coordenação Pedagógica das Escolas, que aconteceram nos dias 28 de fevereiro, 25 de março, 24 de abril, 06 de junho e 14 de outubro. Além disso, antes do início do ano letivo de 2019, a proposta foi apresentada a toda a rede de ensino, por meio de um encontro de formação que abordava o “Ressignificar para transformar”, que aconteceu no dia 14 de fevereiro de 2019.

Além das formações, outros dois momentos, com previsão no calendário escolar, foram organizados para a estruturação e execução da proposta, um no início do primeiro semestre; outro, no início do segundo. Nesses momentos, todos os professores, cada um na sua escola, pôde refletir e traçar linhas norteadoras para o desenvolvimento dos projetos, articulando estratégias conjuntas para introduzir o processo interdisciplinar.

Mesmo que a proposta de trabalho com projetos tenha sido apresentada a toda a rede, a implementação iniciou nos anos finais do Ensino Fundamental, devido à realidade

²⁴ A Lei Municipal nº 10.324, de 22 de maio de 2019, que estabelece o Plano de Carreira do Magistério Público do Município de Nova Prata, em seu Art. 33, cria as Funções Gratificadas específicas do Magistério, dentre elas, a de Coordenador Pedagógico, e o Anexo IV da mesma lei estabelece a Síntese dos deveres e os requisitos para o provimento da função.

que essa etapa de ensino apresentava. Contribuíram, para essa decisão, o levantamento e a análise de dados observados: destacaram-se os que apontavam para a queda no IDEB dos anos finais em relação aos anos iniciais do Ensino Fundamental e o aumento do número de reprovações, agravando a distorção idade/série. Esses eram reforçados pelos constantes relatos dos professores que atuavam nessa etapa em relação à falta de interesse e desmotivação dos alunos para os estudos, sendo necessário, em alguns casos, acionar a equipe²⁵ da SME para realizar intervenção. Várias foram as situações em que foi necessário um trabalho em rede²⁶ para dar conta dos problemas recorrentes, em turmas específicas, que interferiam diretamente na aprendizagem. Os mesmos profissionais também reclamavam da falta de tempo para o planejamento conjunto com seus colegas. Esse era um empecilho para o desenvolvimento do trabalho interdisciplinar, para o fortalecimento do trabalho em equipe e a busca de alternativas coletivas para as situações enfrentadas no cotidiano escolar.

Associado a tudo isso, um fator relevante que precisava ser considerado no processo, é que, ao entrar nos anos finais, os alunos passam a ter vários professores e disciplinas. Isso torna o conhecimento mais fragmentado e há uma ruptura no processo que até então era unidocente²⁷. Associa-se a isso a fase de desenvolvimento em que os alunos se encontram que corresponde à pré-adolescência e à adolescência²⁸, fases de grandes mudanças físicas, fisiológicas e no modo como estes se relacionam com o mundo.

²⁵ Na estrutura da Secretaria Municipal de Educação, há um setor denominado Centro Multidisciplinar, composto por diferentes profissionais (Psicólogo, Psicopedagogo, Assistente Social) que dão o suporte e atendem casos de alunos que apresentam dificuldades acentuadas na aprendizagem, encaminhados pelas escolas a partir de um fluxograma estruturado. Outros serviços necessários a esses atendimentos e não disponíveis no setor (Fonoaudiólogo, Psiquiatra, Neurologista, etc.) ocorrem a partir do encaminhamento dos profissionais no Centro Multidisciplinar para esses serviços, mediante parceria com a Secretaria Municipal de Saúde.

²⁶ Entende-se por *rede*, nesta pesquisa, o trabalho articulado entre os diferentes órgãos e secretarias do Município, que têm relação com a criança ou adolescente - (Educação, Assistência Social, Saúde, Conselho Tutelar, Ministério Público, ONGs etc.), pois os problemas mais sérios observados na escola, geralmente, envolvem diferentes aspectos, não apenas o pedagógico.

²⁷ Significa que os alunos são atendidos por um único professor. Forma de trabalho característico na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

²⁸ A Lei nº 8.069, de 13 de 1990, que cria o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu Art. 2º, considera criança a pessoa com até doze anos de idade incompletos e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

O Projeto Político-Pedagógico – PPP (2020) da Secretaria Municipal de Educação refere-se à adolescência como:

[...] o período de transição entre a infância e a vida adulta, caracterizado pelos impulsos do desenvolvimento físico, mental, emocional, sexual e social e pelos esforços do indivíduo em alcançar os objetivos relacionados às expectativas culturais da sociedade em que vive. (PPP, 2020, p. 31).

Caracteriza-se, ademais, como um período em que as mudanças do corpo e das ideias ocorrem de forma concomitante, afetando, muitas vezes, as relações com os outros e com o processo de aprendizagem, tornando-se um desafio para o trabalho docente. Por isso, era indispensável proporcionar “vivências escolares repletas de significação, valorizando o protagonismo estudantil”. (PPP, 2020, p. 31).

Considerando o cenário apresentado, era necessário um olhar atento e ações concretas para dar conta das peculiaridades dessa etapa do Ensino Fundamental. A própria justificativa do Projeto SME (2019) direcionava para a necessidade de repensar o processo de ensino e aprendizagem, quando estabelecia “a realização de projetos interdisciplinares que permitam a construção de conhecimento pelo aluno, de forma ativa, com aplicabilidade na vida cotidiana”.

Para possibilitar a implementação da proposta, foram necessárias algumas adequações nas estruturas já existentes. Dentre as adaptações realizadas, primeiramente, foram estabelecidos dois dias específicos dentro do calendário letivo, um no início de cada semestre, em que os alunos eram dispensados das aulas presenciais para que os professores da mesma escola pudessem se encontrar. Além de espaços de estudos para fundamentar as práticas pedagógicas, esses momentos viabilizavam o planejamento de ações conjuntas para o desenvolvimento do trabalho interdisciplinar. Promoviam, também, a troca de informações e a possibilidade de conhecer o projeto que as demais turmas da escola estavam desenvolvendo, construindo os elos para fortalecer cada grupo e a escola como um todo.

Concomitantemente, também foram realizados ajustes na forma de cumprimento das “Horas de Atividades” já previstas na legislação vigente. De acordo com o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal, Lei Municipal Nº 10.324, de 22 de maio de 2019, em seu Art. 3º, inciso V, é assegurado “Período reservado a estudos, planejamento

e avaliação, incluída na carga horária de trabalho” e no Art. 27 da mesma Lei fica estabelecido que a carga horária destinada a horas de atividades deve ser correspondente a 20% (vinte por cento) do total das 22 horas semanais. A carga horária deve ser destinada, dentre outras atividades, para a preparação de aulas, estudos, planejamento, avaliação, reuniões escolares, contatos com a comunidade e formação continuada.

Sendo assim, até 2018, às 4h e 24 min semanais, proporcionais a 20% de 22 horas semanais, eram realizadas totalmente de forma não presencial. A partir de 2019, cumprindo orientações emitidas pela Secretaria Municipal de Educação em 13 de dezembro de 2018, passaram a ser cumpridas parte a distância e parte de forma presencial. Ficou estabelecido que, uma semana por mês, os professores passariam a cumprir 2h e 24 min de forma presencial, em local, data e horário definidos pela escola, para assegurar a realização do planejamento interdisciplinar. O restante dessa carga horária continuaria sendo realizado a distância.

Após as orientações, cada escola organizou um horário mensal, no turno vespertino ou noite, de forma a garantir aos professores um espaço para reflexões, estudos e planejamento, necessários para o desenvolvimento de projetos.

Criar espaços de formação continuada para os profissionais da educação é essencial, pois possibilita a troca de experiências, promove o diálogo e as reflexões sobre as situações concretas. Ações que enriquecem e fortalecem o grupo e os processos educativos, possibilitando práticas pedagógicas interdisciplinares, com mais sentido e significado. Isso não significa que todas as formações com especialistas devam ser abolidas, pois são elas que possibilitam a ampliação dos conhecimentos necessários para a compreensão dos processos nesse e em outros espaços e tempos dentro de uma visão crítica, histórica e contextualizada, e de conhecimentos.

De acordo com Silva (2004), na formação continuada é importante avaliar a implementação das práticas. Como a avaliação exige certo distanciamento, é importante que a equipe da Coordenação Pedagógica da SME atue como “integrante crítico”, contribuindo para direcionar as reflexões necessárias no processo. Em relação à equipe diretiva, considera que tem relevante função de liderança na implementação de processos educativos. Portanto, deve priorizar o trabalho pedagógico em detrimento dos

aspectos administrativos. A sua atuação deve ser no sentido de articular e organizar os espaços e atividades escolares para uma proposta reflexiva, e não permitir que esses espaços sejam reduzidos às questões rotineiras das atividades de uma escola.

Além disso, de acordo com o Referencial Curricular Municipal,

[...] organizar o currículo na perspectiva interdisciplinar implica trabalhar de forma articulada, possibilitando o diálogo entre os conhecimentos. Nessa perspectiva, os projetos interdisciplinares surgem como alternativa à fragmentação do currículo escolar em disciplinas estanques, uma vez que elas apresentam relações umas com as outras e a conversa entre as áreas pode facilitar o desenvolvimento das habilidades, do pensamento crítico, da criatividade, do trabalho em equipe e da colaboração. Para isso, são necessários os momentos de estudo e planejamento coletivo, a fim de efetivar propostas de trabalho interdisciplinares. A troca de experiências entre os educadores durante o planejamento é fundamental, pois permite um permanente recriar. Além disso, configura-se como um momento privilegiado de acompanhamento dos avanços e construções, promovendo um aprofundamento de acordo com os interesses e necessidades dos educandos. (NOVA PRATA – RCM/NP, 2019, p. 33).

Considerando o que preconizava a Pedagogia de Projetos e o exposto no RCM/NP, o espaço para planejamento de forma conjunta foi indispensável para consolidar a articulação entre as diferentes áreas, acabando com a fragmentação do conhecimento e promovendo a interdisciplinaridade. O horário de planejamento conjunto ainda se constituiu como um momento de troca de experiências, de efetiva articulação, de apoio mútuo entre os professores, e entre estes e a Coordenação Pedagógica para prosseguir no desenvolvimento da proposta.

Um cuidado necessário é para que esses espaços de formação não tenham o foco distorcido por influência das equipes da Coordenação Pedagógica das Secretarias ou equipes diretivas das escolas e se reduzam apenas às chamadas “reuniões de recados”. As pautas meramente administrativas ou sem uma organização prévia impossibilitam que os conflitos vivenciados nas práticas cotidianas possam ser abordados, ou se o são, acabam sendo de modo superficial, transformam-se em obstáculo para a implementação de currículos reflexivos, a partir das práticas e da construção coletiva.

Todas as ações e adequações realizadas no contexto educativo tinham o propósito de viabilizar e garantir a implementação da proposta da Pedagogia de Projetos

de forma coletiva, colaborativa e reflexiva na permanente busca por processos educativos sempre mais qualificados.

3 REVISÃO DE LITERATURA COM BASE EM OUTRAS PESQUISAS

“Os que se encantam com a prática sem a ciência são como os timoneiros que entram no navio sem timão nem bússola, nunca tendo certeza do seu destino”.

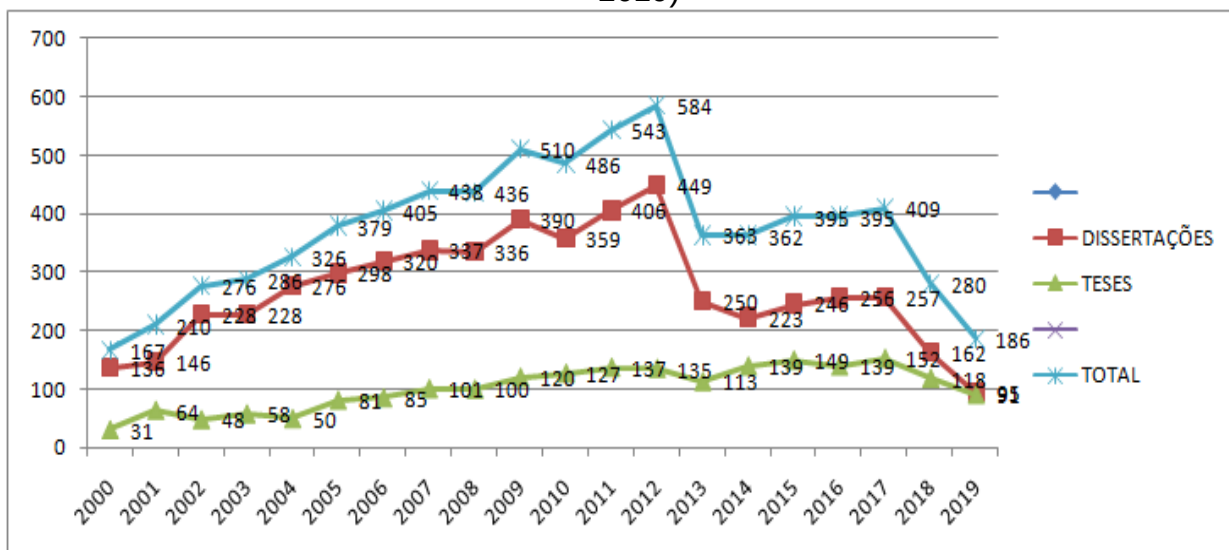
Leonardo da Vinci

Neste capítulo são apresentadas teses, dissertações e publicações que abordam a temática da pedagogia de projetos no contexto educacional brasileiro. A revisão tinha como objetivo fazer um levantamento de artigos, teses e dissertações que abordavam o assunto no período 2000 a 2019. A pesquisa foi realizada consultando a base de dados da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES²⁹, a qual permitiu fazer um levantamento empírico que auxiliou na compreensão do desenvolvimento de projetos, permitindo a revisão de conceitos sobre o assunto.

Consultando a base de dados, foi possível perceber a relevância do assunto no contexto educacional, pelo número significativo de pesquisas encontradas no período pesquisado. As palavras utilizadas para a busca no banco da CAPES foram “pedagogia + projetos + interdisciplinares”, e o resultado apontou para um total de 60.033 pesquisas publicadas no período de 2000 a 20019. A seguir, segue o resultado de busca detalhado (Gráfico 12) por ano, elencadas em Teses e Dissertações.

²⁹ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES: banco de teses. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>.

Gráfico 12 - Dissertações e Teses sobre Pedagogia de Projetos Interdisciplinares (2000 – 2019)



Fonte: A autora (2021), a partir de dados obtidos na página da CAPES.

Observando o Gráfico 12, é possível constatar que o número de publicações no ano de 2000 era de 167 e que esse número apresentou um crescente e constante aumento, atingindo seu ápice no ano de 2012, com 584 publicações, quando começou a decair, chegando, em 2019, a 186 publicações. Os dados mostram que o número de Dissertações no período observado sempre foi maior em relação ao de Teses; porém, indiferentemente do nível, as pesquisas seguem quase a mesma regularidade no processo de ascensão e posterior queda.

Após a busca e a análise, iniciou-se o trabalho de seleção de pesquisas que mais se aproximassem ao assunto pesquisado. Nesse processo, foi possível constatar que as pesquisas apresentadas na plataforma até o ano de 2012 só disponibilizavam informações como autor, título, ano da publicação e universidade, não permitindo o acesso a informações mais detalhadas, pois são anteriores à Plataforma Sucupira. Já as pesquisas realizadas no período compreendido entre 2013 e 2019 possibilitaram uma análise mais detalhada, seja por disponibilizarem o resumo ou pela possibilidade de acesso ao texto na íntegra.

A seleção das teses e dissertações contendo o ano da publicação, o tipo de pesquisa, autor (a), título, Universidade e Estado encontram-se descritas no Apêndice I. O quadro apresenta a síntese das 32 pesquisas que mais se aproximavam do assunto

pesquisado, sendo oito Teses e 24 Dissertações. Elas encontram-se assim distribuídas pelas regiões brasileiras: Região Sudeste, 19; Região Sul, 12; Região Norte, uma e Regiões Centro-Oeste e Nordeste não há pesquisas selecionadas. A maior concentração de pesquisas encontra-se em São Paulo, com 15 pesquisas.

Quanto aos aspectos abordados e aos níveis de ensino, as pesquisas circulam por todos os níveis, com diferentes abordagens, que vão desde práticas pedagógicas interdisciplinares em contextos escolares específicos, passando pela formação continuada e chegando até a formação no Ensino Superior, mais especificamente, nas Licenciaturas. Quando se referem ao Ensino Fundamental e Médio, as pesquisas estão relacionadas à prática docente através de projetos interdisciplinares aplicados em diferentes situações: uma série específica, em uma etapa de ensino, entre duas disciplinas, a partir de um jogo ou em uma rede de ensino.

Em relação às Teses, sete delas abordavam práticas interdisciplinares no Ensino Superior, seja através da formação de professores para práticas interdisciplinares nas Licenciaturas, seja analisando práticas interdisciplinares nos estágios supervisionados dessas licenciaturas ou na articulação para as práticas da formação continuada para professores. A oitava Tese aborda uma proposta de Projeto Interdisciplinar via Tema Gerador, compreendido como um processo de formação permanente e coletivo dos educadores em diferentes cidades brasileiras.

Em relação à metodologia, foi possível constatar que quase a totalidade das pesquisas se refere à abordagem qualitativa, com exceção de uma dissertação, em que a abordagem é sociológica. Quanto ao referencial teórico utilizado, 16 das pesquisas, o que corresponde a 68,75%, não o especificaram no resumo. Das 11 pesquisas, ou seja, 31,25% que o descrevem, Dewey e Fazenda são os autores mais citados, aparecendo como referência em três pesquisas. Em seguida, aparecem Freire, Hernández e Barbosa, citados em duas pesquisas. Outros 29 autores também são usados como referência, possibilitando constatar que há um vasto número de referenciais sobre o assunto pesquisado. Possivelmente, algumas estão diretamente relacionadas a aspectos particulares de cada pesquisa.

Caracterizando o referencial, Dewey aparece nos trabalhos que se referem ao movimento da Escola Nova e, juntamente com Kilpatrick e Hernández, nos que abordam

o processo de consolidação da Pedagogia de Projetos na Educação. Fazenda é usada como referência nas pesquisas que abordam a interdisciplinaridade no contexto escolar; e Freire quando estas estão relacionadas à problematização e à reflexão da realidade educacional, bem como à gestão democrática nos processos educativos.

As pesquisas selecionadas aproximam-se entre si pelo assunto abordado, mas apresentam particularidades que as distinguem, fazendo com que cada uma seja única. A análise serviu para conhecer e compreender o que outras pessoas já pesquisaram sobre Projetos Pedagógicos e para traçar o “fio condutor”, o caminho a ser percorrido na presente pesquisa, bem como auxiliar na seleção dos referenciais teóricos utilizados para fundamentar a pesquisa. A mesma análise, associada às indicações dos professores durante os Seminários, também possibilitou a seleção de capítulos de livros, artigos e publicações, fornecendo subsídio para o levantamento empírico e a elaboração de conceitos necessários à compreensão do processo da Pedagogia de Projetos no cotidiano escolar.

O Quadro 1, a seguir, apresenta, de forma sintética, a seleção das Teses e Dissertações que merecem destaque pela sua relevância e contribuição para a presente Dissertação.

Quadro 1 - Teses e Dissertações de maior relevância para a pesquisa

Ano	Tipo	Autor	Título	Universidade
2004	Tese	Antonio Fernando Gouvêa Da Silva	<i>A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas</i>	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/SP
2007	Dissertação	Ana Cláudia Caldas de Arruda Leite	<i>A Noção de Projeto na Educação: O “Método de Projeto” de William Heard Kilpatrick</i>	Universidade de São Paulo/SP
2008	Dissertação	Maria Isabel Pedroso Fragoso	<i>O Projeto Interdisciplinar como Diferencial Motivador num Contexto de Aprendizagem</i>	Universidade Presbiteriana Mackenzie/SP
2011	Dissertação	Mary Hebling De Lima	<i>Trabalhos por Projetos: Desafios na Escola de Ensino Fundamental</i>	Universidade Presbiteriana Mackenzie-SP
2012	Dissertação	Ana Clara Bin	<i>Concepções de Conhecimento e Currículo em W. Kilpatrick e Implicações do Método de Projetos</i>	Universidade de São Paulo/Faculdade de
2017	Dissertação	Fernanda Fernandes Leite	<i>Formação de Professores em Projetos Interdisciplinares em Aprendizagem Ativa: Relato de Caso.</i>	Universidade de Caxias do Sul/RS

Fonte: A autora (2021), a partir da seleção de Teses e Dissertações obtidas na página da CAPES.

Explicitando as seleções, a tese de Silva (2004) caracterizou movimentos de reorganização curricular em diferentes administrações populares brasileiras a partir da proposta de Projetos Interdisciplinares via Temas Geradores. Através da análise orientada pela perspectiva da Teoria Crítica e na práxis da Educação Popular Libertadora, analisou os avanços, dificuldades e as condições necessárias para a sua implementação nas práticas compreendidas como processo de formação permanente, a partir dos conflitos vivenciados nos espaços escolares na busca de superar a dicotomia entre teoria e prática para a construção de uma comunidade escolar autônoma e comprometida com as mudanças sociais.

A dissertação de Leite (2007), que aborda as noções do “método de projeto” elaborado em 1918, por William Heard Kilpatrick, sua introdução no contexto educacional

e a sua relação com a modernidade, possibilitou compreender as relações entre a psicologia e a educação e como ambas refletem no ensino por projetos.

Os aspectos abordados por Leite também são reforçados e ampliados por Bin (2012), que faz uma contextualização da obra pedagógica de Kilpatrick (1871-1965), herdeiro dos princípios de Dewey, a partir de aspectos do currículo e aprendizagem descrevendo o “método de projetos”. Também investiga as aproximações e distanciamentos entre o método apresentado por Kilpatrick com “projeto de trabalho”, desenvolvido por Fernando Hernández, objetivando dar sentido à abordagem dos projetos na atualidade.

Já Leite (2017) apresenta as contribuições de teóricos que possibilitaram a reflexão sobre a organização de propostas de ensino baseadas em projetos, aplicados no ambiente escolar, como forma de mudar atitudes, hábitos e promover reflexões sobre a própria prática pedagógica. Também destaca a formação continuada de professores, direcionando para o trabalho interdisciplinar, que possibilita a superação de problema do contexto. Traz como principal referência Freire, que aponta para as transformações do presente como necessárias para enfrentar o futuro.

A partir da pesquisa de Fragoso (2008), é possível conhecer um projeto aplicado na prática escolar como alternativa para qualificar o processo ensino-aprendizagem, destacando a importância da interdisciplinaridade, da formação acadêmica, do bom relacionamento e da autonomia discente para a qualidade desse processo. A análise e a discussão são realizadas a partir de teóricos como Kilpatrick, Dewey e Hernandez, que já haviam apresentado a prática do trabalho por projetos interdisciplinares.

Outra contribuição está na dissertação de Lima (2011), que apresenta as teorias propostas por Dewey, Kilpatrick, Hernández como subsídios para fundamentar a aplicação de uma proposta por projetos interdisciplinares em uma Escola de Ensino Fundamental.

Um aspecto que deve ser considerado no processo de seleção de referências é que, no decorrer da construção da dissertação, estas serviram de base para, a partir delas, acessar as referências nas fontes originais, pois, de acordo com as características da pesquisa e do contexto em que são empregadas, podem assumir diferentes significados. Essa busca também possibilitou observar que há algumas distorções nos

significados empregados, o que reforça a importância de usar as referências originais.

Esses foram alguns dos indicativos mais significativos que direcionaram para a escolha das referências sobre a Pedagogia de Projetos. Cabe ressaltar que, a partir delas, foi possível trilhar por diferentes caminhos, descobrir um vasto acervo de materiais, obras e pensadores que estabeleceram a teia de relações que fundamentaram a presente dissertação.

4 CONTEXTUALIZAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DA PEDAGOGIA DE PROJETOS

“Todo amanhã se cria num ontem,
através de um hoje. Temos de
saber o que fomos, para saber o
que seremos”.

Paulo Freire

A educação é inerente à sociedade; é um processo histórico de construção cultural. Por sermos seres sociais, é na convivência com o outro que nos constituímos e nos humanizamos. Essas interações são processos educativos. Na Educação, assim como nos demais aspectos da vida social, há diversidade dos processos de acordo com cada tempo.

Conforme Hobsbawm (1995), o século XX foi marcado por mudanças aceleradíssimas e inovações em todos os aspectos da vida social. Com a afirmação do capitalismo, velhos padrões de comportamento humano deram lugar às transformações tecnológicas e produtivas, impulsionando o crescimento da classe média e do consumo. Os processos de globalização e transnacionalização acentuaram-se e os Estados Unidos da América firmou-se como potência mundial. A aceleração das comunicações, dos transportes, a desintegração dos padrões de relacionamentos sociais e a predominância do individualismo foram fatores que contribuíram para transformar o mundo em uma “aldeia global”. Um novo homem firmou-se como sujeito de individualidades e interesses (afirmação de si) ao mesmo tempo em que se constituiu como homem – massa, desprovido de suas origens, de sua história e, portanto, facilmente manipulável.

A educação também sofreu profundas transformações e importantes ideias pedagógicas tomaram forma nesse século. De acordo com Cambi (1999), a escola disseminou-se pelo mundo abrindo-se para atender as massas, inclusive mulheres, crianças e deficientes e afirmou-se como instituição fundamental numa sociedade democrática. Nutriu-se, além disso, de um forte ideal libertário e difundiu práticas pedagógicas inovadoras, fundamentadas em teorias pedagógicas que valorizavam a experimentação e o fazer em detrimento do conhecimento preestabelecido e transmitido.

Nesse contexto, impulsionados pelos avanços da Psicologia e pela pressão dos movimentos populares que cobravam mudanças no perfil e no papel da escola, até então, elitista, as ideias da Escola Nova causaram profundas mudanças não só nos aspectos organizacionais, mas, principalmente, nos ideais formativos e objetivos culturais que deixaram reflexos na educação da atualidade. A Escola Nova foi um dos experimentos ativistas mais ricos e mais duradouros que se iniciou no século XIX e teve maior intensidade e aplicabilidade a partir da primeira metade do século XX, sobrevivendo no “meio das controvérsias culturais” do mundo todo e permanecendo presente nas discussões pedagógicas da atualidade.

Esse movimento internacional disseminou um novo “modo de pensar a educação”, colocando a criança, suas necessidades e capacidades no centro do processo educativo. Também passou a valorizar o fazer antes do conhecer e demonstrou preocupação, não apenas com o saber sistemático, mas com a aprendizagem. De acordo com Cambi (1999), um dos princípios da escola Nova era o afastamento da escola de ambientes artificiais, priorizando experiências de aprendizagens em ambientes externos e de interesse da criança, sem separar atividades intelectuais de práticas, portanto, respeitando-a como um ser integral. Tinha como propósito a construção de uma aprendizagem significativa por meio do contato da criança com o mundo, da manipulação, de atividades que aliassem teoria e prática e respeitassem o seu desenvolvimento a partir do desenvolvimento de projetos.

O desenvolvimento de projetos na educação remete ao final do século XIX início do século XX, e muitas vezes, na atualidade, ainda são referidos como algo inovador; todavia, buscando sua origem, encontramos referência no século XVI. A noção de projeto foi usada, pela primeira vez, no início do século XVI, por arquitetos italianos (KNOLL, 1997; BOUTINET, 2000 apud LEITE, 2007, p. 33). Para se diferenciarem dos artesãos, estes se organizaram para tornar o seu ofício uma atividade intelectual e o que, até então, era considerada uma vocação, passou a ser uma profissão.

Inicialmente, como descrito por Leite (2007, p. 36), os professores dos cursos de arquitetura, através de competições, desafiavam seus alunos a criarem projetos hipotéticos como forma de exercitarem a criatividade. Posteriormente, já no século XVII, por volta de 1670, a prática deixou de ser um mero exercício de criatividade para se

tornar requisito para progredir no curso e obter o título de arquiteto. Após serem difundidos na Europa, o uso de projetos na arquitetura propagou-se pela América. No final do século XVIII e início do XIX, estes passaram a ser utilizados também nas universidades de engenharia e, posteriormente, introduzidos nas escolas secundárias norte-americanas.

Na educação, a utilização de Projetos foi difundida pelo movimento da Escola Nova, que buscava a renovação do ensino, condenando a escola tradicional, a mera transmissão do conhecimento e propunha uma escola que compreendesse e considerasse as necessidades da criança, colocando suas individualidades no centro das ações pedagógicas. Deveria, também, incentivar o pensamento crítico, a reflexão e aproximação do conhecimento com conceitos sociais importantes, pois a educação seria o único meio eficaz de construir uma sociedade mais democrática, com igualdade de oportunidades e que respeitasse as individualidades. Segundo Cambi (1999), “As “escolas novas” são também uma voz de protesto (...) contra a sociedade industrial e tecnológica”. São nutridas de “uma ideologia democrática e progressista, inspiradas em ideais de participação ativa dos cidadãos na vida social e política de desenvolvimento no sentido libertário das próprias relações sociais”. (CAMBI, 1999, p. 515).

Considerando essas características, ainda de acordo com Leite (2007), a proposta de projetos na educação disseminada pela Escola Nova ia muito além da utilizada na engenharia que era, simplesmente, aplicar a técnica aprendida. Na educação, os projetos deveriam ser construídos a partir do interesse, das experiências dos alunos e tinham como premissa valorizar sua criatividade e habilidades. Cabia ao professor, nesse processo, orientar a aprendizagem, criando as condições necessárias para a construção do conhecimento pelo aluno a partir das suas capacidades e valorizando a ação do sujeito sobre o objeto.

Na América, o filósofo John Dewey (1859-1952) foi o protagonista das ideias da Escola Nova, defendendo e disseminando a teoria da pesquisa, também conhecida, na atualidade, como Pedagogia de Projetos. Como filósofo, sempre se preocupou com os problemas da educação, pois, para ele, existia “estreita e essencial relação entre a necessidade de filosofar e a necessidade de educar”. (DEWEY, 1916 apud WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010, p. 12)

As principais características da pedagogia de Dewey são o permanente intercâmbio entre o teórico e o prático, possibilitando que o educando seja o protagonista da sua aprendizagem; a busca de soluções para a própria educação através do estreitamento com as pesquisas das ciências experimentais e a preocupação na formação de um cidadão proativo, com “mentalidade moderna, científica” (CAMBI, 1999, p. 549). Sendo assim, não seria possível separar a educação da realidade.

Precursor do ensino centrado na criança, Dewey (1899 apud WESTBROOK; TEIXEIRA, 2010, p. 15, 25) defendia que, quando a criança chega à escola, “já é intensamente ativa e a incumbência da educação consiste em assumir a atividade e orientá-la”, pois já traz consigo “impulsos inatos – o de comunicar, o de construir, o de indagar e o de expressar-se de forma mais precisa”. Essa bagagem é construída a partir das experiências que adquiriu no contexto familiar e social e servem de alicerce para suas experiências posteriores. Cabe ao educador, em sua proposta de trabalho, considerá-las e direcionar as atividades para que o aluno obtenha resultados positivos em relação à sua aprendizagem.

Assim como Dewey e situado no mesmo tempo e contexto histórico, outro precursor das ideias da Escola Nova e de desenvolvimento de projetos na educação foi o pensador Americano William Heard Kilpatrick (1871-1965)³⁰, aluno e discípulo de Dewey. Como professor e intelectual da educação, Kilpatrick é o primeiro a defender o trabalho de projeto como um método pedagógico em um tempo em que era necessário mudar os rumos da educação para atender a uma sociedade que passava por significativas transformações e clamava por mudanças. O método de projeto tem como

³⁰ Kilpatrick teve uma educação familiar pautada nos princípios religiosos, especialmente pelos ensinamentos do pai, que era pastor. Pelo seu posto, exercia fortes poderes políticos, sociais e legais na cidade e sobre a educação dos filhos. Essa influência não foi suficiente para determinar o curso de vida de Kilpatrick que, contrariando os ensinamentos do pai, nega a formação religiosa e opta por uma formação científica e evolucionista, principalmente após a leitura do livro *A evolução das Espécies*, de Charles Darwin. Ao concluir o curso Superior, atua como professor e passa a interessar-se pela pedagogia. De acordo com Leite (2007, p. 46-47), o encontro de Kilpatrick com John Dewey aconteceu no ano de 1898, quando Kilpatrick participou de um curso de verão em Chicago e assistiu a uma palestra dele. Em 1907, quando ingressou no Doutorado sob sua orientação, a admiração por ele se ampliou de tal forma que chegou a compará-lo aos grandes filósofos Aristóteles e Platão. O apreço e o respeito entre ambos eram recíprocos. Em 1918, fez uma publicação na qual discorria sobre a educação progressiva e a relevância da noção de projetos para a educação, principalmente da realização de experiências significativas pelos alunos. Essa publicação foi o marco na sua carreira e a propulsora para ser conhecido como um dos mais renomados educadores dos Estados Unidos da América, passando a palestrar sobre o método de projetos para professores do seu e de outros países.

base os fundamentos da psicologia, quando propõe um ensino centrado nas experiências da criança e, a partir dessas experiências reais, a possibilidade da construção do conhecimento significativo, que promova mudanças nos diferentes aspectos da vida do sujeito.

Kilpatrick sempre se preocupou com a experiência do aluno no processo ensino-aprendizagem, pois, em se tratando de educação, é preciso considerar o outro como sujeito, como pessoa dotada de desejos, habilidades, conhecimentos, com características próprias e individuais. Por isso, a utilização do termo “projeto” pela educação é fundamental, pois ressalta a importância da ação do educando no seu processo de construção do conhecimento, diferentemente do que acontece com a aprendizagem tradicional, em que o discente é um mero receptor de conhecimentos acabados e historicamente constituídos.

Destaca a educação como sendo a própria vida presente, não como uma perpetuação do passado ou uma preparação para a vida futura. Sendo assim, o conhecimento acumulado deve ser visto como um meio para ressignificar as atividades propostas, tornando-as significativas e importantes na vida presente para que deem sentido à vida social. Por isso, quanto mais definidos os objetivos da experiência que está sendo proposta, maior a chance de a ação ser consciente e eficaz.

Como o método de projetos parte de uma situação problema, para Kilpatrick (1970), é através da investigação, da experimentação que o conhecimento é construído, possibilitando ao aluno a associação entre a teoria, a participação ativa na construção do seu conhecimento e superando a transmissão mecânica e a fragmentação de conhecimentos pré-estabelecidos. Nesse método, as vivências e conhecimentos construídos em outros contextos são considerados e, portanto, as experiências vivenciadas na escola precisam ser o mais próximo possível da vida real para que despertem no aluno o interesse pela aprendizagem a partir das conexões estabelecidas.

Para que as abordagens por meio da experiência realizada na escola tenham valor educativo, Kilpatrick (1978, p. 56) defendia que “Não se devem transmitir soluções, mas métodos, atitudes críticas, a fim de criar apreciação inteligente dos próprios problemas, bem como dos fatos que interessem à solução conveniente”. É nesse sentido que a escola deve intensificar seu trabalho, pois se busca a formação para a cidadania,

os alunos precisam familiarizar-se com os problemas do mundo que os cercam. A reflexão sobre os problemas reais também favorece e motiva os envolvidos no processo para o conhecimento de si e do mundo, fatores indispensáveis na sociedade atual.

No Brasil, de acordo com Santos (2006), os projetos surgiram e começaram a ganhar força a partir na década de 1920, influenciados pelas ideias da Escola Nova e passaram a ser utilizados no meio educativo no período em que o país passava por transformações políticas, econômicas e sociais. O movimento teve como pioneiro Rui Barbosa, mas associado a ele um dos grandes influenciadores das mudanças educacionais brasileiras foi Anísio Teixeira, seguidor de John Dewey, com quem teve aulas nos Estados Unidos na década de 1920. O movimento também foi influenciado por outros reformistas da educação, como Fernando Azevedo e Lourenço Filho.

O marco da divisão, todavia, entre os ideais progressistas e conservadores na educação brasileira foi o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, publicado em 1932, que, além do caráter político, tinha como objetivo renovar a escola tradicional e promover a reconstrução da educação no Brasil como forma de buscar melhores condições de vida em um momento em que o país vivia a promessa do progresso industrial e acelerado processo de urbanização. Nesse contexto, a escola não podia ser vista apenas como meio para consolidar a economia capitalista, mas como um direito do cidadão; portanto, a escola deveria ser laica, gratuita, de acesso a todos e a educação pública e obrigatória. Para isso, precisava adaptar-se às características locais, os currículos serem de interesse dos alunos e os professores terem formação universitária.

Mesmo com as ideologias da Escola Nova já disseminadas no contexto educacional, os projetos na escola contemporânea brasileira ressurgem com maior ênfase, com Paulo Freire, nos anos 1960, não como uma readaptação do passado, mas frente às mudanças impostas pelo processo de globalização que exigiam novas práticas docentes e novos modos de pensar e agir na educação. Freire (1921-1997) introduz, na escola, o trabalho a partir de Temas Geradores como forma de promover o debate político e sociocultural, buscando uma educação libertadora.

Partindo de temas geradores, Freire (2006) propõe um trabalho pedagógico que busque a superação do conhecimento que o aluno traz e que é a expressão da sua classe social, não para anular ou sobrepor novos conhecimentos a esse, mas para que

os conhecimentos escolares tenham relevância e significado na formação do educando. Para isso, é fundamental estimular a articulação entre o saber científico e o saber popular através do perguntar, do criar, do criticar que, mediados pelas experiências do mundo, estimulam a construção do conhecimento coletivo e superam a “educação bancária”. Para ele:

A priorização da “relação dialógica” no ensino que permite o respeito à cultura do aluno, à valorização do conhecimento que o educando traz, enfim, um trabalho a partir da visão do mundo do educando é sem dúvida um dos eixos fundamentais sobre os quais deve se apoiar a prática pedagógica do professor e da professora. (FREIRE, 2006, p. 82).

Para que essas posturas se consolidem na prática, Freire (2006, p. 16) define a escola não só como um espaço físico, mas como um “clima de trabalho, uma postura, um modo de ser” que precisa passar por profundas mudanças, que vão muito além da adequação da estrutura material. As mudanças devem acontecer, principalmente, na forma como o currículo está organizado, pois privilegia apenas os mais favorecidos seja através das experiências trabalhadas, seja através da avaliação excludente. É importante salientar que esse processo de mudança deve ser democrático e, portanto, precisa acontecer a partir da reflexão sobre as práticas e não da imposição, sendo a formação permanente³¹ a promotora dessa reflexão.

Além de Freire, outro referencial teórico importante e influente quando se trata de projetos na atualidade é o do educador espanhol Fernando Hernández (1952-), que defende a reorganização do currículo por Projetos de Trabalho. Para ele, por meio dos projetos é possível vincular o que se aprende na escola com os problemas que refletem a realidade de fora dela, possibilitando que os alunos sejam os protagonistas da sua aprendizagem e o professor deixe de ser o regulador.

Do ponto de vista de Hernández (1998, p. 22), os “projetos de trabalho” em nenhum momento surgiram como forma de recuperar os conhecimentos escolares abordados por Kilpatrick no final do século XIX, nem como a volta de uma experiência

³¹ É preciso diferenciar formação continuada que será empregada na presente pesquisa (em continuidade à formação inicial e obrigatória ao exercício do cargo) de formação permanente, defendida por Freire como um movimento constante entre o fazer e o pensar sobre, como uma prática social.

inovadora. É preciso considerar que ressurgem em outro contexto, em outro tempo e lugar, com outras pessoas e todas essas características precisam ser analisadas.

Considerando que não existe teoria que parte do nada e que o conhecimento é dialético, que só pode ser construído a partir do contraponto de conhecimentos já existentes, os projetos de trabalho preservam alguns princípios das propostas dos pensadores que o antecederam, como Dewey e Kilpatrick. Dentre estes princípios, devem ser considerados o de oferecer experiências educativas que despertem o interesse do aluno pelo conhecimento, a conexão das experiências com o mundo fora da escola, a noção de currículo como processo e de docente como pesquisador.

Em relação ao termo “projeto”, já difundido em diferentes campos profissionais, Hernández (1998, p. 22) defende projeto como o caminho para “dar forma” a uma que está distante, mas que precisa estar em constante diálogo com o contexto, com as situações e pessoas que, de alguma forma, contribuem para esse processo. Isso implica em colaboração, diálogo, estabelecimento de conexões e relações que buscam novas alternativas e geram transformações. Quanto ao termo “de trabalho”, o emprego do termo deriva da reação a algumas convicções da Escola Nova que defendia a aprendizagem como algo fácil, espontâneo, prazeroso e libertador. O termo “trabalho” questiona o aprender como simples gostar para defender o aprender como algo que exige esforço. A UNESCO define esse esforço como finalidade da escola, ou seja, o aluno precisa “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a compreender com e do outro”. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 22).

Com o projeto de trabalho, na opinião de Hernandez (1998, p. 67), “se pretende que o aluno não sinta diferença entre a vida exterior e a vida escolar. Por isso, os projetos devem estar próximos da vida”. Essa abordagem propõe uma nova forma de tratar o conhecimento na atualidade, que vai muito além da acumulação de saberes. Para isso, justifica que as aprendizagens escolares precisam ser desenvolvidas a partir de propostas globalizadoras, não por disciplinas estanques, pois nenhum conhecimento cabe em apenas uma disciplina. Isso desafia os educadores e impõe uma nova forma de ensino, em que é preciso atuar de forma conjunta com os pares, através de ações compartilhadas e por intermédio da interação entre os diferentes conhecimentos.

Buscar subsídios para a contextualização e a reflexão sobre o trabalho com Projetos ao longo da história em referenciais como Dewey e Kilpatrick, que desenvolveram a proposta ainda no final de século XIX e início do século XX, passando por pensadores mais recentes como Freire na segunda metade do século XX e, posteriormente, por Hernandez, foi importante para compreender o seu significado e a sua relevância ao longo dos tempos e para fundamentar a presente dissertação. Esse processo possibilitou compreender como diferentes pensadores em diferentes tempos e contextos históricos defenderam a aplicação de projetos na educação e como esses princípios permitiram a sua permanência através dos tempos, demonstrando a importância que a proposta da Pedagogia de Projetos assume no atual contexto educacional.

A compreensão dessas concepções que constituem o suporte teórico é imprescindível para fundamentar a Pedagogia de Projetos apresentada na presente dissertação, pois por meio delas foi possível compreender o descompasso entre a educação escolar e os cenários sociais no decorrer da história e a constante busca pela aproximação a partir do desenvolvimento de projetos, independentemente do tempo e do contexto histórico. É nesse cenário do século XXI, em permanente mudança, que analisamos a implementação da Pedagogia de Projetos Interdisciplinar como forma de superar a fragmentação dos conhecimentos escolares e de construir as aprendizagens necessárias para uma sociedade contemporânea. Para isso, repensar as práticas pedagógicas é fundamental, pois estas devem conduzir a uma aprendizagem compreendida como construção de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades, adoção de atitudes e constituição de valores. Sendo assim, é imprescindível conceber que a escola, como instituição inserida em um contexto em constantes transformações, deve se tornar um local de efetiva aprendizagem, vivenciando e proporcionando situações de aprendizagem que são promotoras das mudanças sociais desejadas.

4.1 APROXIMAÇÕES ENTRE AS DIFERENTES CONCEPÇÕES E A PEDAGOGIA DE PROJETOS

A partir da explanação de diferentes pensadores e das suas concepções sobre a Pedagogia de Projetos, é importante compreender que não apenas as denominações ou termos que remetem a “projetos” na educação, como “Teoria da pesquisa” em Dewey, “Método de projetos” em Kilpatrick e “Projetos de trabalho” em Hernández, apresentam variações, mas também os contextos e significados utilizados. Hernández (1998, p. 67) considera que as denominações empregadas “respondem à visão com importantes variações de contexto e de conteúdo”, empregadas de acordo com as variadas interpretações do conhecimento e da experiência naquele momento. Por isso, a dissertação foi pautada nas aproximações entre as diferentes concepções e a proposta da Pedagogia de Projetos, buscando justificar a importância da sua implementação na rede de ensino.

Considerando o contexto histórico já descrito, trabalhar com projetos na educação é primordial, pois, segundo a própria etimologia da palavra define, projetar³² exige movimento e ação, e esse movimento e essa ação se constituem em aprendizagens. Pela sua dinâmica, o trabalho com projetos configura-se como um grande desafio, especialmente para os professores que são os responsáveis pela organização /condução do processo de ensino. Como no trabalho com projetos não há reprodução de conhecimentos, é preciso uma permanente reconstrução do fazer pedagógico, o que implica em abertura, disponibilidade, consciência para a mudança e atenção com o processo que está sendo desenvolvido.

A partir das constatações referentes ao uso de projetos no meio educativo ao longo dos tempos, é que a Pedagogia de Projetos se configura como uma prática relevante no atual contexto, pois o trabalho com projetos na educação sempre teve como característica partir de propostas que emergem do cotidiano, buscando solucionar problemas reais e superar os problemas do contexto social através da melhoria dos processos educativos. Sobre isso, Hernández (1998) explicita seus pressupostos, afirmando que “o pensamento tem sua origem em uma situação problemática” que se

³² ETIM lat. *projectus*, us ação de lançar para a frente, de se estender.

deve resolver mediante uma série de atos voluntários. Essa ideia de solucionar um problema pode servir de fio condutor entre as diferentes concepções de projeto”. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 67).

Como aprendemos mais facilmente aquilo que nos é significativo, que passa a ter sentido à medida que aplicamos em situações do contexto, os processos de ensino precisam basear-se na resolução de situações problema do cotidiano dos alunos. A prática de projetos no campo educacional possibilita que o aluno seja ativo na construção do seu conhecimento, associando teoria e prática e tendo na aprendizagem significativa o alicerce para as mudanças sociais almejadas.

Quando se salienta a importância de as experiências serem próximas ou associadas à realidade, Dewey (1971, p. 36) argumenta que isso se faz necessário, pois “(...) os indivíduos vivem em um mundo significa, concretamente, que vivem em uma série de situações”, que essa interação ocorre entre o sujeito, o objeto e outras pessoas. Sendo assim, a escola não pode ignorar esse processo de construção do conhecimento e trabalhar de forma dissociada ou alheia à realidade, pois é nessa realidade que o aluno se encontra. As experiências devem integrar-se e entrelaçarem-se umas às outras, possibilitando a construção do conhecimento. Por isso, a escola precisa ser um espaço educativo em que as experiências proporcionadas e vivenciadas sejam promotoras de aprendizagens. Ao mesmo tempo em que os conhecimentos prévios passam a fazer sentido, os novos conhecimentos construídos poderão ser aplicados nos diferentes contextos de suas vivências. Há um sentido, uma aplicabilidade e uma continuidade nos processos cognoscitivos.

Concebendo a dinâmica do conhecimento, a educação deve ser uma contínua reconstrução para que as novas aprendizagens reflitam na qualidade das experiências futuras. Dewey (2010, p. 37) define educação como “o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras”.

Em relação à experiência, Kilpatrick (1970, p. 80) destaca que “A escola precisa oferecer oportunidades para a experiência ativa”. Nesse aspecto, esclarece que toda experiência tem um lado ativo e um passivo e que ambos são necessários para a aprendizagem, mas é pelo aspecto ativo que atingimos os conhecimentos que mais

contribuem para nossa evolução. Por isso há a importância do professor na condução de experiências ativas que resultem em processos de construção do conhecimento pelo aluno.

Portanto, cabe ao professor mediar as aprendizagens através de um processo criativo e participativo, que promova a construção de novas aprendizagens, despertando no aluno o interesse pelos estudos como fundamentos para o sucesso escolar. De acordo com Freire (1999, p. 27), o professor precisa “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Sendo assim, muito além de ter consciência de que seu papel é possibilitar que os alunos construam seu próprio conhecimento, o professor precisa assumir, na prática, essa postura. Para Dewey (2010, p. 59), “Enquanto um aluno está aprendendo a lição de Geografia, está simultaneamente ganhando atitudes em relação à matéria, ao mestre, à escola, às escolas, às coisas da inteligência, de certo modo para a vida toda”. Por isso, a escola não pode apenas ensinar informações e fatos, mas também atitudes.

Na constituição do professor aberto para a mudança, acolher os questionamentos que são próprios dos alunos, possibilitando novas construções, é fundamental. Sendo assim, cabe destacar a importância da formação permanente, pois é através da reflexão, do assumir a sua prática que poderá transformar as práticas futuras, aproximando o discurso teórico com a realidade.

Segundo Freire,

[...] é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (FREIRE, 1999, p. 22).

Outro fator que merece destaque é a disponibilidade para a mudança, pois, caso contrário, o professor continuará apenas perpetuando a transmissão automática de conhecimentos e não atingirá a consciência necessária que conduz à mudança, permanecendo esta apenas no campo das ideias. Para Freire, a “capacidade de começar sempre” é indispensável para um bom professor, que tem o “dever de “reviver”, de

“renascer” a cada momento de sua prática docente para que os conteúdos que ensina sejam algo vivo e não noções petrificadas”. (FREIRE, 2006, p. 103).

De acordo com o PPP da Secretaria Municipal de Educação (2020, p. 33), o professor é o “mediador do saber coletivo, com competência para situar-se como agente do processo de mudança, baseado nos princípios de flexibilidade, interação, diálogo e ética”. Mas todo e qualquer processo de mudança gera desconforto, insegurança, pois é preciso deixar de fazer o que se fazia com certa segurança para se aventurar em um processo desconhecido, que não se sabe precisamente o resultado. Como o conhecimento é dialético e evolui com tamanha rapidez, muito do que se fazia “com segurança”, não cabe mais no novo contexto. Essa é a compreensão necessária para que a mudança aconteça de forma consciente.

Como toda proposta diferente da que estava sendo costumeiramente executada, a Pedagogia de Projetos também encontrou resistências na sua implementação. Gerou certa insegurança, primeiramente, nas Coordenadoras, pois teriam que refletir, juntamente com os professores, sobre as práticas pedagógicas e vislumbrar novas formas de condução dos processos educativos. Essa insegurança também pode ser percebida nos professores, pois, como a proposta era, em partes, diferente da já executada, precisariam traçar estratégias para adequar os processos já consolidados de forma a contemplar a nova proposta. Isso demandava mudanças de posturas e adaptação às novas estruturas, como aconteceu com a reorganização das Horas de Atividades e do calendário letivo. Por isso, estabelece-se a relevância do trabalho de interlocução contínua com os agentes da educação, reforçando o papel da Coordenação Pedagógica na mediação e no “convencimento” para a implementação da proposta, promovendo momentos de estudo, debate e realizando o acompanhamento sistemático das práticas.

O professor tem papel fundamental na execução da pedagogia de projetos, pois ele é o mediador do processo na busca do conhecimento, tendo como função organizar as situações de aprendizagem a partir dos conhecimentos prévios dos alunos. De acordo com Freire:

A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomado como paciente de seu pensar, a inteligibilidade das coisas,

dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. (FREIRE, 1999, p. 21).

A relação professor/aluno deve, ademais, ser dialógica, baseada na cooperação para a construção dos alicerces necessários para uma educação cidadã. O professor precisa, na sua prática pedagógica, apresentar e trabalhar com situações e problemas reais. Assim, os envolvidos no processo educativo familiarizam-se com situações reais e se encaminham para a resolução de problemas cotidianos de forma consciente, pois “Educação é vida, não preparação para a vida”. (DEWEY, 2010, p. 61).

Partindo da premissa de que as aprendizagens só acontecem em situações propícias e reais, a escola não pode ignorar a responsabilidade que tem em relação à grande parcela dos alunos, pois é nela que estes encontram uma das únicas possibilidades de aprender atributos indispensáveis à vida social. Por isso, é o local que deve possibilitar a vivência da vida real de forma saudável.

Para Kilpatrick (1970, p. 69), o destaque para a qualidade das interações se justifica pelo fato de que “não aprendemos tudo o que praticamos. Só aprendemos o que é bem-sucedido. Digamos mais exatamente: ao tentarmos atingir uma meta desejada, se alguns dos nossos esforços forem bem-sucedidos e outros não, aprendemos a fazer os primeiros e a não fazer os que falharam”. Portanto, se o professor quiser que os alunos adquiram atitudes desejáveis na escola e fora dela, deverá trabalhar de forma a desenvolvê-las a partir de experiências que os aproximem da vida real e despertem o seu interesse para a aprendizagem.

No trabalho com projetos, de acordo com Kilpatrick, o currículo consiste em experiências, não em disciplinas e conteúdos isolados a serem aprendidos e recitados quando solicitados. Por isso, os programas não podem ser fixados de antemão para não limitarem a ação tanto do professor como do aluno. Para isso, defende que:

O professor deve ter preparado muito do que irá usar: às vezes, informações; outras vezes, fontes de informação; e, ainda em outras, processos científicos disponíveis, se a ocasião assim exigir. Terá planos, algumas vezes, e irá auxiliar a direção das atividades, mas o objetivo será o desenvolvimento dos alunos. (KILPATRICK, 1970, p. 85).

Sendo assim, na elaboração do programa a ser desenvolvido, deverá considerar a necessidade da flexibilização das ações e de traçar linhas norteadoras para o trabalho condutor de aprendizagem dos alunos. Mas essa organização, que conduz a aprendizagem dos alunos, não pode acontecer de forma isolada. É preciso a interlocução com as diferentes áreas do conhecimento, a busca pela interdisciplinaridade, como forma de superar a fragmentação do conhecimento e a sua divisão em disciplinas estanques. Os projetos pedagógicos têm essas características, pois buscam, por meio da interlocução entre os conhecimentos das diferentes áreas, resolver as situações problemas que se apresentam e compreender fatos sob pontos de vista variados.

Considerando que nenhum conhecimento isolado, por si só, consegue dar conta de uma aprendizagem na sua totalidade, os professores precisam planejar e trabalhar de forma cooperativa com seus pares, buscando a complementaridade do conhecimento através das experiências proporcionadas. A busca pela competência para atuar de forma autônoma na realidade é possibilitada pelo entrelaçamento e a complementaridade dos diferentes conhecimentos. Nesse sentido, há um encontro entre os teóricos Dewey (1971), Kilpatrick (1970), Freire (1987) e Hernández (1998) quando defendem que o professor precisa considerar o contexto social e os conhecimentos prévios dos alunos quando organiza as experiências de aprendizagem promovendo, assim, conexões entre os conhecimentos das diferentes áreas.

Hernández (1998, p. 54) entende que “A finalidade da organização dos conhecimentos em experiências substantivas de aprendizagem num currículo integrado não é favorecer a capacidade de aprender conteúdos de uma maneira fragmentada, e, sim, interpretar os conhecimentos que se encontram nessas experiências”. O pensador defende que, em tempos de especialização dos conhecimentos, a capacidade de interpretar e estabelecer relações entre os conhecimentos das diferentes áreas é necessário para decifrar e compreender o objeto estudado.

Cabe salientar que, para a construção cultural, nunca se pode perder de vista a totalidade do conhecimento. Sendo assim, Hernández considera que o ensino da interpretação é fundamental na proposta do currículo interdisciplinar. Para ele, a melhor forma de ensinar é através da pesquisa, pois, desse modo, a aprendizagem não é considerada apenas como aptidão, mas como complexas relações entre interesses,

experiências pessoais e culturais nos diferentes contextos envolvidos, reconhecendo a complexidade dos processos de aprendizagem.

O trabalho pedagógico por projetos é de relevante importância, pois promove a interação entre alunos, professores e conhecimento, proporcionando trocas e diálogos sobre as temáticas estudadas e promovendo a aprendizagem significativa. Para Freire (1987), a interdisciplinaridade é o processo metodológico em que o sujeito constrói seu conhecimento a partir das relações que estabelece como seu meio. A expressão da interdisciplinaridade acontece através de dois movimentos dialéticos: a problematização da situação que busca “desvelar a realidade” e a sistematização dos conhecimentos construídos de forma integrada. Sendo assim, a construção do conhecimento por meio de um processo interdisciplinar é uma forma de o sujeito estabelecer relações com o seu contexto sociocultural.

Mesmo não utilizando explicitamente o termo ‘interdisciplinaridade’ ao propor a organização curricular por meio de Temas Geradores, Freire (1987) defende a superação da fragmentação do saber através do processo de investigação. Para isso se utiliza de elementos imprescindíveis para desenvolver a prática interdisciplinar no campo educativo, como contextualização, problematização, coletividade e dialogicidade. Apresenta, ademais, relevantes contribuições à interdisciplinaridade no contexto educacional, em especial quando reforça que o conhecimento construído por intermédio da sua totalidade evita que a análise da realidade seja feita sob um único prisma, de forma fragmentada, preservando a riqueza das diferenças presentes no contexto.

No contexto da implementação da Pedagogia de Projetos, a preocupação com as temáticas³³ também está presente quando a concepção de metodologia descrita no Referencial Curricular de Nova Prata (2019) e também no Projeto Político-Pedagógico (2020) contemplam a importância de que os projetos estejam “ligados à vida dos alunos”, podendo emergir de “um problema ou de uma questão norteadora, proveniente de uma situação real”, possibilitando, dessa forma, “a investigação, o levantamento de hipóteses, o trabalho em grupo”, em um processo em que o professor é o mediador na construção do conhecimento.

³³ A temática não deve ser comparada com os Temas Geradores desenvolvidos por Freire, pois apresenta uma relação superficial com o contexto social vivenciado pelos sujeitos.

Considerando essas características, a proposta da Pedagogia de Projetos é responsável por orientar para que situações conflituosas do cotidiano ou de interesse dos alunos sejam as geradoras dos projetos, possibilitando a compreensão da estreita, se não direta, relação dos conhecimentos escolares com a realidade. As situações geradoras de projetos, em se tratando de anos finais do Ensino Fundamental, são resultado de um processo coletivo e participativo em que professores e alunos, juntos, refletem e elencam as temáticas ou problemas que conduzirão as aprendizagens.

Sendo assim, a relação teórico/prática não ocorre apenas através de experiências concretas, mas das conexões que se estabelecem entre as vivências e alguns conhecimentos historicamente construídos que possibilitam compreender e refletir sobre essa realidade

A partir dos projetos, é possível promover situações de aprendizagem em que tanto docentes quanto alunos percebam que o encontro entre as várias áreas do conhecimento é necessário para a construção do conhecimento pleno. A sociedade atual, ao mesmo tempo em que valoriza cada vez mais a especialização dos conhecimentos por meio da exploração, do aprofundamento e do detalhamento do objeto de estudo, também provocou o isolamento e a fragmentação da totalidade do ser humano, impedindo que consiga compreender os problemas e o contexto. Na escola, os reflexos podem ser observados na divisão do conhecimento em disciplinas ministradas por um especialista que disputa a supremacia da sua área, o que leva à fragmentação do conhecimento.

De acordo com Morin,

Na escola primária nos ensinam a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor, e não a recompor; e a eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento. (MORIN, 2001, p. 15).

Os projetos interdisciplinares buscam romper essa separação, promovendo o diálogo e estabelecendo relações entre os diferentes conhecimentos, possibilitando uma visão de mundo mais ampla e uma atuação mais consciente no contexto escolar e social. Nesse sentido, destaca-se a importância da presente dissertação na busca da

compreensão de como a implementação da proposta de trabalho a partir de Projetos pode qualificar a aprendizagem.

Para Zabala (2002), o conteúdo deve ser organizado de forma globalizada para promover o conhecimento e a capacidade de os alunos intervirem na realidade. Assim,

[...] aceitar esta finalidade significa entender que a função básica do ensino é a de potencializar nas crianças as capacidades que lhes permitam responder aos problemas reais em todos os âmbitos de desenvolvimento pessoal, sejam sociais, emocionais ou profissionais, aos quais sabemos que, por sua natureza, jamais serão simples. (ZABALA, 2002, p. 35).

É importante destacar que a qualidade da escola não se mede pela quantidade de informações, mas pela qualidade das relações e conexões estabelecidas, além da possibilidade de aplicação de forma significativa dos conhecimentos construídos no meio em que vivem. Esse diferencial pode ser proporcionado através do desenvolvimento de projetos interdisciplinares.

Seguindo os princípios de Dewey, Hernández (1998, p. 68) entende que o

Método de Projetos não é uma sucessão de atos desconexos, mas uma atividade coerentemente ordenada na qual um passo prepara a necessidade do seguinte, e cada um deles se acrescenta ao que já se fez e o transcende de um modo cumulativo.

Sendo assim, o método de projetos se opõe à Escola descrita por Dewey em 1910, como uma Escola oprimida “pela multiplicação de matérias, cada uma das quais se apresenta por sua vez sobrecarregada de fragmentos desconexos, só aceitos baseando-se na repetição ou autoridade”. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 67).

A proposta da Pedagogia de Projetos é uma possibilidade de tornar a aprendizagem mais significativa e mais próxima da realidade dos envolvidos no processo. Quando propõe que os estudos devem partir de experiências reais, torna o conhecimento aplicável e contribui para que os alunos e professores tenham consciência de si e do mundo, permitindo a atuação de forma consciente, características fundamentais para o mundo contemporâneo.

4.2 A INTERDISCIPLINARIDADE NO DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS

Trabalhar com projetos na educação permite repensar o fazer pedagógico, buscar possibilidades de tornar a aprendizagem mais próxima da realidade e utilizar experiências que partem de situações do contexto. Também favorece aprendizagens interdisciplinares através do intercâmbio entre as diferentes áreas, possibilitando a construção de uma rede de relações que se fortalece e se expande à medida que novos conhecimentos vão sendo construídos.

A interdisciplinaridade, de acordo com a palavra, composição³⁴ e etimologia³⁵, exige uma postura aberta do professor e do aluno, pois o conhecimento é infinito e tem múltiplas facetas. É pelo meio da interlocução dos diferentes saberes que este se constrói de modo significativo. O processo de busca constante, de descobertas, possibilita que as conexões estabelecidas promovam a construção do conhecimento com significado, tornando-se, alunos e professores, eternos aprendizes.

Japiassu e Souza Filho (2001) assim conceituam a interdisciplinaridade:

Correspondendo a uma nova etapa do desenvolvimento do conhecimento científico e de sua divisão epistemológica, e exigindo que as disciplinas científicas, em seu processo constante e desejável de inter-penetração, fecundem-se cada vez mais reciprocamente, a interdisciplinaridade é um método de pesquisa e de ensino suscetível de fazer com que duas ou mais disciplinas interajam entre si (...) O objetivo utópico do método interdisciplinar, diante do desenvolvimento da especialização sem limite das ciências, é a unidade do saber. Unidade problemática, sem dúvida, mas que parece constituir a meta ideal de todo saber que pretende corresponder às exigências fundamentais do progresso humano. (JAPIASSU; SOUZA FILHO, 2001, p. 105-106).

É na busca pela “unidade do saber” que a proposta da Pedagogia de Projetos reforça o trabalho interdisciplinar, pois, além de ter sentido, significado e partir de experiências do cotidiano, possibilita estabelecer relações entre os diferentes conhecimentos para que estes se constituam em novas aprendizagens. Aprendizagens que são fundamentais para definir a qualidade na educação, não aquela constatada

³⁴ Inter/Disciplinar/Idade deriva da palavra primitiva DISCIPLINAR (que diz respeito à disciplina), por prefixação (INTER-ação recíproca, comum) e sufixação (DADE - qualidade, estado ou resultado da ação). Andrade (2011).

³⁵ Deriva de INTER-, mais disciplina, “instrução, conhecimento, matéria a ser ensinada” e deriva de *discipulus*, “aluno, aquele que aprende”, do verbo *discere*, “aprender”.

somente através dos índices, mas que, por serem construídas de forma significativa, relacional e contextualizada, refletem nos índices que medem a qualidade da educação.

Sobre a origem da interdisciplinaridade, Gadotti utiliza-se da seguinte explicação:

[...] surge na metade do século passado, em resposta a uma necessidade verificada principalmente nos campos das Ciências Humanas e da Educação: superar a fragmentação e o caráter de especialização do conhecimento, causados por uma epistemologia de tendência positivista em cujas raízes estão o empirismo, o naturalismo e o mecanicismo científico do início da modernidade. (GADOTTI, 2004 apud THIESEN, 2008, p. 546).

Thiesen (2008) esclarece que esse conceito chegou ao Brasil através dos estudos das obras de Georges Gusdorf³⁶ e, posteriormente, de Jean Piaget. No campo da epistemologia, na década de 1970, Hilton Japiassu foi o autor que influenciou o pensamento sobre a interdisciplinaridade, principalmente a partir da publicação da primeira obra significativa sobre o assunto; o livro *Interdisciplinaridade e Patologia do Saber* (1976). Mas foi com Ivani Fazenda³⁷ que o conceito e o desenvolvimento da abordagem interdisciplinar se difundiram no campo da educação brasileira.

De acordo com Fazenda (1999), a interdisciplinaridade no Brasil divide-se em três momentos: no século passado, no final da década de 1960 inícios da década de 1970, a interdisciplinaridade surge mais como a busca da definição do termo, um modismo, mas sem aplicabilidade na prática docente. Na década de 1980 inicia-se uma busca por uma diretriz sociológica para a metodologia interdisciplinar por meio da reflexão sobre algumas dicotomias presentes na educação (teoria/prática, real/simbólico, verdade/erro etc.), mas foi na década de 1990 que se iniciou a construção de uma teoria da interdisciplinaridade.

Portanto, no atual contexto educacional, a interdisciplinaridade deve ser concebida muito além do modismo ou da reflexão, deve acontecer nas práticas pedagógicas, na busca da superação do saber fragmentado, sem relação e sem sentido.

³⁶ Georges Gusdorf (1912-2000) é um filósofo francês com vasta produção teórica centralizada nas questões do “eu”. Mais voltado à pedagogia, sua obra *La parole* (1953) é considerada fundamental para entender a interdisciplinaridade. Também lançou um projeto interdisciplinar para as ciências humanas na década de 1960 e o apresentou à UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

³⁷ Em 1970, Ivani Fazenda desenvolveu uma pesquisa de mestrado sobre Japiassu e estudos sobre interdisciplinaridade na Europa.

Fazenda (2011, p. 11) reforça que “(...) a interdisciplinaridade é essencialmente um processo que precisa ser vivido e exercido”, pois consiste na interação de indivíduos entre si e com a sociedade, integrando diferentes saberes que devem estar associados para produzir sentido à vida. Sendo assim, a relação pedagógica deixa de ser baseada apenas na transmissão de saberes isolados de conhecimentos construídos de forma linear e hierárquica, para se estabelecer em uma relação dialógica, tendo no professor um articulador.

Cabe destacar que, no trabalho com projetos, professores e alunos são envolvidos na pesquisa que induz a novas reflexões e novos desafios. Assim, é necessário que tenham uma atitude interdisciplinar que possibilite a integração das diferentes áreas do conhecimento através da cooperação, do diálogo, da troca e do planejamento coletivo.

O conceito de interdisciplinaridade relaciona-se diretamente ao conceito de disciplina em um processo que a relação dos saberes preserva a cientificidade própria de cada disciplina.

Nos dizeres de Japiassu:

[...] a interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um projeto específico de pesquisa. A distinção entre as duas primeiras formas de colaboração e a terceira está em que o caráter do multi e do pluridisciplinar de uma pesquisa não implica outra coisa senão o apelo aos especialistas de duas ou mais disciplinas: basta que justaponham os resultados de seus trabalhos, não havendo integração conceitual, metodológica etc. Por outro lado, podemos retomar essa distinção ao fixarmos às exigências do conhecimento interdisciplinar para além do simples monólogo de especialistas ou do “diálogo paralelo” entre dois dentre eles pertencendo a disciplinas vizinhas. (JAPIASSU, 1976, p. 74).

Dessa maneira, a interdisciplinaridade pressupõe integração de conceitos e trabalhos compartilhados que promovam o diálogo e a troca, a partir de uma temática/assunto/situação comum.

Para Fazenda:

A pesquisa interdisciplinar somente torna-se possível onde várias disciplinas se reúnem a partir de um mesmo objeto, porém, é necessário criar-se uma situação problema no sentido de Freire 1974, onde a ideia de projeto nasceu da consciência comum, da fé dos investigadores no reconhecimento da complexidade do mesmo e na disponibilidade destes em redefinir o projeto a cada dúvida ou a cada resposta encontrada. (FAZENDA, 2008, p. 1).

Ainda, de acordo com Fazenda (2008), as disciplinas devem ser concebidas muito além da posição que ocupam na grade, mas “nos saberes que contemplam, nos conceitos enunciados e no movimento que esses saberes engendram, próprios de seu *lócus* de cientificidade”. E essa cientificidade que se transforma em interdisciplinaridade quando faz com que os professores revisitem suas práticas, incorporando nelas seus próprios talentos e movimentos de mudanças.

Definir e compreender os conceitos que se relacionam à interdisciplinaridade é fundamental para compreender como os processos escolares se constituem. Nesse sentido,

se definirmos interdisciplinaridade como junção de disciplinas, cabe pensar currículo apenas na formatação da sua grade. Porém se definirmos Interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores. (FAZENDA, 2008, p. 94).

Ainda de acordo com Fazenda (2011, p. 31), um professor interdisciplinar traz em si um “gosto especial por conhecer e pesquisar possui um grau de comprometimento diferenciado para com seus alunos, ousa novas técnicas e procedimentos de ensino, porém, antes analisa-os e dosa-os convenientemente”. Por isso, deve estar sempre envolvido com o trabalho na busca de uma educação que, além da construção de conhecimentos, fortaleça também as relações humanas e sociais.

Com a interdisciplinaridade presente no cotidiano da sala de aula, os alunos são envolvidos e desafiados a pensar sobre assuntos com significado, instigantes e desafiadores que, possivelmente, melhorem sua relação com o conhecimento e possibilitem o incremento das habilidades necessárias a seu desenvolvimento global.

Concordando com Japiassu (1976, p. 74), quando argumenta que a interdisciplinaridade se caracteriza pela “intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de interação real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”, é que o currículo escolar deve ser organizado na perspectiva interdisciplinar possibilitando, assim, o trabalho colaborativo e em equipe e o desenvolvimento de habilidades e competências. Também a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, que é o documento orientador dos currículos escolares, estabelece que o trabalho

interdisciplinar na Educação Básica deve garantir a formação humana e integral dos alunos de forma a atingir as competências gerais, concebidas como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BNCC, 2017, p. 8).

É importante considerar que as competências gerais são estabelecidas para as três etapas da Educação Básica e devem promover o desenvolvimento de habilidades, a formação de atitudes e valores que se articulam para a construção de conhecimentos. Para isso, é fundamental conceber a formação do aluno como um processo global, rompendo as barreiras entre as disciplinas, por meio da adoção de uma metodologia que promova a integralidade do conhecimento. É preciso considerar que os Projetos Interdisciplinares facilitam o desenvolvimento de metodologias ativas que possibilitam, ao aluno, a construção dos seus conhecimentos de maneira autônoma e participativa.

Trabalhar de maneira interdisciplinar é uma forma de lutar contra a acomodação e o modo de conceber o conhecimento escolar reduzido apenas a uma “lista de conteúdos” a ser desenvolvida, de preferência, de acordo com a sequência do livro didático, muitas vezes, apenas para o aluno “decorar” e devolver para o professor, também usado como moeda para a aprovação ou reprovação. A interdisciplinaridade é um grande desafio, mas também um caminho que contribuirá para que a pedagogia de projetos obtenha êxito em sua implementação.

Qualificar os processos educativos por meio da adequação das práticas pedagógicas sempre foi uma premissa presente no contexto educacional. Sendo assim, não podemos continuar reproduzindo, hoje, no século XXI, modelos de escolas autoritárias, com currículos fragmentados, conhecimentos pré-estabelecidos, baseados na transmissão e descontextualizados como acontecia nos séculos passados. De acordo com Freire (1999, p. 41),

[...] somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender. Por isso, somos os únicos em que aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito. (FREIRE, 1999, p. 41).

Dessa forma, conscientes de que o ser humano é incompleto e precisa constantemente buscar novas aprendizagens, é que a educação se move em busca da construção dos conhecimentos necessários para os alunos transformarem a sua realidade, e não apenas perpetuar o que está posto. É com o intuito de analisar propostas capazes de promover a transformação da realidade através da qualidade dos processos educativos em todas as suas dimensões que a pesquisa sobre a Pedagogia de Projetos busca compreender as relações que se estabelecem no processo de ensino e aprendizagem em conexão com os conhecimentos presentes e necessários no atual contexto.

O mundo contemporâneo caracteriza-se pela velocidade dos conhecimentos, das informações e dos modos de vida; portanto, é preciso buscar alternativas educacionais para que os alunos sejam cidadãos melhores e estejam preparados para dar conta dessa realidade social. Entretanto, para que haja mudança, é preciso romper com algumas barreiras que toda alteração impõe. Uma delas é aceitar que a mudança é necessária. De acordo com Paulo Freire,

É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo, continua novo. (FREIRE, 1999, p. 20).

Cabe destacar que mudança não significa descartar tudo o que já se construiu e se pratica na educação, mas analisar os aspectos que precisam ser ajustados e os que são imprescindíveis para atingir os objetivos educacionais propostos para o atual contexto. Para Dewey (1971, p. 19), “(...) a nova educação é mais simples que a tradicional. Está em harmonia com os princípios do crescimento, é algo natural, enquanto na organização tradicional há muito de artificial (...). Mas simples e fácil não são termos idênticos”. O difícil é descobrir o que é simples e agir tendo como base a descoberta, pois este caminho exige a criação de uma nova prática.

O caminho conhecido é mais fácil, basta apenas repetir o que está pronto e definido. Já a mudança, essa se configura, de acordo com Dewey (1971, p. 20), como um caminho “lento e árduo”. A busca por uma educação escolar que se organize em

torno da aprendizagem significativa exige esforço de todos os envolvidos, mas é de fundamental relevância para que se favoreça a instrumentalização dos alunos para o exercício pleno da cidadania.

A partir de constatações do cotidiano, é possível observar que a utilização de projetos na educação, geralmente associada à inovação no trabalho pedagógico³⁸, ainda não se encontra consolidada nas práticas educativas. Pela sua relevância, os documentos norteadores da educação nacional, dentre eles, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, também orientam que o trabalho escolar seja desenvolvido por meio de projetos, quando estabelece que um projeto se caracteriza “por ser uma proposta que favorece a aprendizagem significativa, pois a estrutura de funcionamento dos projetos cria muita motivação nos alunos e oportunidade de trabalho com autonomia”. (BRASIL, 1997, p. 117). Esse é outro fator relevante que fundamentou a presente dissertação – a necessidade de ressignificar constantemente a escola, tornando-a um espaço inclusivo e de efetiva aprendizagem.

Com esses preceitos é que a Pedagogia de Projetos, nesta dissertação, se configura como uma proposta da superação do conhecimento baseado na transmissão, fragmentado, descontextualizado, sem significado, para propor uma educação em que a aprendizagem seja baseada nas experiências, tenha significado e seja aplicável no cotidiano dos alunos.

Nesse sentido, é que a proposta da Pedagogia de Projetos defende que as experiências devam partir do contexto, dando significado ao que está sendo vivenciado, à medida que novas aprendizagens vão se constituindo. Como compreender que serão importantes para o futuro se não têm significado algum no contexto presente? Como as aprendizagens constituem-se de forma dialética, não há como construí-las sem acessar e modificar as que já estão constituídas. Portanto, conhecimento é realidade, acontece no tempo presente, auxilia na compreensão do passado e constrói os alicerces para conhecimentos posteriores.

A proposta de trabalho através de projetos valoriza a inteligência criativa por intermédio da investigação da realidade, possibilita que a educação se transforme em

³⁸ Inovação é considerada na pesquisa como o movimento de buscar alternativas para o trabalho pedagógico, de acordo com o contexto, com o intuito de obter melhores resultados na aprendizagem dos alunos e qualificar o processo educativo.

um instrumento social e que favoreça o princípio da democracia. Nesse contexto, não há mais espaço para aprendizagem pautada na transmissão do saber, no currículo fragmentado e distante da realidade. O educando precisa ser protagonista da sua aprendizagem, um ser social atuante no meio em que vive

Sendo assim, os ideais difundidos por Dewey e Kilpatrick, ainda no final do século XIX, especialmente as contribuições para as metodologias ativas e a Pedagogia de Projetos, encontram-se, ainda hoje, vivos no contexto educacional brasileiro como forma de promover a aprendizagem significativa e superar as desigualdades na educação. São os mesmos ideais que a Secretaria Municipal de Educação também buscou quando propôs a implementação da Pedagogia de Projetos em sua rede de ensino.

5 METODOLOGIA

“Toda nossa ciência, comparada com a realidade, é primitiva e infantil... É, no entanto, a coisa mais preciosa que temos”.

Albert Einstein

Pesquisar é a atividade em que o pensar e o agir se vinculam para buscar possíveis compreensões para os problemas que se apresentam em uma sociedade em profunda transformação. Para Gil (1999, p. 42), a pesquisa é definida como “o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico, tendo como objetivo fundamental, descobrir respostas para os problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”. Buscou-se, através do método estabelecido, a compreensão e uma possível resposta ao problema apresentado.

A presente dissertação, pelas características apresentadas, foi inspirada em um estudo de caso de natureza qualitativa. Mesmo utilizando diferentes instrumentos para coleta de dados, refere-se à parte específica de um fenômeno com peculiaridades específicas em um contexto que é bem mais amplo e complexo. Refere-se a uma rede de ensino e às concepções de parte dos envolvidos no processo.

Em relação à abordagem qualitativa, segundo André (2005, p. 97), esta tem como premissa “o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados”. Para Minayo (1994, p. 21-22), a pesquisa qualitativa diz respeito a uma realidade nas ciências sociais, pois responde a questões muito particulares de um contexto que se ocupa de um universo de significados, crenças, valores e atitudes que não podem ser quantificados. Também possibilita ao pesquisador, principal instrumento da pesquisa, a interpretação do observado a partir de uma visão subjetiva.

Em relação ao estudo de caso, segundo André (2005), após ser utilizado com finalidades variadas em diferentes áreas do conhecimento, o estudo de caso ressurgiu nas pesquisas educacionais na década de 1980, com enfoque para a análise profunda em fenômenos, observando o seu contexto, as suas múltiplas dimensões e valorizando

aspectos específicos. Para Yin (2005, p. 32), o estudo de caso “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. E complementa que o método de estudo de caso pode ser utilizado quando as condições do contexto são pertinentes ao fenômeno estudado.

Além disso, de acordo com Peres e Santos (2005 apud ANDRÉ, 2013, p. 97), é preciso observar alguns preceitos básicos ao se optar por estudo de caso qualitativo. Um preceito importante é a abertura e flexibilidade do pesquisador, pois, mesmo apoiando-se em um referencial teórico, ele precisa estar atento e aberto a novos aspectos que possam surgir durante o trabalho.

Outro pressuposto que deve ser considerado é que, como o estudo de caso qualitativo envolve várias dimensões, é necessário coletar uma variedade de dados e utilizar diferentes métodos de coleta, de procedimentos e instrumentos. Isso se faz necessário para poder contemplar as múltiplas dimensões do objeto estudado, evitando, assim, interpretações equivocadas sobre o caso. Como a realidade pode ser compreendida de diversos ângulos, é necessário que o pesquisador tenha uma postura ética, deixando muito claras e evidenciadas as fontes utilizadas e como processará os dados para fazer suas análises.

Para isso, a metodologia adotada na pesquisa foi fundamental. Minayo (1994, p. 16) define a metodologia como “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”, por isso, ocupa espaço importante no interior das teorias e está sempre vinculada a elas. Para Gil (1999, p. 70), “O delineamento ocupa-se precisamente do contraste entre a teoria e os fatos e sua forma é a de uma estratégia ou plano geral que determina as operações necessárias para fazê-lo”, é o planejamento da pesquisa em sua dimensão mais ampla, que envolve a diagramação, a previsão da análise e a interpretação dos dados para a verificação do problema de forma prática. Dizia Lênin (1965, p. 148 apud MINAYO, 1994, p. 16) que “o método é a alma da teoria”, por isso precisa promover a articulação equilibrada entre as concepções teóricas, as técnicas e a criatividade do investigador, não havendo sobreposição de uma sobre a outra.

A presente dissertação, por intermédio do delineamento metodológico adotado, buscou responder ao objetivo de investigar as repercussões da Pedagogia de Projetos, implementada a partir de 2019, na Rede Municipal de Ensino de Nova Prata-RS, na prática pedagógica dos Professores do Ensino Fundamental dos anos finais. Além do objetivo geral, também buscou explicitar cada um dos objetivos específicos por meio dos diferentes procedimentos metodológicos adotados,

Considerando que a presente dissertação tem o estudo de caso como referência, foram utilizados diferentes fontes e métodos para atender os objetivos propostos e obter possíveis respostas à pergunta que conduziu o estudo. Para isso, foram adotados como procedimentos metodológicos, a análise documental, a entrevista semiestruturada e o questionário.

Para a construção de dados, fundamentais para a pesquisa, o planejamento e detalhamento de todo o processo e a eficiência na execução de cada procedimento metodológico foram fundamentais para garantir a qualidade dos dados obtidos. O Quadro 2, a seguir, apresenta uma síntese do percurso metodológico adotado, apresentando os objetivos específicos, as fontes de informação, os procedimentos utilizados para obter as informações desejadas, o foco e o objetivo da análise.

Quadro 2 - Síntese ilustrativa da metodologia

ORDEM	OBJETIVO ESPECÍFICO	FONTE (Quem? O quê?)	PROCEDIMENTO METODOLÓGICO (Como?)	FOCO (O que observar?)	ANÁLISE (Para quê?)
1	Descrever e investigar o processo de implementação da Pedagogia de Projetos na Rede Municipal de Ensino de Nova Prata.	Documentos da Rede Municipal de Ensino	Análise documental	Caracterização da rede	Conhecer o contexto da rede e sua estrutura
				Referências à pedagogia de projetos interdisciplinares e adequações necessárias para sua implementação.	Verificar a sustentação para a implementação da proposta.
		Secretária de Educação	Entrevista	Motivação para a implementação da Pedagogia de Projetos. Ajustes realizados na estrutura da rede. Resultados desejados com a proposta.	Compreender a motivação para a implementação da proposta. Analisar o processo de implementação. Analisar os resultados da proposta na prática pedagógica dos professores.
2	Analisar o papel da formação continuada na implementação da Pedagogia de Projetos.	Professores do Ensino Fundamental- anos finais	Questionário semiestruturado (com questões de respostas fechadas e abertas).	Percepção dos professores sobre os espaços de formação (organização/qualidade/condução das reflexões/subsídios para as práticas).	Analisar se a formação continuada: proporcionou a fundamentação necessária para subsidiar a da proposta; * promoveu as reflexões sobre as práticas, * fortaleceu as práticas interdisciplinares; * e promoveu a relação entre a teoria e a prática;
			Entrevistas individuais		
3	Identificar as repercussões da implementação da Pedagogia de Projetos na prática pedagógica dos professores do Ensino Fundamental, anos finais.	Professores do Ensino Fundamental- anos finais	Questionário semiestruturado (com questões de respostas fechadas e abertas)	Percepção dos professores sobre projetos interdisciplinares.	Verificar indícios de mudanças na prática pedagógica.
			Entrevistas individuais		

Fonte: A autora (2020).

Buscando atender ao objetivo específico de descrever e investigar o processo de efetivação da Pedagogia de Projetos na Rede Municipal de Ensino de Nova Prata, primeiramente, foi realizada uma pesquisa documental tendo como fonte documentos

oficiais da Secretaria Municipal de Educação. Para dar sustentação ao estudo, os documentos referenciais analisados foram: Plano de Carreira do Magistério Público Municipal, Referencial Curricular Municipal - RCM/NP, PPP da Secretaria Municipal de Educação e Regimento Escolar Padrão das Escolas Municipais de Ensino Fundamental. A análise dos PPPs das E.M.E.F. Ângela Pellegrini Paludo, E.M.E.F. Caetano Polesello, E.M.E.F. Padre Josué Bardin, E.M.E.F. Prefeito Nagib Stella Elliase, E.M.E.F. Reinaldo Cherubini, escolas participantes da pesquisa prevista até a qualificação, não foi realizada após constatação de que as concepções foram construídas à sombra do PPP da Rede, diferindo apenas em aspectos estatísticos (números de alunos, professores, caracterização da comunidade local...) específicos de cada realidade. Através da análise, foi possível observar as mesmas concepções de homem, sociedade, educação, diversidade, criança/adolescente/jovens/adultos, ensino e aprendizagem, currículo, metodologia e avaliação em todos os documentos. Portanto, a análise para a presente dissertação se deu a partir do PPP da Rede.

A análise dos referidos documentos permitiu caracterizar as Escolas de Ensino Fundamental que atendiam os anos finais e a Rede Municipal de Ensino. Também possibilitaram a obtenção de dados para compreender o contexto e os indicativos que motivaram a implementação da Pedagogia de Projetos. Os dados observados, pertinentes a essa etapa do Ensino Fundamental, foram: índices de aprovação, reprovação, abandono e distorção idade/série de um período de quatro anos (2016, 2017, 2018, 2019), resultados alcançados no IDEB a partir de 2007, ano de sua criação até o ano de 2019, último ano com resultados divulgados no período pesquisado, número de professores que atuavam nos anos finais do Ensino Fundamental e respectivo grau de instrução. Esses dados, juntamente com a análise documental, possibilitaram examinar a realidade educacional e observar como a Pedagogia de Projetos foi fundamentada na referida rede.

A pesquisa documental é de grande auxílio nos estudos de caso porque, junto com outras fontes, permite complementar as informações obtidas e constitui a base para a sua consolidação. Para Gil (1988, p. 73), a pesquisa documental consiste na exploração "(...) de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa", sejam eles

documentos legais, administrativos, formais ou informais. Apresenta inúmeras vantagens como a possibilidade de conhecer o passado, de investigar os processos de mudança social e cultural, favorecendo a obtenção de dados com menor custo e sem o constrangimento dos sujeitos envolvidos.

Do ponto de vista de Berelson (1952, p. 13 apud GIL, 1998, p. 152), a análise de conteúdo é "uma técnica de investigação que, através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações". Sendo assim, em relação à exploração do material dos documentos, Gil (1998) a descreve como a fase que tem por objetivo sistematizar as decisões tomadas antes de iniciar a análise (pré-análise), validando os dados e tornando-os significativos, por meio do recorte, a enumeração e a classificação. Quanto ao tratamento, inferência e interpretação dos dados, estes têm como objetivo validar e torná-los significativos no contexto da pesquisa.

Associada à pesquisa documental, foi realizada uma entrevista com a Secretária Municipal de Educação em exercício no ano de 2019, responsável pela gestão da educação municipal no período da implementação da Pedagogia de Projetos.

O instrumento teve como objetivo conhecer o contexto educacional da rede de ensino no momento da decisão pela proposta, identificando os seus objetivos, bem como a organização necessária para que fosse implementada.

Antes do início da entrevista, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que se encontra no Apêndice VI, contendo os procedimentos adotados na pesquisa. A entrevista foi gravada e conduzida a partir de um Roteiro pré-estruturado, descrito no Apêndice V, com tópicos para que a gestora pudesse discorrer sobre os motivos que a levaram a tomar a decisão pela implementação da Pedagogia de Projetos; como foi o processo da sua implementação, bem como considerações relevantes e pertinentes ao processo e aos resultados observados.

Para atender o objetivo de analisar o papel da formação continuada na implementação da proposta da Pedagogia de Projetos e identificar as repercussões da implementação da Pedagogia de Projetos na prática pedagógica dos professores do Ensino Fundamental - anos finais, inicialmente, foi aplicado um questionário padronizado para os professores do Ensino Fundamental que atuavam nos anos finais em 2019. As

questões elencadas, além de abordarem aspectos pessoais como faixa etária, formação em nível médio, superior e especialização e tempo de atuação, também versavam sobre aspectos relacionados ao conhecimento prévio sobre a Pedagogia de Projetos, a organização dos horários para planejamento interdisciplinar, a formação continuada no espaço escolar, aspectos positivos e negativos da proposta, bem como os reflexos da Pedagogia de Projetos para a aprendizagem.

Caracterizando esse público de professores participantes da pesquisa que respondeu ao questionário, no início de 2019 o quadro funcional que atendia os anos finais do Ensino Fundamental era composto por 57 professores efetivos³⁹. Destes, 12 estavam em setores ou eram cedidos para instituições conveniadas e 45 atuavam diretamente na docência. Para a docência, além dos efetivos, contava também com seis professores de contrato temporário. Sendo assim, o universo da pesquisa foi composto por 51 professores, entre efetivos e contratos temporários.

O formulário foi elaborado no *Google Drive*[®], utilizando o *Google formulários*[®]. Na parte introdutória, além de conter roteiro explicativo, também foi o local que constou o Termo De Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Após aprovação do Comitê de Ética, *link* de acesso para o preenchimento foi enviado para a Coordenação Pedagógica de cada escola, que o repassou através do *WhatsApp*[®] a seus professores. O *link* foi acompanhado por um pequeno texto informativo contendo o nome da pesquisadora, a instituição a que a pesquisa estava vinculada, a justificativa para a sua realização, reforçando a importância das pessoas diretamente envolvidas, relatarem suas percepções sobre a proposta pesquisada.

O questionário padronizado estruturou-se, inicialmente, por uma sequência de questões de respostas fechadas e objetivas, seguidas por questões de respostas abertas que possibilitaram aos participantes realizar reflexão e considerações sobre a Pedagogia de Projetos. De acordo com Laville e Dionne (1999, p. 186), as questões de respostas abertas possibilitam ao entrevistado, exprimir seu pensamento pessoal através das suas próprias palavras, de acordo com suas referências sobre o assunto, principalmente em questões que permitem grande amplitude de respostas, tornando-se um instrumento

³⁹ Entende-se por efetivos os professores habilitados, concursados e nomeados para atuar nas disciplinas, de acordo com a respectiva formação.

valioso para que o pesquisador se assegure, por meio das respostas, da competência do entrevistado.

Para Laville e Dionne (1999, p. 183), o questionário padronizado tem inúmeras vantagens, dentre elas a possibilidade de garantir o anonimato, o alcance rápido e simultâneo para um número significativo de pessoas, o baixo custo para aplicação, a facilidade para a compilação das respostas determinada pela mesma sequência da ordem de perguntas e as mesmas opções de respostas. Somando-se a isso, a aplicação pode ser realizada através de ferramentas digitais que, além de facilitarem a execução, também auxiliam na compilação e tabulação dos dados coletados.

Na opinião de Laville e Dionne (1999, p. 183), “o questionário padronizado é o instrumento privilegiado de sondagem, seu uso não se limita, todavia, a esta única estratégia de pesquisa”. Isso justifica a utilização de diferentes métodos de coleta de dados, pois diferentes intervenções permitem a valorização das variadas informações e a aproximação do pesquisador com a população-alvo e com o objetivo da pesquisa.

A utilização de ferramentas digitais permite uma maior abrangência do universo entrevistado, tornando a aplicação mais fácil e garantindo o anonimato dos participantes. Esse último aspecto deve ser considerado na presente dissertação, pois como pesquisadora integrante da Equipe da Coordenação Pedagógica da SME em 2019, ano da implementação da Pedagogia de Projetos, esse, possivelmente, seria um fator que poderia dificultar a autenticidade dos posicionamentos. Também contribuiu para essa decisão a facilidade no envio, na devolução e na tabulação das respostas que se fizeram necessárias para a análise.

Cabe destacar que, em outro contexto, a aplicação da entrevista por meio digital não seria favorável, pois o uso de ferramentas digitais no contexto educativo não era habitual. Considerando o período histórico em que estávamos vivendo no momento da aplicação dos instrumentos, que também impôs o afastamento social devido à Pandemia da Covid-19, os professores precisaram se adequar à nova realidade para dar continuidade às aulas de forma não presencial. Nesse contexto, o uso de ferramentas digitais passou a ser mais habitual no contexto educacional, facilitando a comunicação, as interações e as aprendizagens.

Dando continuidade à coleta de dados envolvendo professores, também foi realizada uma entrevista com 5 professores que atuavam no Ensino Fundamental - anos finais, sendo 1 professor de cada uma das 5 escolas de Ensino Fundamental da rede participantes da pesquisa. Antes da aplicação do questionário, foram realizados pré-testes com três professores que atuavam nessa etapa do Ensino Fundamental com o intuito de qualificar o questionário. O pré-teste foi fundamental para apontar a necessidade de ajustes na formulação do questionário e para calcular o tempo médio para concluir as respostas, que passou a constar na parte introdutória da entrevista. A previsão de duração das entrevistas a partir da aplicação do pré-teste foi estabelecida entre 20 e 30 minutos. Durante a realização delas, o tempo médio de conversa foi de 30 minutos, tempo suficiente para ouvir as considerações sobre os aspectos abordados.

Os critérios para a seleção dos participantes da entrevista coletiva foram: se disponibilizar a participar da entrevista coletiva; ser ocupante de cargo de provimento efetivo e estar atuando com alunos e na mesma escola desde 2019. Também foi observado para que os professores fossem de diferentes disciplinas e possuísem diferentes tempos de atuação na rede de ensino.

Para a realização das entrevistas, foi necessário organizar uma relação com os possíveis participantes de cada escola de acordo com os critérios estabelecidos. Esse processo contou com o auxílio da Coordenação Pedagógica de cada escola. De posse da relação e dos contatos telefônicos, o próximo passo foi a realização de contato prévio com cada professor da relação, momento em que houve o esclarecimento sobre o objetivo da pesquisa, reforçando o convite e sensibilizando-os a participar, deixando claro que aquele era um convite e que tinham a liberdade para participar ou não. Na mesma oportunidade, também foi realizado o agendamento da data e horário para realização de cada uma das entrevistas.

Outro fator que merece destaque é o papel do entrevistador que, aqui, foi a própria pesquisadora, a qual teve como função introduzir com clareza o assunto proposto, explicando a cada participante os critérios de escolha, a forma de registro que seria adotada (gravação de áudio, vídeo) e a garantia de sigilo das informações obtidas no decorrer da entrevista. Para isso, seguindo os princípios éticos para pesquisa com seres humanos estabelecidos pela Resolução Nº 510/16, foi entregue o Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), descrito no Apêndice VII, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em 21 de março de 2021, contendo os procedimentos adotados na pesquisa, dentre eles, a garantia de sigilo dos nomes para que os entrevistados pudessem expor suas percepções e pontos de vista sobre o processo pesquisado.

As questões realizadas foram guiadas por um roteiro prévio que se encontra descrito no Apêndice VIII para não perder de vista os objetivos da pesquisa e dar o devido direcionamento ao debate acerca das formações continuadas, das estratégias adotadas para colocar a proposta em prática, das articulações com os colegas durante a implementação da proposta e nos espaços de formação e avaliação dos resultados nas próprias práticas. Na análise dos dados que constituiu o *corpus* da pesquisa, os Professores foram identificados como P1, P2, P3, P4 e P5.

Para a análise de dados, a entrevista com a Secretária de Educação e as entrevistas com os professores foram transcritas na íntegra. Também foram tabulados os resultados dos questionários aplicados aos professores e, juntamente com a análise documental, todos esses dados entrelaçados com a problemática e a fundamentação teórica, constituíram o *corpus* da pesquisa. “O *corpus* é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica, muitas vezes, escolhas, seleções e regras”. (BARDIN, 2000, p. 96).

Para sistematizar as informações obtidas durante a coleta de dados, as respostas foram organizadas em categorias, de acordo com cada classe de sujeitos da pesquisa, com o objetivo de agregar informações que são próximas e realizar a análise de forma adequada. De acordo Minayo (1993, p. 70), “A palavra categoria, em geral, se refere a conceito que abrange elementos e aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Essa palavra está ligada a ideia de classe ou série”. Sendo assim, as categorias especificadas como prévias ou emergentes são usadas para estabelecer classificações.

As categorias prévias são aquelas categorias estabelecidas pelo pesquisador antes de iniciar a análise do *corpus*. Tem como objetivo agrupar ideias, expressões em torno de um conceito, considerando o referencial teórico. Já as categorias emergentes surgem durante a análise dos dados, a partir dos próprios dados, com base em leituras

prévias. Em relação à utilização de categorias, é importante considerar, segundo Gil (2002, p. 134), que na pesquisa qualitativa “o conjunto inicial de categorias em geral é reexaminado e modificado sucessivamente, com vista em obter ideais mais abrangentes e significativas”.

Os conceitos estabelecidos nas categorias prévias são mais abstratos e mais amplos e, conforme Minayo (1993), por isso requerem uma sólida fundamentação teórica por parte do pesquisador. Já as categorias emergentes, que são aquelas que emergem a partir da coleta de dados, geralmente são categorias mais específicas e concretas.

Ainda acerca das mesmas considerações supracitadas, de acordo com Selltiz (1965, apud MINAYO, 1993, p. 72), o conjunto de categorias estabelecidas deve seguir três princípios de classificação: o primeiro princípio é obedecer a um único critério para estabelecer categorias; o segundo é possibilitar que todas as respostas se encaixem em uma das categorias estabelecidas e o terceiro é garantir que a mesma resposta não se encaixe em mais de uma categoria.

Considerando que a relação entre as categorias prévias e emergentes permitem o aprofundamento, na forma de síntese significativa, entre o referencial teórico e a prática, as categorias foram estabelecidas considerando a grande probabilidade de aparecerem nas respostas dos diferentes participantes. As categorias prévias aqui apresentadas foram estabelecidas a partir do conhecimento da realidade educacional pesquisada, construído a partir das vivências, experiências e observações daquele contexto. O Quadro 3, a seguir, apresenta a organização das categorias prévias estabelecidas de acordo com cada fonte de informação.

Quadro 3 - Categorias prévias de análise

FONTE	CATEGORIAS PRÉVIAS
Secretária de Educação	a) Necessidade de enfrentar desafios
	b) Inovação
	c) Sustentação para a implementação da proposta
Professores do Ensino Fundamental - anos finais	d) Mudança
	e) Dificuldade para trabalhar os conteúdos da disciplina por meio de projetos
	f) Formação continuada

Fonte: A autora (2020).

Para a compreensão de cada uma das categorias, entendia-se, antes da realização da pesquisa:

- a) Necessidade de enfrentar desafios:** os desafios recorrentes que se apresentam em uma rede de ensino, precisam ser superados. Para isso, faz-se necessário traçar estratégias e ações conjuntas que fortaleçam as práticas e superem os desafios. Também é imprescindível organizar uma estrutura que dê conta das demandas que emergem no processo;
- b) Inovação:** processo de percepção da necessidade e importância de fazer coisas novas na educação, considerando a percepção e a compreensão de como as mudanças sociais influenciam diretamente na realidade educacional. Sendo assim, é preciso buscar formas de mudar ou qualificar as práticas existentes, tendo como premissa, a obtenção de resultados mais satisfatórios e qualitativos desejados;
- c) Sustentação para a implementação da proposta:** novas propostas de trabalho necessitam de estudos que fundamentam e sustentam a sua implementação. Essa sustentação é que reforça a importância do referido processo dentro do contexto, expressando seu potencial de inovação;

- d) **Mudança:** para que a mudança na educação se efetive, é preciso a compreensão dessa necessidade, ou seja, a abertura para o novo. A mudança deve partir da compreensão de que é preciso fazer diferente do convencional e buscar outras formas de conduzir o processo para obter resultados mais satisfatórios no processo educativo;
- e) **Dificuldade para trabalhar os conteúdos da disciplina por meio de projetos:** por compreender projeto como algo à parte, não como uma metodologia de trabalho que permite a inter-relação dos conhecimentos a partir de uma situação concreta, os professores optam por trabalhar os conteúdos da disciplina ou para desenvolver o projeto e vice-versa;
- f) **Formação continuada:** necessidade de espaços e tempos que se constituem como formação continuada e possibilitam a reflexão sobre as práticas, a troca de experiências, estudos que fundamentam a proposta e possibilitam o trabalho interdisciplinar.

Cabe destacar que essas não se configuraram como definitivas, pois no decorrer da análise, algumas categorias foram agrupadas e surgiu uma categoria emergente.

O Quadro 4, a seguir, apresenta a organização das categorias prévias e emergente definidas após a análise dos dados:

Quadro 4 - Categorias pertinentes e emergentes após a análise

FONTE	CATEGORIAS PRÉVIAS CONFIRMADAS
Secretária de Educação	a) Necessidade de enfrentar desafios.
	b) Sustentação para a implementação da proposta
Professores do Ensino Fundamental - anos finais	c) Mudança
	d) Dificuldade para trabalhar os conteúdos da disciplina por meio de projetos
	e) Formação continuada
FONTE	CATEGORIA EMERGENTE
Professores do Ensino Fundamental - anos finais	f) Tempo

Fonte: A autora (2021).

A categoria prévia “inovação”, pelas características, foi agrupada à categoria “necessidade de enfrentar desafios”, pois inovar é uma das alternativas/estratégias para superar os desafios que emergem nos contextos educativos. A análise do questionário e das entrevistas com professores do Ensino Fundamental - anos finais também evidenciou o surgimento de uma nova categoria; a categoria emergente “tempo”. O tempo surgiu como elemento indispensável para a formação continuada, para o planejamento interdisciplinar e para o desenvolvimento de projetos em sala de aula, permeando todos os aspectos do processo pesquisado.

Para descrever cada categoria a partir da análise das informações obtidas dos participantes, foram observadas as características que possibilitaram dar sentido e significado ao que foi estabelecido no decorrer do processo e para a pesquisa como um todo. Assim, as categorias foram fundamentadas de forma individual e exemplificadas com fragmentos das falas transcritas, propiciando maior compreensão e clareza dos aspectos pesquisados, com vistas à obtenção de possíveis respostas para o problema apresentado.

É importante destacar que, nesse processo, de acordo com Lüdke (1986 apud GIL, 2002, p. 134), além do conteúdo manifesto, também deve ser considerado o conteúdo latente do material analisado: “É preciso, portanto, que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure desvelar conteúdos implícitos, dimensões contraditórias e mesmo aspectos silenciados”.

Nesse sentido, Gil destaca que, para analisar além do que está explícito, o pesquisador “(...) terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando possíveis explicações, configurações e fluxos de causa e efeito”. (GIL, 2002, p. 134). Reforça ainda o autor que é necessário ultrapassar a simples descrição, com o intuito de acrescentar novos elementos ao assunto pesquisado, o que requer que se retomem anotações e informações iniciais bem como a literatura sobre o assunto. O valor da pesquisa está em acrescentar “algo ao já conhecido” que não, necessariamente, seja uma nova visão teórica, mas que podem ser dúvidas, hipóteses que servem de fonte para novas pesquisas.

Portanto, através dos procedimentos metodológicos descritos, é que a investigação discorreu com vistas a possíveis respostas para os objetivos estabelecidos na pesquisa, favorecendo e auxiliando sua compreensão, bem como suscitando questionamentos para a realização de futuras pesquisas. Dessa forma, buscou-se articular o pensar e o agir na busca de reflexões e possíveis respostas para problemas do contexto educacional atual, mas que servirão também de base para a compreensão de futuros contextos, reforçando o princípio de que o conhecimento se constitui de forma dialética.

6 ANÁLISE DOS DADOS

“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”.

Paulo Freire

Este capítulo apresenta a análise dos dados obtidos a partir da aplicação dos instrumentos estabelecidos na metodologia, no intuito de melhor compreender as repercussões da Pedagogia de Projetos, implementada na rede municipal de ensino de Nova Prata, em 2019, na prática pedagógica dos professores. É importante destacar que não cabem aqui avaliações ou críticas ao trabalho desenvolvido pelo gestor da educação municipal ou pelos professores, mas uma análise do contexto em que a Pedagogia de Projetos surgiu, como foi implementada, qual a importância da formação continuada nesse processo e como a proposta refletiu na prática pedagógica dos docentes no cotidiano das escolas nas quais atuam. Para possibilitar a análise das entrevistas, elas foram transcritas na íntegra.

Primeiramente, é apresentado o resultado da entrevista com a Secretária de Educação em exercício no momento da implementação da proposta investigada, o qual tem como objetivo descrever e investigar o processo de implementação da Pedagogia de Projetos na Rede Municipal de Ensino de Nova Prata, com vistas a compreender a motivação da sua implementação, bem como os resultados desejados com esse processo.

Na sequência, com o objetivo de identificar as repercussões da implementação da Pedagogia de Projetos na prática pedagógica dos professores do Ensino Fundamental, anos finais, e analisar o papel da formação continuada na implementação da proposta, são apresentados os resultados do questionário enviado para todos os professores desse nível de ensino que atuavam em 2019 e permaneciam atuando no momento da aplicação do questionário. Com o mesmo objetivo, dando sequência à coleta e análise de dados, são apresentadas as análises permitidas pelas respostas das entrevistas individuais com 5 professores de diferentes escolas e disciplinas, que permaneciam atuando na mesma escola desde 2019.

6.1 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS E DO QUESTIONÁRIO

Para que a entrevista se efetivasse, o primeiro passo foi o contato prévio com a responsável pela gestão da educação municipal, explicitando de forma mais detalhada a pesquisa, que já era de conhecimento da gestora, pois já havia emitido Carta de Anuência Institucional, que consta no Apêndice I, autorizando a realização da pesquisa na referida rede de ensino. Na ocasião, foi realizado o agendamento para realização da entrevista que aconteceu pelo Google Meet.

A entrevista iniciou com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE IV). Na sequência, a pesquisadora apresentou-se fazendo referência a aspectos como vínculo institucional, título e objetivo da pesquisa e solicitou que a entrevistada se apresentasse. A entrevistada tem 46 anos de idade, possui Magistério, graduação em Pedagogia Séries Iniciais e Matérias Pedagógicas do Ensino Médio pela Universidade de Passo Fundo e Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Escolar e em Gestão e Organização Escolar. Tem 27 anos de experiência docente no magistério público municipal, com experiência em Gestão, sendo Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental (por 8 anos), Diretora de Escola de Educação Infantil e de Ensino Fundamental (5 anos); Gestora do Instituto de Previdência de Nova Prata (4 anos), Coordenadora Pedagógica da Secretaria de Educação e Secretária de Educação (de 2016 a 2020).

A entrevista transcorreu a partir da explanação dos seguintes aspectos: motivação que levaram à decisão pela implementação da Pedagogia de Projetos na rede municipal de Nova Prata; como aconteceu esse processo, o que foi necessário adequar, reorganizar para sua consolidação e qual a análise dos resultados obtidos em relação aos objetivos traçados no momento da decisão pela sua implementação.

A entrevistada relatou que a implementação teve início ainda no ano de 2018. A partir da observação da realidade educacional e dos resultados obtidos pela rede no IDEB e todas as análises possíveis de serem realizadas a partir dos mesmos, cada escola pôde analisar sua situação e apontar possibilidades para mudar aspectos da realidade observada. A coordenação pedagógica das escolas e da SME foram as mediadoras desse processo. Foi então que “se pensou num trabalho que tivesse um

resultado positivo talvez não imediatamente, mas em longo prazo, mas que tivesse um resultado positivo e trouxesse uma um significado para essa aprendizagem do aluno.” (Secretária de Educação⁴⁰)

Para implementar a mudança, de acordo com a gestora, foi necessário refletir sobre o que realmente era necessário para a educação da rede, decidir por uma metodologia que respeitasse a realidade de cada escola e, ao mesmo tempo, tivesse impacto positivo na educação. Com essa compreensão é que a escolha recaiu sobre a Pedagogia de Projetos. Pelas suas características, é uma proposta que contempla as diferentes realidades à medida que as temáticas a serem trabalhadas emergem das dificuldades ou situações específicas de cada contexto e busca a inter-relação e a complementaridade dos conhecimentos através das práticas interdisciplinares que dão maior sentido e aplicabilidade às aprendizagens.

Sobre a opção pela Pedagogia de Projetos, a entrevistada assim se manifestou:

Eu acho que assim... na verdade, o que a gente precisa na educação é dar sentido àquilo que a gente trabalha, que tenha sentido “pro” aluno. Então, quando tu “aborda” coisas específicas da sua comunidade, da sua escola através dos projetos, isso tem sentido para o aluno e, conseqüentemente, haverá uma maior aprendizagem, né. E isso se consegue através da realização da Pedagogia de Projetos, porque se busca, se interage, se trabalha junto, se juntam as disciplinas, se busca um objetivo só com todas as disciplinas. Embora tenham conteúdos diferentes, né, mas o objetivo é o mesmo, né.

Também considera que, por meio dos projetos, é possível “Trabalhar um determinado assunto, trabalhar um determinado problema através dos conteúdos que a gente precisa que sejam trabalhados naquela série, naquele ano, né”.

Para que a proposta se efetivasse, foi necessário traçar estratégias de trabalho:

E se começou a desenhar isso tudo. Começamos com as formações, buscamos assessoria para desenvolver esse tipo de projeto que a gente almejava. O que nós queríamos. Nós queríamos que fossem atingidas as crianças desde o berçário até o 9º ano. [...]. Foi estudado tudo isso, buscou-se assessoria primeiramente para formação das coordenações para que a gente comesse a trabalhar. Depois a gente fez uma formação continuada com essa assessoria com professores, com coordenadores e isso foi ao longo de 2019 acontecendo.

⁴⁰ A referência à Secretária de Educação, no decorrer da análise, é indicada pela sigla SE, iniciais de Secretária de Educação.

O caminho para o desenvolvimento de projetos foi construído de forma coletiva, com auxílio de assessoria e condução da coordenação pedagógica, sempre associando a teoria à prática na sala de aula. Assim, a reflexão sobre a prática é que direcionava as novas ações.

Essa assessoria vinha, as coordenadoras traziam das escolas o trabalho que estavam fazendo, eram orientadas novamente, voltavam para as escolas, desenvolviam com os alunos... com os alunos, com os professores, com a comunidade escolar tudo que havia sido planejado. E, depois, voltavam para a assessoria com o resultado disso.

Nas palavras da Secretária, há de se observar a ênfase para a formação continuada na implementação da proposta – “Não é possível desenvolver nenhum tipo de projeto, não é possível ter uma continuidade, se não houver uma formação contínua com os nossos professores, com os nossos coordenadores. Enfim, foi isso que aconteceu em 2019.” Em relação aos ajustes necessários para a implementação, como horário para planejamento interdisciplinar, a Secretária de Educação destaca:

[...] foi reorganizado tudo para que o professor tenha o tempo de preparar, de estudar. Enfim, toda uma reorganização estrutural da escola para poder implantar. Não é simplesmente vir com a ideia e implantar de um dia para o outro. Não é assim que funciona. É um trabalho a longo prazo. [...] Tanto que toda avaliação, como eu disse antes, toda avaliação foi modificada, todos os documentos foram refeitos, proposta pedagógica das escolas refeita também em função desse trabalho de projetos, né. É uma sementinha que, com certeza, terá muitos frutos e a gente vai escolher muito sucesso ainda por ter implementado essa maneira de trabalhar, né. Porque a gente reviu tudo, todos os documentos, inclusive... foram revistas e reorganizadas todas as questões.

Quando questionada sobre como fora a aceitação da proposta pelos professores dos anos finais do ensino fundamental, a Secretária assim se manifestou:

É, de início tudo que é novo assusta, né, e sempre há um pouco de resistência, sim. Mas “foi convencido” os professores através da clareza dos objetivos, através de mostrar o resultado que daria esse projeto, né. [...]. Sempre que a gente chega com uma novidade, sempre que a gente chega com algo novo assusta qualquer um porque tem que desacomodar. Essa é a principal questão, né. Tem que buscar novas alternativas de trabalho e tem que avaliar de maneira diferente.

E ressalta a importância da coletividade na tomada de decisões e maior aceitação de propostas:

Não é impor também. Porque foram eles que construíram; se a gente chegar impondo também não dá certo. Precisa ser construído com os professores, que foi o que aconteceu. [...]. Sem o coletivo a gente não chega a lugar nenhum, nem aqui na Secretaria, enquanto coordenação, nem nas escolas, que são os professores os principais atuantes lá na ponta, né. Se nós não tivermos esse trabalho coletivo, esse convencimento, esse acreditar no trabalho, nós não chegamos a lugar nenhum.

Em relação aos desafios enfrentados com a implementação de um trabalho diferente, que envolve uma rede toda:

É, foi um desafio muito grande, porque assim também “pra” nós não era algo conhecido, né. A gente precisou buscar, a gente precisou estudar, buscar assessorias, né. Muitas vezes a gente foi por um caminho, depois recuou, foi para outro, buscou outros, né. [...]. Mas não foi um processo fácil, né. O que a gente precisou fazer aí foi uma mudança de muitos paradigmas que a gente, que nós (colocando a mão no peito) enquanto secretaria tínhamos em relação às coordenações, as diretoras. E como houve uma mudança do tipo de trabalho, consequentemente, houve uma mudança do tipo de avaliação. Então, a gente começou a trabalhar a avaliação por habilidades. Mas importante, desde o berçário.

Outro desafio que emergiu no decorrer do processo, de acordo com a entrevistada, foi a Pandemia da Covid-19, o que demonstra que é preciso considerar que podem surgir situações não previstas no momento do planejamento inicial. São situações que interrompem ou dificultam a implementação de novas práticas. Conforme a entrevistada: “A gente ia realmente ver esse resultado em 2020. Infelizmente a gente teve uma interrupção aí por causa da pandemia, embora não tenhamos conseguido todos os frutos em 2020”.

Sobre os resultados almejados com a proposta e que foram passíveis de observação no tempo de aplicação da Pedagogia de Projetos e de atuação na Secretaria de Educação, assim ponderou:

Saíram, já em 2019, coisas maravilhosas, né. [...]. O resultado a gente vê no dia a dia das escolas: alunos mais participativos, pais mais participativos porque os projetos partem da necessidade do aluno, partem da realidade da escola. Não é um projeto para todas as escolas. É...depende da realidade, da análise dos professores e é feito ali, pelos professores, pelos coordenadores. Então não é nada que vem de cima. É construído junto, né. [...]. Toda a rede Municipal de ensino, toda a rede municipal de ensino (frisou repetindo duas vezes) se engajou nesse projeto Interdisciplinar. E o resultado a gente conseguiu ver no próprio 2019, né. Foram trabalhados, por exemplo, né, com trilhas pedagógicas, enfim, que os professores iam trabalhando e no final do ano foram feitas as mostras

nas escolas. E foi tudo (com ênfase) baseado nesses projetos, foram lindíssimos, foi uma riqueza muito grande. Então o resultado a gente já viu na prática, mesmo com o pouco tempo que a gente teve de implementação. [...] com certeza isso é um grande ganho para a educação de Nova Prata. [...]. E isso é resultado do trabalho, desse trabalho todo em conjunto, dessa interdisciplinaridade através dos projetos. [...]. Mas, daqui para frente, né, essas questões todas continuam, então, com certeza, nós teremos ótimos resultados. Então, esse é um grande método, uma grande maneira de se trabalhar que dá resultado, sim. [...]. Então, é um legado porque foi uma construção muito importante.

E concluiu a fala dizendo: “é muito bacana a gente acreditar numa ideia, colocar em prática e depois conseguir colher os frutos. Embora não tenhamos conseguido todos os frutos em 2020.” Uma das análises possíveis em relação aos frutos do trabalho iniciado em 2019 refere-se aos resultados obtidos na avaliação externa de larga escala que gera os indicadores do IDEB⁴¹, aplicadas em 2019 na rede municipal.

Na sequência, é apresentado o questionário enviado aos professores e a análise das questões pertencentes ao mesmo.

6.2 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES REALIZADO PELO GOOGLE FORMS®

Com o objetivo de identificar as repercussões da implementação da Pedagogia de Projetos na prática pedagógica dos professores do Ensino Fundamental, anos finais, foram coletadas, através do questionário, as percepções dos professores das 5 escolas de Ensino Fundamental que atendiam os anos finais na rede investigada. A escuta tinha também como objetivo analisar o papel da formação continuada na fundamentação das práticas pedagógicas interdisciplinares necessárias para a implementação da proposta. O primeiro instrumento de coleta de dados utilizado foi o questionário, realizado no *Google Forms*® e enviado a todos os professores da rede que atuavam em 2019 e permaneciam atuando na escola no momento de sua aplicação. A forma encontrada para que os questionários chegassem aos professores foi por meio da Coordenação Pedagógica de cada escola, que repassou o instrumento aos professores através do

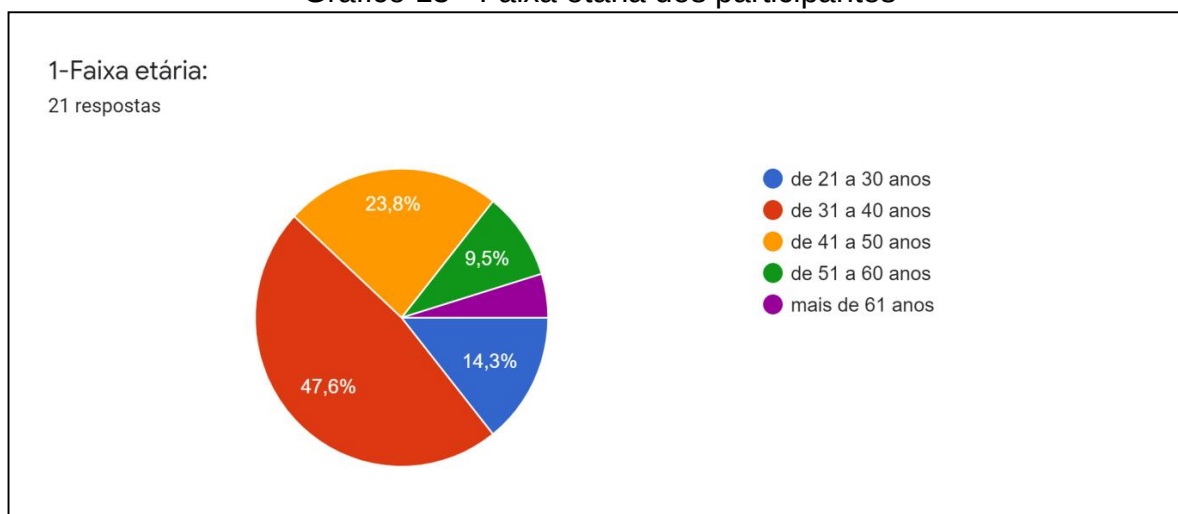
⁴¹ Os resultados obtidos no IDEB anos iniciais foram 6.6, superando a meta projetada que era 5.9. Nos anos finais, foco da presente dissertação, o índice obtido foi 5.2. Este não atingiu a meta projetada que era de 5.5, mas teve um crescimento significativo em relação ao IDEB de 2017, que era de 4.9, demonstrando um grande salto na qualidade.

WhatsApp®. Para mobilizá-los a responder ao questionário, juntamente com o *link* de acesso, foi enviado um texto explicativo, elaborado pela pesquisadora, contendo o objetivo da pesquisa e a importância de os professores e profissionais diretamente envolvidos na implementação da Pedagogia de Projetos Interdisciplinares participarem respondendo às questões.

No cabeçalho do formulário, também constava o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice VI), para que os professores tivessem ciência dos direitos em relação a sua participação na pesquisa. Todos os 21 participantes concordaram em participar, sendo esse o único item obrigatório no formulário. Sendo assim, é importante considerar que nem todas as questões que foram analisadas posteriormente obtiveram 21 respostas. Cabe destacar que o número de professores participantes corresponde a uma amostra de 41,17% dos docentes atuantes em sala de aula em 2019, que eram de um total de 51 professores.

A seguir, segue análise das respostas obtidas através do formulário (APÊNDICE VII) composto por questões de respostas objetivas elaboradas com o intuito de traçar o perfil do público participante da pesquisa e questões de respostas descritivas com o intuito de coletar as percepções dos envolvidos na implementação da Pedagogia de Projetos. Inicialmente, são apresentadas as questões de múltipla escolha, que tinham como intuito caracterizar o público-alvo da pesquisa e possibilitar uma visão global do quadro de professores da rede em análise.

Gráfico 13 - Faixa etária dos participantes

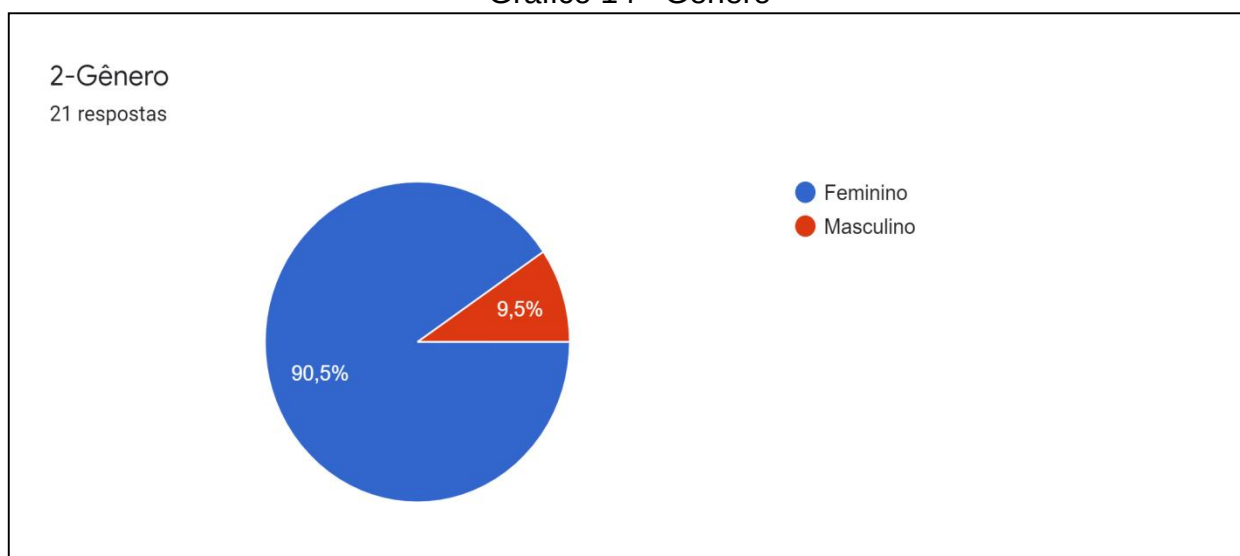


Fonte: A autora (2021).

Observando o Gráfico 13, é possível constatar que 10 professores, o que corresponde a 47,6% dos participantes, têm idade entre 31 a 40 anos, seguidos pelos professores da faixa etária dos 41 aos 50 anos. Esses 5 professores representam 23,8% dos participantes. Em seguida, aparecem os professores da faixa etária entre 51 e 60 anos, que são 3 e representam 9,5% do total dos participantes. Apenas 1 professor tem mais de 61 anos, o que representa 4,8% do total dos participantes.

A partir desses indicadores, é possível constatar que a rede possui, na sua maioria, um quadro composto por professores na faixa etária dos 31 a 40 anos e, se somados aos da faixa etária de 41 a 50 anos, atingem 71,4% do total de participantes.

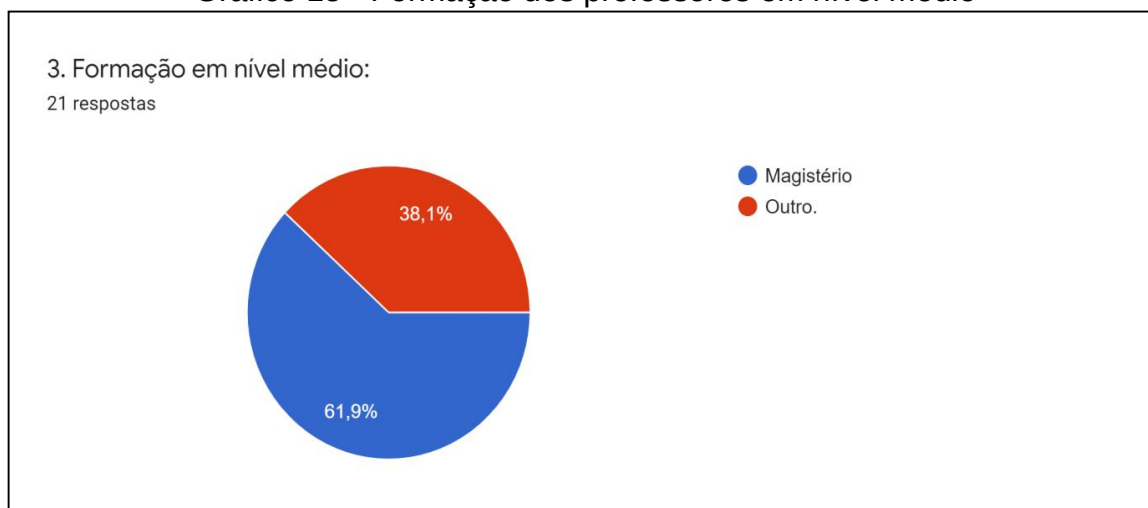
Gráfico 14 - Gênero



Fonte: A autora (2021).

Em relação ao gênero dos professores, é possível constatar que 19 dos 21 participantes, ou seja, 90,5% são mulheres e apenas 2 professores, 9,5% são homens. Com essas informações é possível observar que os professores participantes da pesquisa seguem as características de uma profissão que é, predominantemente, feminina, especialmente na Educação Básica e, nesse caso, nos anos finais do Ensino Fundamental.

Gráfico 15 - Formação dos professores em nível médio

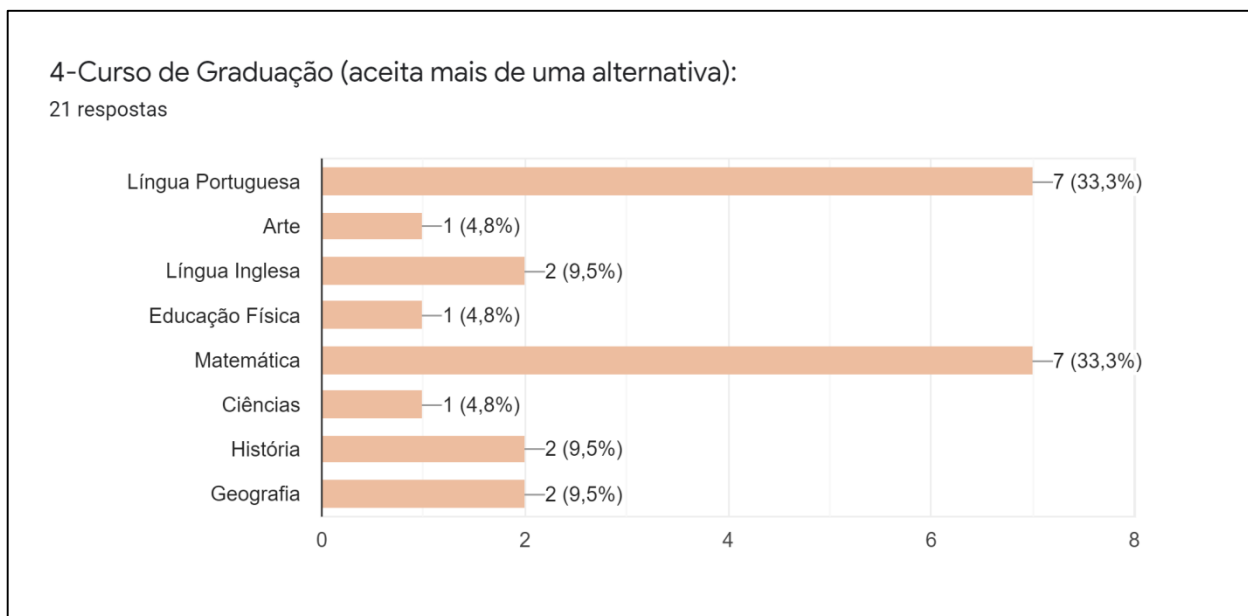


Fonte: A autora (2021).

O gráfico demonstra que a maioria dos participantes, ou seja, 13 professores, o que corresponde a 61,9% do total de participantes, possui o Magistério como formação em nível médio. Apenas 8 possuem outro curso de Ensino Médio, o que corresponde a 38,1 % dos professores. Essas estatísticas mostram que na região há uma forte cultura, principalmente das mulheres, que optam pelo Magistério como formação em nível médio, devido a ser profissionalizante. Relacionado a isso, também é possível destacar que há, no Município, na rede Estadual, oferta de cursos de Magistério como formação em nível médio ou formação subsequente⁴² ao Ensino Médio.

⁴² Além do curso normal regular, ofertado em turno diurno, com duração de três anos e meio (três anos de aula e mais um semestre de estágio), a escola também oferta o normal noturno para pessoas que já concluíram outro Ensino Médio regular e desejam a formação no magistério. Essas pessoas cursam apenas as disciplinas específicas do curso normal durante três semestres e realizam o estágio obrigatório durante mais um semestre. Sendo assim, o tempo total do curso subsequente é de dois anos.

Gráfico 16 - Curso de Graduação dos participantes



Fonte: A autora (2021).

Observando o Gráfico 16, é possível constatar que os professores graduados em Língua Portuguesa e Matemática são os que aparecem/participaram em maior número, ou seja, 7 professores em cada uma das disciplinas, totalizando 14 participantes, o que corresponde a 66, 6% do total. Essas disciplinas são também as que possuem, na distribuição dos horários, a maior carga horária semanal. Em seguida, aparecem os professores graduados em Língua Inglesa, História, Geografia, com 9,5% dos participantes, ou seja, 2 de cada disciplina, totalizando 6 participantes. E, em menor número, com Graduação em Arte, Educação Física e Ciências, que aparecem com 1 professor de cada uma das disciplinas, o que corresponde a 4, 8% dos participantes. Em relação à graduação, é possível observar que há uma proporcionalidade de acordo com a carga horária das disciplinas e, conseqüentemente, do número de professores atuando em cada uma delas na rede do presente estudo.

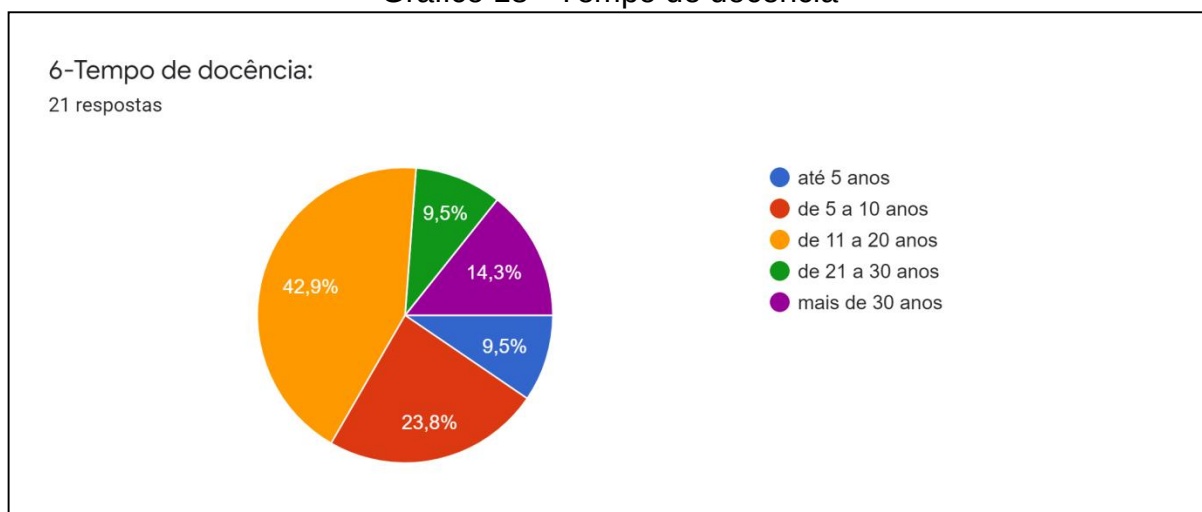
Gráfico 17 - Professores com Pós-Graduação concluída



Fonte: A autora (2021).

Dos professores participantes, 18 têm especialização, o que corresponde a 85,7% dos professores: 1 professor possui Mestrado, o que representa 4,8% dos participantes e apenas dois professores não possuem Pós-graduação, o que representa 9,5% dos participantes. Observando os dados, é possível constatar que os professores participantes, na sua grande maioria, possuem pós-graduação, pois somando os que possuem pós-graduação em nível de Especialização (*Latu sensu*) e Mestrado (*Stricto sensu*) chega-se a um total de 90,5% dos professores, caracterizando um quadro de profissionais bastante qualificados.

Gráfico 18 - Tempo de docência

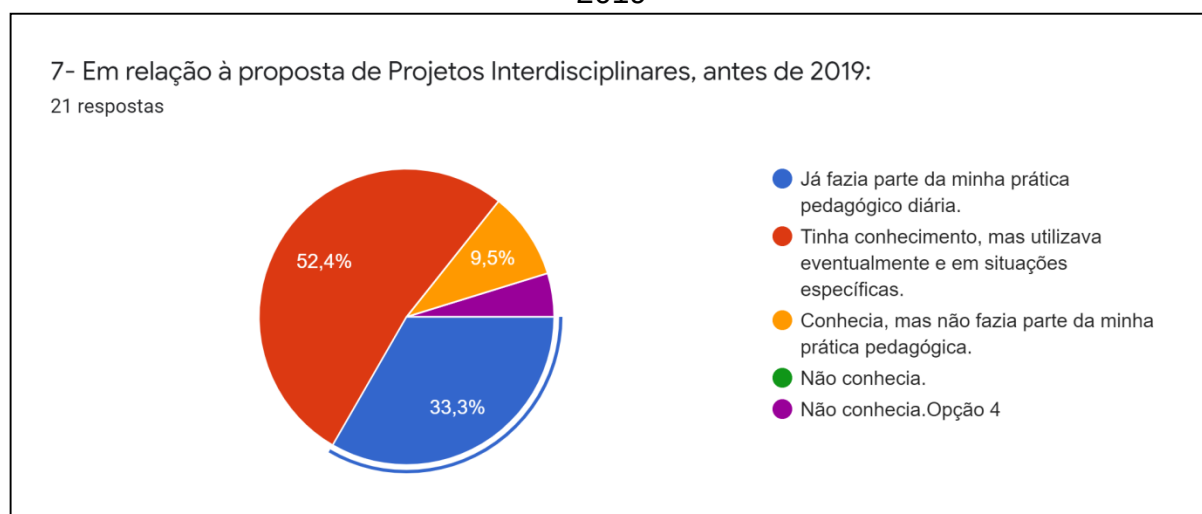


Fonte: A autora (2021).

Em relação ao tempo de docência, uma parcela significativa dos participantes, ou seja, 9 professores têm entre 11 e 20 anos de atuação, o que representa 42,9% do total. Oito professores têm de 5 a 10 anos de experiência na docência, o que representa 23,8% dos participantes; 2 professores têm até 5 anos de atuação, (9,5%). Na mesma proporção destes últimos, aparecem os professores que têm entre 21 e 30 anos na docência, ou seja, dois professores, que representam 9,5%. E com maior tempo na docência, ou seja, mais de 30 anos, aparecem 3 professores, que representam 14,3% dos participantes.

Sendo assim, é possível afirmar que o quadro de professores possui um considerável tempo de experiência docente.

Gráfico 19 - Conhecimento da Pedagogia de Projetos antes da sua implementação em 2019

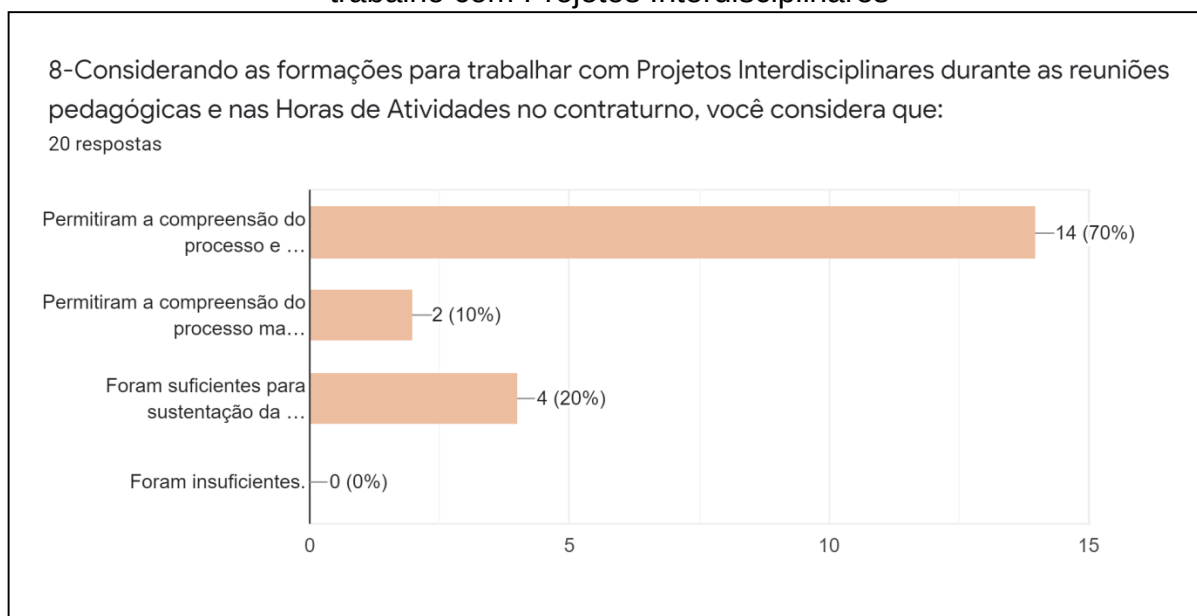


Fonte: A autora (2021).

Analisando as respostas dos 21 participantes, é possível constatar que 95,2% dos professores já tinham conhecimento sobre a Pedagogia de Projetos quando esta foi apresentada em 2019. Destes, 7 professores, ou seja, 33,3%, já tinham como prática diária o trabalho com projetos; 11 professores, o que representa 52,4% dos participantes, tinham conhecimento da Pedagogia de Projetos, mas utilizavam eventualmente em situações específicas e 9%, ou seja, 2 participantes, tinham o conhecimento, mas os projetos não faziam parte da sua prática pedagógica. Apenas 1 professor participante não conhecia a Pedagogia de Projetos, o que representa 4,8% dos professores.

Essa análise possibilita-nos a compreensão de que a proposta do trabalho com projetos não era algo totalmente desconhecido pelos professores da rede, podendo este aspecto contribuir para a sua implementação.

Gráfico 20 - Avaliação da formação continuadas no ambiente escolar para subsidiar o trabalho com Projetos Interdisciplinares

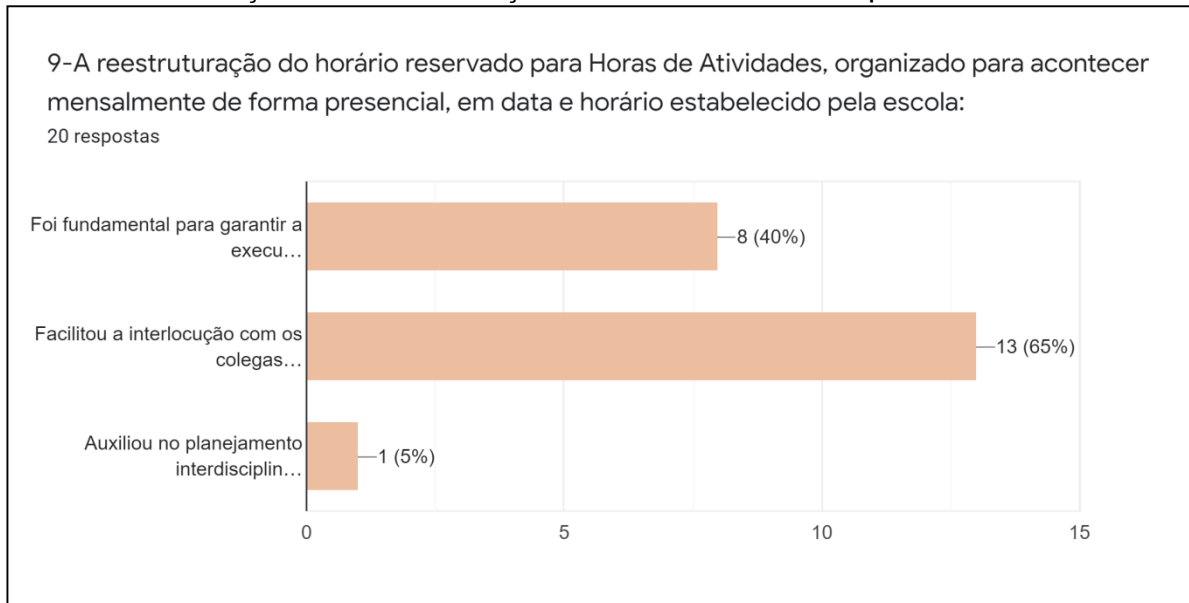


Fonte: A autora (2021).

Através das 20 respostas obtidas nessa questão, é possível compreender que os professores participaram das formações continuadas proporcionadas no ambiente escolar durante as reuniões pedagógicas ou nas horas de atividades, e conduzidas pela Coordenação Pedagógica de cada uma das escolas. Desses, 14 participantes, ou seja, 70% dos professores consideraram que as formações permitiram a compreensão do processo e a reflexão sobre a prática. Quatro professores, o que representa 20%, consideraram que estas foram suficientes para sustentação da prática pedagógica; e 2 professores, ou seja, 10% dos participantes, consideraram que estas permitiram a compreensão do processo, mas não possibilitaram a reflexão sobre a prática. Nenhum dos participantes considerou que as formações foram insuficientes.

Sendo assim, é possível constatar que 90% dos professores participantes avaliaram as formações como positivas para o suporte e para a execução da proposta nas suas práticas.

Gráfico 21 - Avaliação da reestruturação do horário reservado para Horas de Atividades

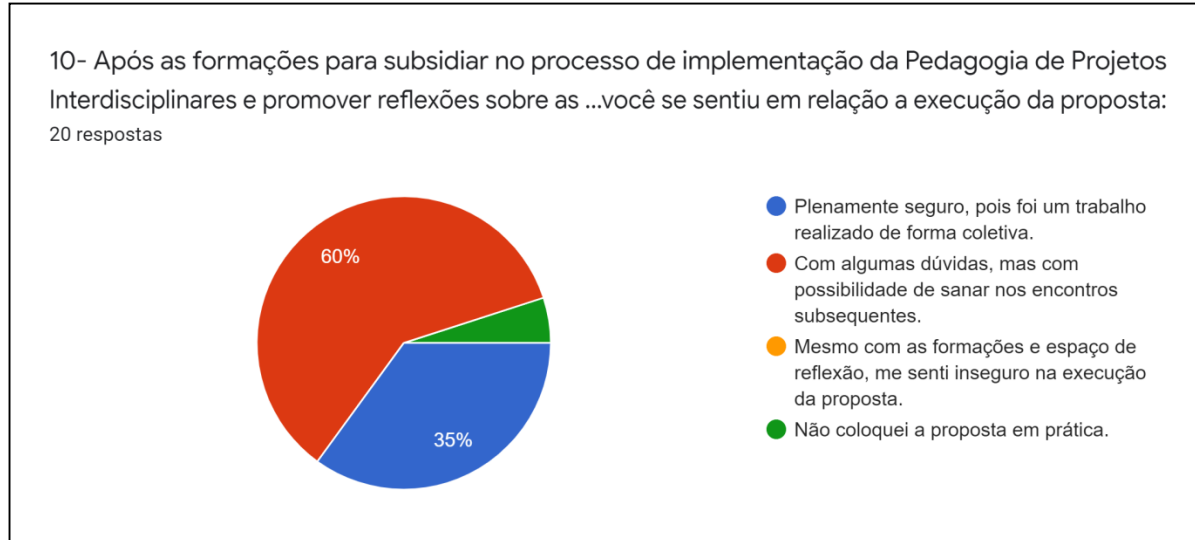


Fonte: A autora (2021).

Observando os dados apresentados no Gráfico 21, é possível perceber que para 65% dos participantes, ou seja, para 13 professores, a reestruturação do horário para planejamento interdisciplinar que acontecia mensalmente, de forma coletiva com as diferentes áreas, foi um facilitador para a interlocução com os colegas na realização de planejamentos interdisciplinares. Para 8 professores, o que representa 40% dos participantes, esse horário mensal de planejamento foi fundamental para garantir a execução da proposta e a reflexão sobre a prática; e para 1 professor, que representa 5% dos participantes, esse horário auxiliou no planejamento interdisciplinar, mas o tempo foi insuficiente.

Percebe-se que 100% dos professores que responderam ao questionário consideram a reestruturação do horário como um aspecto positivo para a realização do planejamento interdisciplinar, indispensável para a implementação da Pedagogia de Projetos.

Gráfico 22 - Avaliação das formações para subsidiar a implementação da proposta

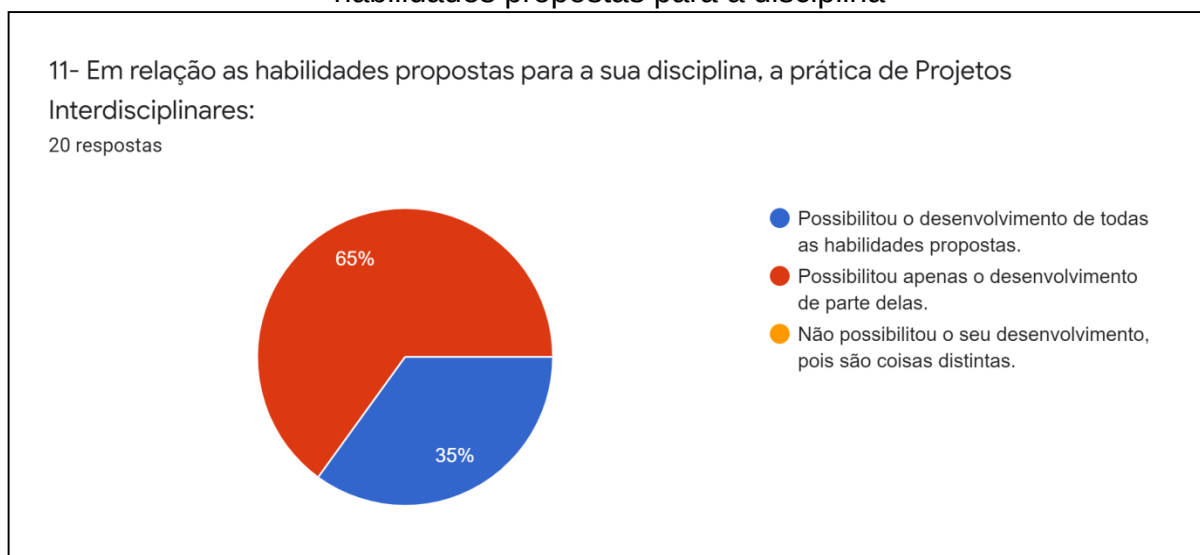


Fonte: A autora (2021).

Em relação às formações continuadas organizadas para subsidiar o processo de implementação da Pedagogia de Projetos, é possível constatar que os 20 participantes que responderam à questão participaram das mesmas. Destes, 60%, ou seja, 12 professores, responderam que ficaram com algumas dúvidas, mas que tiveram a possibilidade de saná-las nos encontros subsequentes; 7 professores, que representam 35% dos participantes, disseram que se sentiram plenamente seguros, pois o trabalho foi realizado de forma coletiva. Apenas 1 professor, ou seja, 5% dos participantes, respondeu que não colocou a proposta em prática; e nenhum dos participantes considerou que, mesmo com as formações e espaços de reflexões, se sentiu inseguro na sua execução.

Através da análise das respostas dos participantes é possível constatar que 95% dos professores que desenvolveram projetos consideraram que as formações deram o suporte necessário para a prática, pois, quando as dúvidas surgiam, era possível saná-las nas formações subsequentes.

Gráfico 23 - Prática da Pedagogia de Projetos e possibilidade de desenvolvimento das habilidades propostas para a disciplina



Fonte: A autora (2021).

Quando os professores foram questionados sobre Prática da Pedagogia de Projetos e a possibilidade de desenvolvimento das habilidades propostas para a sua disciplina a partir dessa prática, dos 20 professores participantes, 13 responderam que o trabalho com projetos possibilitou apenas o desenvolvimento de parte das habilidades propostas para a sua disciplina, o que representa 65% dos participantes; 8 professores responderam que o trabalho com projetos possibilitou o desenvolvimento de todas as habilidades propostas para a sua disciplina, o que representa 35%. Ninguém respondeu que o trabalho desenvolvido não possibilitou o desenvolvimento das habilidades da disciplina.

Sendo assim, 100% dos professores consideraram que os projetos interdisciplinares desenvolvem habilidades, mesmo que não a totalidade das habilidades previstas para a sua disciplina.

Gráfico 24 - Relação interdisciplinar na realização de projetos



Fonte: A autora (2021).

Dos 20 professores que responderam à pergunta, 10 deles, ou seja, 50% consideraram que a relação interdisciplinar no desenvolvimento de projetos só é possível após planejamento conjunto e acontece apenas com algumas disciplinas. Já 30% dos participantes, ou seja, 6 professores, consideraram que a relação interdisciplinar acontece no decorrer do projeto, de forma espontânea e com todas as disciplinas; e 20% dos participantes, ou seja, 4 professores, consideraram que a interdisciplinaridade acontece com todas as disciplinas e só é possível após planejamento conjunto. Nenhum participante respondeu que a interdisciplinaridade é dificultada pelas características da disciplina que leciona.

Sendo assim, é possível afirmar que todos os participantes, ou seja, 100% dos professores consideram que o desenvolvimento de projetos promove a interdisciplinaridade, seja de forma espontânea no decorrer do seu desenvolvimento ou de forma estruturada, a partir do planejamento conjunto. Metade desses professores reconhece que a interdisciplinaridade acontece apenas com parte delas, considerando as afinidades. Outro fator relevante é que uma parcela bem significativa destes professores, ou seja, 70% considera o planejamento coletivo fator determinante para a interdisciplinaridade; e nenhum dos professores considera que as características da disciplina que trabalha impedem a interdisciplinaridade.

Dando sequência à análise dos questionários, são apresentadas as questões de respostas descritivas que buscavam uma melhor compreensão das percepções dos envolvidos sobre o processo em implementação.

Quando os professores foram questionados se o ensino através de Projetos Pedagógicos Interdisciplinares refletia na aprendizagem dos alunos, observou-se que os 19 respondentes foram unânimes em dizer que sim. Em relação a como reflete, as justificativas apontaram para o maior interesse e participação dos alunos, pois as temáticas abordadas eram de seu interesse.

Tornaram-se mais participativos.
Sim, houve maior envolvimento dos alunos por serem temas de interesse dos mesmos e com isso mais aprendido.
Com certeza. Houve maior envolvimento e participação dos alunos.

Também destacam que, através dos projetos, os alunos conseguem associar teoria e prática, relacionando os conhecimentos das diferentes disciplinas, se tornando a aprendizagem mais abrangente e prazerosa, aspectos que também permitem reflexões e facilitam o desenvolvimento de habilidades.

Refletiu de forma positiva, pois combina os aprendizados das várias áreas de conhecimento de forma dinâmica e correlacionada.
Sim, pois estes percebem interligações entre assuntos, imagens, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais prazeroso.
Sim. As relações durante o processo facilitaram a compreensão e assimilação dos conhecimentos.
Sim. Aliando prática à teoria, os alunos compreendem melhor o conteúdo e por consequência se interessam mais pela disciplina.
Sempre existe a reflexão da aprendizagem, porém em alguns momentos mais em outros menos. Quando o aluno compreende e desenvolve a proposta do projeto, ele está fazendo uma reflexão, ao qual vai desenvolver suas habilidades.

Destacam a aproximação dos conhecimentos com o cotidiano, passando estes a ter sentido e aplicabilidade no contexto. Como o aluno é o sujeito ativo na busca dos

conhecimentos, tem sua curiosidade aguçada, um maior desejo por conhecer, fatores que facilitam a compreensão e assimilação de novos conhecimentos.

Mas percebe-se a grande importância de trabalhar projetos, pois o aluno se transforma em um sujeito ativo na busca do conhecimento.
Sim. Houve um significativo aumento no interesse, participação, no prazer em realizar as atividades e na qualidade das produções dos alunos, melhorando com isso o seu desempenho escolar. Esta prática colaborou para uma aprendizagem mais significativa para o aluno, motivando-o a ir em busca de novos conhecimentos e querer aprender mais.
Abre diferentes caminhos para serem explorados e assim surgem curiosidade e questionamentos.
Sim, quando ele associa o conteúdo desenvolvido com situações apresentadas ao longo do projeto.

As respostas obtidas em relação aos reflexos do trabalho com projetos na aprendizagem dos alunos permitem considerar que esses são bastante positivos, deixando o aluno de ser apenas um espectador de conhecimentos prontos, para buscar construir e relacionar as aprendizagens com as diferentes disciplinas e o contexto.

Na sequência, os professores foram questionados sobre as mudanças nas práticas avaliativas a partir do desenvolvimento de projetos interdisciplinares. Dos 19 professores que responderam a essa questão, a maioria afirmou que houve mudanças. Destacam, como mais relevantes, a avaliação no decorrer do processo, e não apenas dos resultados.

A avaliação com projetos é parte do processo de construção do conhecimento, não se restringe a provas finais, desse modo o desempenho dos alunos também melhora.
Sim. A avaliação passou a ser mais global e acontecer no processo.
Aconteceram. O aluno é avaliado gradualmente e continuamente durante todo o ano e em diferentes situações e contextos.
As práticas mais válidas de avaliação são as que acompanham todo o processo de aprendizagem do aluno no decorrer das aulas, não se limitando a uma avaliação isolada.

Também apontam que ela não se restringe apenas a provas, mas que utiliza diferentes situações e instrumentos, como atividades manuais, pesquisas, apresentação de trabalhos e outros.

Sim, várias atividades práticas, trabalhos de grupo, passaram a ser instrumentos de avaliação.
Sim, os alunos foram avaliados nas atividades manuais, de pesquisa e apresentação de trabalhos.
[...] todo o processo de construção do conhecimento do aluno, acompanhando e mediando através de observações, pesquisas, produções, portfólios [...].

Destacam que a avaliação no processo e com outras disciplinas permite ver o aluno na sua totalidade.

Sim, as avaliações aconteceram, muitas vezes, junto com outras disciplinas.
Ver o aluno como um todo e não apenas uma fatia.

Também ressaltam que há um maior aprofundamento dos conhecimentos, pois, como a avaliação acontece em situações do cotidiano, esta possibilita resultados mais satisfatórios e o comprometimento do aluno também como cidadão. Há um melhor desempenho do aluno e um estreitamento na relação educador e educando.

O aluno é avaliado gradualmente e continuamente durante todo o ano e em diferentes situações e contextos
Com maior interesse dos alunos a avaliação também mostrou resultados satisfatórios
Quando o aluno associa com situações do cotidiano, que envolvam a sociedade, principalmente o comprometimento como cidadão.
Hoje há um maior envolvimento entre educadores e educandos

Um professor considera que as mudanças foram poucas, se resumindo apenas à atribuição de uma nota específica para o projeto, de forma individual ou em conjunto com os colegas.

Poucas, apenas a atribuição de uma nota específica ao projeto, feita em conjunto com todos os professores responsáveis pelo projeto ou de modo individual.
--

Outros professores ainda consideraram que a mudança aconteceu em parte ou que com o desenvolvimento de projetos os resultados da avaliação melhoraram, porém o processo avaliativo continuou o mesmo.

Em parte. Percebeu-se que algumas práticas não observaram só o resultado, mas consideraram todo o processo de construção do conhecimento do aluno.
--

O processo se manteve, porém com melhores resultados.

Outro ainda respondeu que não seria possível se posicionar, por não ter desenvolvido projetos.

Não consigo responder à pergunta pelo fato de não ter conseguido aplicar de fato o projeto com os alunos.

As respostas permitem constatar que a grande maioria dos professores tem um olhar diferente para o processo avaliativo a partir de desenvolvimento de Projetos. A avaliação deixa de ser apenas a devolução dos conteúdos trabalhados através de provas no final do processo para acontecer durante o processo e de diferentes maneiras, possibilitando, também, que aconteça de forma interdisciplinar.

Dando sequência ao questionário, foi solicitado aos entrevistados que relacionassem aspectos positivos e negativos na sua prática pedagógica a partir do desenvolvimento de Projetos Interdisciplinares. Dentre as 19 respostas obtidas, destacam-se como aspectos positivos a maior integração com o grupo de colegas, a possibilidade do trabalho coletivo e conjunto, a troca de experiências, os aprendizados que fortaleceram o grupo de professores e a coerência na prática educativa.

Aprendemos com os colegas no momento em que nos permitimos trabalhar de forma interdisciplinar; aprendemos com os alunos durante a realização do projeto
--

Maior possibilidade de trabalhar no coletivo troca de experiência com os colegas professores.

A oportunidade de trabalhar em conjunto com outras áreas.

Fortalecimento do grupo.

Também aparecem como aspectos positivos: a expansão dos conhecimentos dos alunos, as aulas mais dinâmicas e criativas e maior interesse e envolvimento dos alunos pelo conhecimento. Destacam que a prática de projetos atribui maior significado ao processo de ensino e aprendizagem, pois reforça e interliga os conhecimentos das

diferentes disciplinas, possibilitando a percepção de que os conhecimentos podem ser afins e aprofundados por meio de pesquisa, o que amplia os conceitos históricos.

Dinamismo das aulas, coletividade e criatividade.
Nossas aulas são mais prazerosas para nós e para os alunos.
Percepção de que conteúdos podem ser afins para várias disciplinas sendo possível ligá-los por meio de tópicos diversos.
Maior engajamento dos alunos; aprofundamento em pesquisa e conhecimento; maior interação entre a comunidade.
Outro aspecto foi a integração dos componentes curriculares ou grande parte deles, o que ajudou a promover a construção conjunta do conhecimento no contexto escolar, levando em consideração a contribuição de cada um.

Outro fator destacado como positivo é a maior interação e participação da família e da comunidade, maior engajamento dos alunos, pois vivenciam o conteúdo na realidade e em situações do cotidiano. A integração dos componentes curriculares ou grande parte deles também contribui para promover a construção conjunta do conhecimento no contexto escolar.

A prática pedagógica, através dos projetos oportunizou uma melhor participação e interesse do aluno pela busca do conhecimento e do saber, pois se atribui um significado, um sentido maior no processo ensino e aprendizagem.
Maior interação entre a comunidade.

São muitos os aspectos positivos abordados pelos professores em relação a sua prática pedagógica a partir do desenvolvimento de projetos. Muitos deles confirmaram aspectos já apontados nas respostas anteriores, como o fortalecimento do trabalho coletivo, a troca com as outras áreas, aulas mais atraentes e alunos mais participativos.

Dentre os aspectos negativos apontados, destacam-se a falta de aceitação, a resistência ao novo por parte de alguns professores, a dificuldade em se reunir para planejar e desenvolver os projetos, pois o processo demanda mais tempo para pesquisa, planejamento e execução.

Resistência do novo, da mudança por parte dos alunos e colegas.
Ainda nem todos os professores aderiram a esta proposta
Dificuldade em reunir-se para realizar os projetos.
Desinteresse por parte de alguns, falta de tempo hábil cobrança de conteúdos engessados
Exige mais tempo de pesquisa e planejamento
Falta de tempo, às vezes, pois temos que vencer os conteúdos.
Tempo para planejamento e execução. Demandas do dia a dia atropelam o trabalho com projetos

Também abordam como negativos aspectos relacionados à dificuldade de cumprir as habilidades previstas no referencial; os conteúdos engessados, que dificultam a ligação da temática do projeto aos conhecimentos que devem ser abordados nas disciplinas; a dificuldade de trabalhar de forma concomitante com a outra disciplina e de incluir alguns conteúdos no projeto devido a sua área de atuação.

Falta de tempo, às vezes, pois temos que vencer os conteúdos.
Alcançar todas as competências e habilidades de conteúdos indicadas pela disciplina. Uma vez que para trabalhar com projetos exige esforço, determinação e tempo.
Nem sempre o tema do projeto condiz com os conteúdos abordados, dificultando essa ligação e assim o conteúdo obrigatório muitas vezes fica em segundo plano.
Alguns conteúdos não consigo incluir na prática pedagógica
Nem sempre a proposta pode ser simultânea, ou seja, não era possível trabalhar a mesma temática concomitante com a outra disciplina, o que potencializaria a prática.
Cobrança de conteúdos engessados

Outros aspectos negativos apontados são relativos à falta de interesse e participação por parte dos envolvidos; as dificuldades técnicas, financeiras de espaço das escolas e as demandas do dia a dia, que se sobrepõem ao trabalho com projetos.

Demandas do dia a dia atropelam o trabalho com projetos.
Dificuldades técnicas e financeiras, problemas com espaço para desenvolver o projeto, falta de interesse por parte de alguns professores e, também, de alguns alunos.
Alguns alunos não têm interesse e participação.

Também um professor considerou não haver aspectos negativos relacionados ao desenvolvimento de projetos.

Nenhum.

Mesmo reconhecendo que a interdisciplinaridade gerada no desenvolvimento do projeto potencializa a aprendizagem, nas falas relacionadas às dificuldades emergem aspectos não observados nas questões anteriores, como as dificuldades de desenvolver os conteúdos da disciplina, seja de forma individual ou interdisciplinar, devido a temática. Também ficam evidenciadas as dificuldades relacionadas ao tempo para planejamento e execução da proposta como um aspecto que dificulta o trabalho interdisciplinar.

Quando questionados sobre como se desenvolveu o trabalho pedagógico a partir de Projetos Interdisciplinares durante a Pandemia da Covid-19, período de atividades não presenciais, dentre os 19 professores que responderam à questão destacaram-se as seguintes colocações: as atividades foram realizadas através da plataforma *Google Classroom*®, *Google Meet*®, videoaulas e houve certa limitação nos conteúdos referentes a cada disciplina. Dessa forma “atípica”, alguns entrevistados consideraram que foram desenvolvidas apenas algumas atividades interdisciplinares de forma gradativa. Outros consideraram que o desenvolvimento de projetos acabou ficando “um pouco de lado” durante o período da Pandemia, uma vez que, além dos conteúdos de cada disciplina, procuraram trabalhar com a empatia e a valorização do vínculo com a escola.

Através de atividades enviadas voa plataforma Google Classroom®
[...] por meio do videoaulas no Google Meet® (desenvolvimento de projetos)
Durante as aulas a distância foi acompanhado o que os alunos puderam realizar de trabalhos que foram entregues em folhas.
Neste ano atípico, o desenvolvimento de projetos acabou ficando um pouco de lado. Uma vez que além dos conteúdos de cada disciplina procuramos trabalhar com a empatia e a valorização da escola como um todo.
Num primeiro momento não houve o desenvolvimento dos projetos, em função da adaptação ao novo cenário da Educação. No decorrer, algumas atividades interdisciplinares aconteceram e de forma gradativa.

Outros ainda consideraram que foi mais difícil desenvolver o projeto por completo, pois os alunos não participaram com tanto comprometimento como acontecia no presencial.

Foi mais difícil desenvolver o projeto. Os alunos não participaram com tanto comprometimento do que quando era presencial. Muitos não retornavam as mensagens e orientações das atividades propostas.
Muitos projetos não foram realizados, outros sim, por meio do vídeo aulas no Google Meet®.
Não foi possível desenvolver por completo os projetos.
Ele não aconteceu ou aconteceu pela metade.

E há, também, os que avaliaram que o desenvolvimento de projetos durante a pandemia foi inviável, pois o contexto demandava a atenção com questões mais relevantes e que precisavam ser abordadas.

Considero esta prática inviável neste momento nas escolas. Há muitas outras preocupações mais relevantes.
Foi bem complicado, praticamente inexistiu.
Não conseguimos realizar com os alunos
Impossível durante a pandemia.

Alguns dos fatores elencados para a não realização dos projetos foram a impossibilidade do encontro para trocas e planejamento entre os professores, além da falta da presença e da interação com os alunos.

Em virtude da pandemia e das atividades remotas praticamente não houve a realização de projetos interdisciplinares. Não ocorreram os encontros entre os professores e as aulas limitaram-se a poucas atividades exclusivas da disciplina.
Foi dificultado por não haver a presença dos alunos, a interação na sala de aula e em diferentes ambientes de aprendizagem, nem as trocas e o planejamento com os colegas.
Praticamente não aconteceu pela falta de interação.

Sobre o desenvolvimento de projetos durante a pandemia, fica evidente nas manifestações que o processo foi prejudicado por fatores característicos do momento, como o afastamento dos alunos da escola, a dificuldade de interação com alunos e com os colegas, o que impossibilitou o planejamento coletivo. Também fica evidente que, por esse ser um momento ímpar, necessitou da adaptação das formas de trabalho e a preocupação com aspectos considerados “mais relevantes” para os professores. Outro aspecto que merece destaque é que, na questão que aborda as dificuldades do trabalho com projetos, a pandemia não apareceu.

E, por último, quando foram solicitados a contribuir com suas percepções sobre aspectos relevantes ao desenvolvimento de Projetos, os 10 professores participantes consideraram os projetos interdisciplinares relevantes, os quais destacaram que favorecem o uso das metodologias ativas, auxiliando na aprendizagem dos alunos e beneficiando o desenvolvimento da empatia e do comprometimento com a sociedade.

Acredito que os projetos são uma das metodologias ativas que nos permitem desenvolver habilidades e competências com os alunos, repensando o ensinar e o aprender para melhoria da educação na atualidade.
Devemos sempre levar em conta os projetos interdisciplinares, para que assim os aprendizados dos alunos possam ser mais significativos.
Estes projetos são muito válidos e, no meu ver, tornam a aprendizagem mais prazerosa, mais significativa. Os estudantes lembram de um conteúdo e vão "linkando" os mesmos com várias disciplinas, pois estes foram leves, "gostosos" de serem aprendidos.
Os projetos têm por objetivo desenvolver no aluno o comprometimento com a sociedade, respeitando a natureza, desenvolvendo a sustentabilidade e empatia com o próximo.
Trabalhar com projetos é muito legal, é fugir do tradicional e se aprofundar num conhecimento para mostrá-lo para alguém. Você se sente importante.

Apontaram, também, para a necessidade da formação continuada para subsidiar os professores.

A formação continuada neste processo é fundamental para nós professores.
--

Outro destaque é para a importância de os envolvidos acreditarem no processo e a necessidade de o professor estar sempre muito atento em aula para ter a percepção das necessidades de cada momento e da realidade

É muito importante essa prática, porém, na prática, necessitamos estar por completo em aula presencial, pois a realidade é muito diferente.

A importância da criatividade e otimismo.

Também assinalaram alguns desafios no trabalho com projetos interdisciplinares.

Considero muito importante, mas os desafios são muitos....tempo, conteúdos, pandemia...

Mas que os desafios encontrados podem ser superados à medida que o projeto vai sendo desenvolvido:

As dificuldades são superadas ao ver o projeto "tomar corpo", os alunos se interessarem, te perguntarem, querendo fazer mais do que se imaginava que fosse possível. Muitos obstáculos surgem, mas no final de tudo, você vê que valeu a pena por cada momento, bom ou não. Só "colocando a mão na massa" pra entender!

As considerações sobre os aspectos acatados relevantes no trabalho com Projetos Interdisciplinares possibilitaram sair do trabalho tradicional, privilegiando uma prática em que há maior envolvimento e aprendizagem dos alunos, à medida que possibilita relacionar diferentes aprendizagens e aplicá-las no seu contexto.

Dando continuidade à análise de dados, são abordadas as entrevistas individuais realizadas com professores das escolas de Ensino Fundamental que atendem os anos finais na rede de ensino. Estas serviram para complementar e aprofundar a análise já

realizada através do questionário, com o intuito de se aproximar dos objetivos propostos para a presente dissertação.

6.3 ANÁLISES DAS ENTREVISTAS COM PROFESSORAS DE ENSINO FUNDAMENTAL, ANOS FINAIS

Com o propósito de coletar percepções mais detalhadas sobre a implementação da Pedagogia de Projetos Interdisciplinares e os resultados nas práticas pedagógicas dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental, foram realizadas entrevistas individuais com 5 professoras, de diferentes disciplinas, que atuavam em 2019 e permaneciam nas mesmas escolas no momento das entrevistas. Para viabilizar a realização das entrevistas, as coordenadoras de cada uma das Escolas de Ensino Fundamental da rede municipal que atendem os anos finais repassaram o contato das professoras que atendiam aos critérios estabelecidos

O passo seguinte foi entrar em contato com cada uma das professoras, por *WhatsApp*® ou telefone, convidando-as a participar da entrevista e explicando o seu objetivo. Nos casos em que a resposta foi positiva, foi realizado o agendamento, marcados data e horário que atendesse às peculiaridades de cada participante. Nos casos negativos, continuou-se contatando com outros professores até encontrar um que aceitasse participar.

As entrevistas aconteceram através do *Google Meet*®. Essa foi a alternativa encontrada para dar prosseguimento à coleta de dados, uma vez que no período de realização das entrevistas o estado do Rio Grande do Sul encontrava-se em “bandeira preta”, que apontava para o alto risco de contágio para a Covid-19, impedindo que fosse realizada de forma presencial, conforme planejado no início, quando ainda a dissertação consistia de projeto.

As entrevistas iniciaram com a pesquisadora se apresentando, falando sobre o vínculo institucional e o título da pesquisa, além do objetivo proposto. Em seguida, as entrevistadas apresentaram-se dizendo o nome, faixa etária, formação em nível médio, superior e especialização, a escola em que trabalhavam em 2019 e que continuavam atuando no momento da entrevista. Também detalharam sobre aspectos como tempo de atuação como professora na rede municipal, na disciplina e experiências anteriores à

atuação na rede municipal. As respostas possibilitaram traçar um perfil dos professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental.

Para preservar a identidade das entrevistadas, as professoras serão designadas pelos códigos P (inicial de professora) e números de 1 a 5. Sendo assim, são identificadas no decorrer da análise como P1, P2, P3, P4 e P5.

Quadro 5 - Perfil das professoras entrevistadas

CÓDIGO	FAIXA ETÁRIA (anos)	GÊNERO	FORMAÇÃO ENSINO MÉDIO	ENSINO SUPERIOR	PÓS-GRADUAÇÃO	DISCIPLINA DE ATUAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA DISCIPLINA (anos)	TEMPO DE ATUAÇÃO NO MUNICÍPIO (anos)
P1	41 a 50	F	Magistério	Licenciatura Plena em Geografia	Ciências Biológicas com ênfase em Educação Ambiental, Supervisão Educacional, Orientação Educacional	Geografia	12	12
P2	41 a 50	F	Preparação para o trabalho	Licenciatura Plena em História	Metodologias Inovadoras no Ensino de História e Geografia	História	15	5
P3	31 a 40	F	Magistério	Licenciatura Plena em Matemática	Metodologias Inovadoras no Ensino da Matemática e Física para a Educação Básica	Matemática	14	9
P4	41 a 50	F	Magistério	Letras e Literatura	Gestão Escolar	Língua Portuguesa	15	15
P5	31 a 40	F	Magistério	Licenciatura Plena em Educação Física	Gestão Escolar - Orientação Escolar	Educação Física	9	9

Fonte: A autora, 2021.

As informações obtidas permitem constatar que todas as entrevistadas são mulheres, confirmando o perfil de uma profissão com predominância de atuação do gênero feminino, principalmente no Ensino Fundamental. Em relação à idade, 2 professoras encontram-se na faixa etária dos 31 aos 40 anos; e 3 dos 41 aos 50 anos.

Outro aspecto importante refere-se à formação das entrevistadas. Das 5 professoras entrevistadas, 4 possuem o Magistério como Ensino Médio e apenas 1 (uma) outro curso não relacionado à educação, o que demonstra que o Magistério é um curso de Ensino Médio consolidado no município e na região.

Quanto à experiência docente, 2 delas possuem experiências anteriores à sua atuação na rede municipal. As outras 3 têm o mesmo tempo de atuação na disciplina e na rede municipal, ou seja, não possuem experiência docente anterior ao tempo de atuação no município. O tempo de atuação na rede municipal varia de 5 a 15 anos; e, na disciplina, entre 9 e 15 anos.

Dando sequência à entrevista, quando as professoras foram questionadas sobre as primeiras percepções que tiveram em relação à proposta da Pedagogia de Projetos, apresentada no início do ano letivo de 2019 pela Secretaria Municipal de Educação, estas foram algumas das considerações que merecem destaque:

Bom, na verdade, nós lá na Escola já trabalhávamos com projetos. E por exemplo, sempre fui uma... uma “profe” que trabalhei com projetos. [...]. Me pareceu assim que tinha uma obrigação no ar né, que não era se tu “queria” fazer de tua livre e espontânea vontade, era algo que tinha que ser feito. (P1)

Na verdade, assim tudo que no início é apresentado para gente, o que é novo, sempre assusta um pouco, né. [...]. E, assim, conforme as dúvidas foram surgindo, todas as coisas que a gente gostaria de saber, a gente foi, a gente foi se tranquilizando um pouco mais. (P2)

Assim, de início, parece meio assustador, meio difícil, né. (P3)

Bom, na verdade assim... no primeiro momento... Eu não sou muito da parte muito burocrática, assim de fazer projeto e fazer muita escrita. Eu sou mais da parte prática, assim. Eu gosto de fazer. Aí aquela coisa assim de escrever, de ter que fazer um projeto, a gente fica meio assim num primeiro momento, né. [...]. Essa foi a minha primeira impressão, assim. Projeto, “pra” quê projeto? Mas ele é necessário, sim, e foi necessário. (P4)

E eu senti assim que quando chegou para nós, ele meio que assustou [...] a gente tinha facilidade de colocar no papel, mas assim a gente tinha a dificuldade de “bá”, e quando eu chegar lá para fazer a prática será que a gente vai conseguir vencer? A gente vai conseguir chegar nos objetivos? [...] tudo que é novo, a gente acaba ficando com um pé atrás. A gente não sabe como é que vai se desenvolver, né. Mas nós tínhamos uma expectativa positiva. (P5)

A partir das respostas é possível constar que a proposta foi concebida pelas professoras como uma necessidade de mudança no processo, “algo a ser feito”, se

constituindo em “uma obrigação”, como relata a P1; ou um processo “burocrático”, de acordo com o P4. Reconhecem que toda proposta que é nova “assusta”, pois vem permeada de incertezas. São falas que deixam evidente que a mudança não é algo confortável.

A resistência é um dos aspectos naturais no processo de mudança. Um dos fatores que acentuam essa resistência pode estar relacionado à não participação direta das professoras nessa escolha, mesmo que a proposta não fosse totalmente nova para a grande maioria dos professores. No processo educativo, como um processo de relações, as mudanças são necessárias.

Como se observa nas declarações, os processos novos tendem a gerar certo desconforto, pois é preciso desconstruir algumas verdades tidas como absolutas para construir outras, em um movimento permanente. Novas práticas nem sempre são bem aceitas por parte dos professores, como afirmam Gallon, Rocha Filho e Machado (2017, p. 166): “Esta parece ser uma tendência, pois é mais simples repetir atividades memorizadas do que repensá-las de acordo com o contexto atualizado, ou introduzir nelas a participação de outros docentes”.

No atual contexto, de acordo com Perrenoud (2000, p. 14), “a renovação da escola” (...) é um movimento necessário e exige que o professor tenha algumas competências⁴³ compatíveis com o papel que exerce. Destaca que o individualismo é um dos empecilhos para essa mudança, quando cada um concebe a sua como a resposta certa para questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem.

Para poder implementar a proposta na rede municipal de educação, foram realizadas algumas adequações na estrutura já existente. Um dos ajustes foi em relação ao cumprimento das horas de atividades, um espaço de direito dos professores e já previsto na legislação. Para que os professores das diferentes disciplinas pudessem se encontrar, foi organizado como parte da Hora de Atividade, que até então era cumprida totalmente a distância, um horário mensal presencial, no turno vespertino ou noite. Esses espaços de formação serviam às reflexões sobre as práticas, para trocas de experiências, para estudos que fundamentassem as práticas pedagógicas e,

⁴³ De acordo com Perrenoud (2000, p. 15), competência é entendida como “uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”.

principalmente, para o planejamento conjunto necessário para o desenvolvimento do trabalho interdisciplinar.

Quando as professoras foram questionadas sobre os encontros mensais estruturados a partir da adequação do cumprimento das horas de atividades, bem como suas contribuições para o trabalho interdisciplinar e o desenvolvimento de projetos, assim se manifestaram:

Eu me lembro que houve uma indignação no início da proposta que a Secretaria de Educação queria que os professores estivessem na escola, se reunissem, era uma noite por semana. [...]. Pra ser sincera, eu não vejo, não vi isso com tantos bons olhos assim, porque o que que acontecia, muitos recados, recados de direção (ênfasis em até com as mãos) e, no final daquelas 2 horas e pouco, tinha vezes que não se sobrava (sic) muito tempo para “sentar” com o professor que a gente ia desenvolver o projeto. (P1)

Na verdade, assim, em primeiro lugar, o impacto de você trabalhar em duas escolas, que o professor se desdobra, às vezes, em duas três escolas, é a dificuldade de adequar o horário, né. [...]. O tempo disponível sempre, na verdade assim, a gente extrapolava com o tempo. O tempo não era suficiente para todas as ideias que a gente tinha para desenvolver, né. (P2)

Sim. Nós nos encontrávamos uma vez por mês. [...]. Foi suficiente sim o tempo, foi uma parada, nós paramos, nós “sentamos” com as colegas, nós conversávamos sobre o que nós podíamos trabalhar, coletamos materiais, a gente expôs “pro” grupo o que nós iríamos trabalhar. Acho que, se a gente tem que trabalhar com a pedagogia de projetos, nós precisamos ter esses momentos, esses encontros, porque no período de aula, não tem como nós nos reunirmos com todas as “profes”, né. (P3)

Bom, como o projeto é interdisciplinar, é interessante que todas as disciplinas se reúnam para conversar, né. E no dia a dia, na corrida da escola, a gente não tem esse tempo. [...]. Eu vejo esse momento muito (com ênfase) produtivo porque todas as disciplinas estão aí reunidas. Cada um contribui de sua forma, e o projeto anda, né. [...]. Sim, era suficiente. (P4)

Sim, assim ... esse horário que aconteceu ele foi, para nós, ele foi muito bom porque era assim que a gente se encontrava para tratar assuntos do projeto, né. [...]. Então eu gostava e achei, assim, que a partir daí que a gente começou a construir o projeto, os projetos em si, pensar em atividades diferentes, numa metodologia, né, e colocando em pauta os objetivos, né. Eu achei que foi bastante válido. Eu gostava né. [...]. Então, era um momento, assim, que a gente se encontrava e era, era valioso. (P5)

As falas revelam que a maioria dos professores considerou o horário de planejamento mensal fundamental para o desenvolvimento de Projetos Interdisciplinares, pois era o momento oportuno para o encontro com os colegas e para realizar as trocas necessárias para o desenvolvimento do trabalho interdisciplinar. Fica

evidente, também, que a dinâmica das escolas no turno regular de trabalho não possibilitava a interação entre os professores, pois eles estariam atendendo os alunos.

Mesmo reconhecendo que esses encontros, em turno extra, eram necessários para o desenvolvimento de propostas interdisciplinares, percebe-se que há uma resistência em alterar estruturas já consolidadas, como aconteceu com o horário mensal. Os professores deixaram de planejar sozinhos em casa para planejar com colegas e no espaço da escola. Essa alteração requer um maior comprometimento, pois tudo que é construído, decidido em grupo, vai além de dar conta dos aspectos individuais da própria disciplina. Envolve o comprometimento com o trabalho do grupo.

As falas ainda explicitam as peculiaridades de cada escola na organização dos seus espaços de planejamento coletivo, o que interfere na qualidade do tempo. Enquanto para um professor os espaços que deveriam ser para planejamento tiveram seu objetivo desviado pelos aspectos corriqueiros de uma escola, para os demais foram momentos muito produtivos, de qualidade e fundamentais para o desenvolvimento da proposta.

De acordo com Silva (2004), um aspecto relevante na formação continuada de professores é avaliar a implementação das práticas e priorizar o trabalho pedagógico. Muitas vezes, os aspectos administrativos assumem tamanha relevância que o pedagógico fica relegado a segundo plano. Para que as formações não se reduzam apenas a questões voltadas às rotinas das atividades de uma escola, é preciso organizá-las em uma proposta reflexiva.

A formação não pode se reduzir a momentos em que o professor recebe conhecimentos prontos através de cursos pré-programados, descontextualizados das suas experiências cotidianas. O espaço coletivo de reflexão é indispensável, possibilitando a articulação entre as diferentes áreas, contribuindo para superar a cultura da fragmentação do conhecimento.

De acordo com Pimenta:

Essa tarefa formadora, articuladora e transformadora é difícil, primeiro, porque não há fórmulas prontas a serem reproduzidas. É preciso criar soluções adequadas a cada realidade. Segundo, porque mudar práticas pedagógicas não se resume a uma tarefa técnica de implementação de novos modelos a substituir programas, métodos de ensino e formas de avaliação costumeiras. Mudar práticas significa reconhecer limites e deficiências no próprio trabalho. (PIMENTA, 1999, p. 9).

Os horários de planejamento foram estruturados não só como espaço de planejamento coletivo e interdisciplinar, mas também como espaço destinado à formação a partir dos estudos, das trocas de experiências, das reflexões sobre as próprias práticas e sobre o processo da Pedagogia de Projetos.

Sobre a formação que ocorreu no espaço de planejamento coletivo presencial e foi conduzida pela Coordenação Pedagógica, os professores assim se manifestaram:

“Pra” ser bem sincera, eu não estou bem lembrada e, se ele teve, ele foi bem superficial. (P1)

Nossa, foi muito válido. [...] falando da minha Coordenadora [...] ela sempre trazia coisas novas para nós. Sempre assuntos pertinentes que a gente ia utilizar para o desenvolvimento do nosso trabalho. Então foi bem válido, bem válido mesmo. [...]. Tinha o momento da formação, né, e, também, o momento depois que a gente podia planejar junto o que cada uma ia fazer. (P2)

Sim, sim, sim, sim. Foi feito, foi feito uma explanação do que seria, de como seria, né. [...]. Então, sim, a gente teve todo o suporte e auxílio delas para que esse trabalho acontecesse. (P3)

Bom, na minha escola sempre foram muito boas. O assunto que era colocado, o tema do projeto, e cada encontro, a coordenadora sempre levava muito material para nos auxiliar, né. [...]. Então essas reuniões, elas tinham isso, assim, eram um apoio para gente, né: [...]. Opa, agora eu tenho material, eu tenho ideias para continuar. (P4)

[...], como também eu te digo que eu já tinha alguma noção a experiência de projetos, fez uma reciclagem assim nos conhecimentos a respeito de trabalhar com essa metodologia. E, sim, era bem válido, eu gostei bastante dessa formação, sabe e assim, deu um “up”, uma visão diferente também de como era as atividades, de como fazer uma coisa interdisciplinar. Porque daí a gente juntava uma ideia aqui, uma ideia ali e ia costurando, assim o projeto, né. Então, sim, era, foi bom, foi bacana, valioso. (P5)

As considerações das professoras remetem à importância de momentos de estudos e reflexões sobre as práticas, movimento necessário para fortalecer e consolidar o trabalho interdisciplinar. Referindo-se à formação permanente, Freire considera:

Formação permanente que se funde, sobretudo, na reflexão sobre a prática. Será pensando a sua prática, [...] será confrontando os problemas que vêm emergindo na sua prática diária que a educadora superará suas dificuldades. É claro que isso não se faz da noite para o dia e sem luta. Tudo isso demanda um grande esforço, competência, condições materiais e uma impaciente paciência. (FREIRE, 2006, p. 25-26).

No trabalho com projetos interdisciplinares, é fundamental considerar os interesses e necessidades dos alunos para definir a temática que será trabalhada, pois os conhecimentos precisam possibilitar uma melhor compreensão da realidade para atuação consciente e crítica deles no meio em que vivem. Quando as professoras foram indagadas sobre como as temáticas para o desenvolvimento de projetos foram definidas, essas foram algumas das considerações:

Decidiu-se, de comum acordo, qual era o melhor assunto de acordo com as características da turma a ser desenvolvida nela. Então, teve a professora de Português, se não me falha a memória, que fez uma sondagem na turma com algumas questões relevantes e, em cima dessas respostas, se montou um assunto geral que seria trabalhado em cada turma. (P1)

A gente começava com uma sondagem nas turmas, com os alunos. Essa sondagem era feita a partir das curiosidades que eles tinham. [...]. A gente juntava todas as pecinhas e via o quê que realmente poderia ser desenvolvido naquela turma [...] surgiu da curiosidade deles, então eles tinham aquela sede de conhecimento, aquela vontade de aprender sobre aquilo, porque era o que interessava a eles. (P2)

Hamm, interesses da turma, “tá”. Alguns interesses da turma, [...] na verdade, a gente teve que procurar um tema que fosse de agrado, que fosse prazeroso de trabalhar com eles, né. Então, alguns temas foram propostos pelos alunos, pelo interesse deles, e outros, também, relacionados, também, com os conteúdos que a turma iria trabalhar no ano. Assim, relacionado a um conteúdo, né, que seria trabalhado. (P3)

[...] a gente percebeu que muitos dos nossos alunos, por ser uma escola rural, mais retirada da cidade, muitos alunos nunca tinham saído de Nova Prata. Muitos alunos não tinham essa vivência de viajar. Então a gente achou, né, a Coordenadora, por que não proporcionar para eles uma viagem através de livros, através de pesquisas, de conhecimentos, já que eles não têm essas oportunidades? E foi daí que surgiu essa ideia, e que todo mundo abraçou a causa e foi um projeto maravilhoso. (P4)

[...] a gente fez o diagnóstico da turma [...] a gente foi, assim, por interesse dos alunos, né. Foi descobrindo qual que era o interesse deles. [...]. Porque o aluno, ele vai ter que desenvolver o projeto, né. Então a gente levava sugestões, mas caminhava com as ideias dos alunos, com sugestões deles. (P5)

As professoras foram unânimes em afirmar que as temáticas dos projetos desenvolvidos em cada turma emergiram de sondagem a partir dos interesses e necessidades dos alunos. Além disso, reconhecem que esse fator é fundamental para o envolvimento e a participação dos alunos, pois a construção de novos conhecimentos parte da necessidade e do interesse deles.

Freire reforça que o tema gerador não pode estar dissociado de “situações-limites” do contexto: “É importante reenfatar que o ‘tema gerador’ não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homens-mundo”. (FREIRE, 1987, p. 56). As ideias de Freire também enfatizam a necessidade de os temas geradores serem diferenciados para considerar as necessidades de cada contexto, que tem peculiaridades que precisam ser respeitadas.

Toda proposta diferente exige abertura, comprometimento e acompanhamento para sua efetiva implementação. A reestruturação da prática pedagógica, possivelmente, vem acompanhada de algumas dificuldades. Quando questionadas sobre as mudanças na sua prática pedagógica e as dificuldades encontradas no processo da implementação da Pedagogia de Projetos em 2019, as professoras entrevistadas assim posicionaram-se:

Olha, dificuldades nós tivemos várias. Porém, no final a gente sempre se ajudou e chegou a desenvolver bem o projeto. [...] conversando, todo mundo junto, a gente arrumou soluções e deu certo. (P1)

Na verdade, nós temos que nos desdobrar em mil porque o conteúdo, a gente tem que dar conta do desenvolvimento do projeto e do nosso conteúdo, né. E sempre tentando, na verdade, direcionar o conteúdo para, para ele se juntar ao projeto né. Aquela coisa de enganchar o conteúdo no projeto. É bem trabalhoso para o Professor, com certeza né, mas é bem gratificante. (P2)

É difícil... com certeza. Às vezes a gente chegou, naquele ano, sem conseguir, talvez, dar conta de todo o conteúdo da gente. [...]. São aulas diferentes, são. Os alunos não vão ficar quietinhos igual numa sala que tu “vai” botar um atrás do outro e dá ali um exercício no quadro e eles vão fazer. Vai ser aulas desconstruídas, mas marca eles... com certeza. [...]. E tem que tirar nós da área de conforto, com certeza também. Daquela zona de conforto que a gente “tá”. Eu vou lá com o meu “conteudinho” certo, eu vou dar conta até o fim do ano. Não é bem assim. (P2)

Acho que a dificuldade mesmo era a gente conseguir “sentar”, botar as ideias em dia; sim, colocar tudo que a gente tinha, trocar as ideias com os colegas. [...]. Às vezes, a resistência de certos alunos, né, porque nós temos, assim, alguns alunos que não é fácil trabalhar, né. Enquanto muitos é bom, é prazeroso, outros, né. Então eu acho isso, a resistência de certos alunos em participar, em se envolver, né. Eu acho essa, a maior dificuldade é o comprometimento [...]. Então, o comprometimento deles é também bem importante para que dê certo. Comprometimento de todos. (P3)

Às vezes a gente se programa para naquela semana trabalhar com outra disciplina. Aí não dá porque a outra professora, às vezes, está começando a

matéria nova, tem que aplicar uma prova, porque tá fechando o trimestre. Às vezes não funciona. Não funciona mesmo. (P4)

[...] muitas vezes, a gente, assim, tinha que desenvolver, eu senti pelo menos, assim, eu tinha que desenvolver o meu conteúdo, sala de aula e, muitas vezes, tinha também a questão do projeto pra fazer. Então, chega um tempo, um tempo assim que tem que ir escolhendo. Ou vai desenvolver, dar um foco maior para o teu conteúdo, ou vai dar um foco para o teu projeto. Daí a gente tentava costurar. Então esse costurar o conteúdo com o projeto é um pouquinho difícil, porque como é que nós “era” a primeira vez que nós estávamos trabalhando nesse sentido, dificultou, sabe. [...] como é que eu vou conseguir encaixar tal assunto no meu conteúdo? Esse aí é um ponto que dificulta, assim, né. Tem que ter ideias novas, tem que pesquisar, tem que preparar. Então, essa é uma dificuldade, sim. (P5)

As falas ratificam que processos são permeados de dificuldades de diferentes aspectos. Fica evidente que um grande empecilho na implementação da Pedagogia de Projetos está relacionado ao desenvolvimento das habilidades específicas de cada disciplina, devido à concepção de conteúdos e projetos como coisas distintas, sendo necessário optar por um ou por outro.

São destacadas, também, outras dificuldades, como falta de estrutura física e o reconhecimento de que é difícil se desacomodar, sair da rotina para pesquisar, buscar novas estratégias de trabalho, o que demanda tempo e o comprometimento dos envolvidos. Todavia, apontam que as dificuldades que emergem no processo são possíveis de serem superadas quando há esforço e trabalho coletivo, quando todos os envolvidos caminham para atingir os mesmos objetivos.

Quando questionadas sobre o envolvimento e a aprendizagem dos alunos no desenvolvimento de Projetos Interdisciplinares, as professoras assim se manifestaram:

Então, acaba sendo um momento de maior aprendizagem, de entender o porquê tu “tá” na escola, ou porque as coisas existem, né. Porque eles pedem muito essas coisas, eles pedem para fazer coisas diferentes [...]. (P1)

[...] se a gente for fazer a sondagem que a gente fez, o ano passado, no início do ano, foi feita uma sondagem com os alunos sobre os conteúdos, o que que tinha marcado eles durante o ano anterior, eles o que eles mais lembravam eram das coisas que a gente tinha trabalhado interdisciplinar, o que a gente tinha montado para aquela feira, o que a gente tinha trabalhado em sala de aula. São aulas diferentes, são. Os alunos não vão ficar quietinhos igual numa sala que tu “vai” botar um atrás do outro e dá ali um exercício no quadro e eles vão fazer. Vai ser aulas desconstruídas, mas marca eles... com certeza. (P2)

Eu acho interessante, bem importante para a aprendizagem dos alunos, né. Sempre alguma coisa, sempre algum conhecimento eles irão ter, né. Buscar

também, porque parte, é claro, às vezes do professor, mas às vezes, também parte deles. Então eu acho bem importante porque sempre alguma coisa eles vão aproveitar, vão ter esse conhecimento, e eu acho bem importante também, além do conhecimento, a socialização que eles têm, né. [...]. Eles gostam de trabalhar, eles gostam de participar, de se envolver. [...]. Eu acho assim, bem importante, né, tirar um tempinho do tempo em sala de aula para realizar atividades diferentes. Eles gostam, né. Foge um pouquinho dos conteúdos que a gente “tá” trabalhando todos os dias, né. E se é um assunto que vem da vontade, do interesse deles, eles gostam, eles se empenham bastante, né. (P3)

Todo mundo ficou encantado com o envolvimento dos alunos. Era assim, uma coisa muito visível, que às vezes a gente pensa assim “a, um conteúdo”, mas eles aprenderam muito mais que um conteúdo né. [...]. Eles aprenderam muito, eles pesquisaram, eles se interessaram, então para os professores, foi um balanço assim, só deu certo, foi tudo de bom, o envolvimento dos alunos, o interesse, principalmente no interesse dos alunos. [...]. Com certeza, com certeza, foi muito produtivo, eu acho que assim, em termos de aprendizagem, eles nunca mais vão esquecer. (P4)

De sentir orgulho do que os alunos construíram. Porque foi maravilhoso, foi assim de encher os olhos né. E assim foi tudo partindo deles, claro a “profe tá” aí para tirar dúvidas, para, né, para auxiliar. Mas a participação deles foi fundamental, foi uma experiência bem boa. [...]. Então, esse envolvimento deles é fantástico, né. (P5)

As manifestações demonstram que há unanimidade entre os professores sobre o ganho na aprendizagem dos alunos quando os conhecimentos são construídos a partir de Projetos, pois, como emergem do contexto e dos interesses dos alunos, têm significado e aplicabilidade no dia a dia.

A forma de exploração através da pesquisa, da participação dos alunos também favorece a aprendizagem, pois o aluno deixa de ser um mero receptor passivo de informações e passa a ser um sujeito ativo no processo.

O que fica evidente, ainda, é o protagonismo dos alunos nesse processo, como afirmam Vieira, Mota e Cortez:

Além de favorecer a construção da autonomia e da autodisciplina, o trabalho com projetos pode tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico, significativo e interessante para o aluno; e por muitas vezes quebra a cadeia interposta de conteúdos preestabelecidos pelo docente ou pela escola. Esse processo busca as vias da heteronomia e torna o estudante autônomo de sua própria aprendizagem. A partir da escolha de um tema, o aprendiz realiza pesquisas, investiga, registra dados, formula hipóteses, tornando-se sujeito do seu próprio conhecimento e da sua reconstrução. (VIEIRA; MOTA; CORTEZ, 2020, p. 6-7).

Quando questionadas sobre como aconteceu a avaliação dos alunos no desenvolvimento da Pedagogia de Projetos, as entrevistadas assim se manifestaram:

Sim, a gente avaliou bastante a participação deles, né, em pesquisas, em interesse, no trabalho em grupo principalmente [...]. Então, a gente avaliou bastante isso, o interesse, as pesquisas, o que cada um tinha que fazer; se foi feito, se não foi feito; olha praticamente a avaliação do ano foi baseada no projeto. (P4)

A participação, o interesse, no que se envolveu, o que o aluno desenvolveu, o que ele trouxe de casa, porque tinha muitas coisas que eles tinham que trazer, que fazer em casa e depois ia apresentar para as turmas. Então, todo envolvimento do aluno foi avaliado, todo, todo o envolvimento do aluno. (P5)

É possível perceber que as mudanças promovidas pelo desenvolvimento de projetos também refletiram na forma de avaliar. A palavra “prova” não apareceu em nenhum momento em que as professoras se referiram à avaliação, mas, sim, a valorização de aspectos como pesquisa, participação/envolvimento, interesse, trabalho em grupo. Outro aspecto é que a avaliação passa a ser processual, acontece no decorrer da realização do projeto, e não apenas no final. O trabalho interdisciplinar dá uma nova conotação à aprendizagem e à forma de considerá-la.

O processo de implementação da Pedagogia de Projetos aconteceu de forma intensa no decorrer do ano de 2019, culminando com a mostra de trabalho realizada por todas as escolas no final daquele ano letivo. O processo que teria continuidade no ano letivo de 2020, bem como toda a organização habitual das escolas, foi afetado por uma pandemia de proporções mundiais, a pandemia da Covid-19. Essa nova realidade forçou a educação a encontrar novas alternativas de trabalho. Sobre o desenvolvimento de projetos interdisciplinares durante o período de realização de atividades não presenciais, algumas considerações das professoras entrevistadas:

Nesse de 2019, foi um projeto bem fácil de trabalhar, houve um engajamento de toda a direção, foi bem tranquilo trabalhar com esse projeto. Em 2020, já não foi a mesma coisa, né. [...]. Tinha se começado e já tinha tido um esboço de projeto “pra” escola, até tinha se colocado o nome no projeto e tudo; e as primeiras ideias já feitas. Com essa parada, a maioria dos projetos morreram (sic). (P1)

Na prática, assim, o projeto ele não aconteceu né, assim, não aconteceu efetivamente porque, na verdade, era tudo novo. A gente conseguia, digamos, dar conta daquilo que a gente conseguia, [...] do jeito que conseguia né. Tivemos que aprender a lidar com várias ferramentas, por exemplo, o *Meet*, ferramentas como o computador, a plataforma *classroom* que a gente aprendeu os alunos também. Então o projeto ficou meio de lado “pra” gente dar uma atenção mais direcionada para o desenvolvimento dos principais conteúdos que a gente achava importante. (P2)

Eu acho bem complicado, “pra” falar a verdade, eu não faço ideia de como trabalhar, do que fazer. Claro, on-line, à distância, eu não sei, não sei o que pode ser feito, como pode ser feito, né. Foi bem complicado. [...]. Eu não faço ideia de como se trabalhar um projeto em meio a uma pandemia. Não sei... Não sei como se faria isso. [...] Ficou parado. Sim. [...]. Claro, o que que nós trabalhamos na pandemia, que foi, no geral, assim. [...] a gente acabou trabalhando justamente a pandemia, né. Os cuidados, né, que a gente deve ter, a questão depois, aí quando eles voltaram, o acolhimento, a parte de acolher o aluno [...]. Isso foi feito em todas as disciplinas, né. (P3)

Só que com essa pandemia toda, a gente teve que ir adaptando algumas coisas. A gente não podia se encontrar para fazer reuniões pedagógicas presenciais. O que a gente tinha que passar para os alunos às vezes não coincidia, né. Eram coisas mais práticas que a gente tinha pensado em fazer. Então esse do ano 2020 foi muito difícil. Uma das dificuldades que eu vi foi essa questão do não presencial em trabalhar projetos. Eu acho difícil trabalhar um projeto dessa maneira on-line. (P4)

É possível, sim, certo; com certeza é possível, mas não do mesmo molde, né. Então, teria que se repensar todo um, atividades diferentes até porque a gente usa a questão da mídia para se comunicar com os alunos né. Então, o repensar de novo em algumas estratégias para chegar até o aluno. [...]. Porque o que dificulta, na verdade, é os alunos em casa não tem o material que a gente tem na escola, muitos não tinham a questão da pesquisa na internet também era precária. Nem todos têm acesso. [...]. Conseguimos fazer algumas coisas né, não tudo que tínhamos planejado, não tudo, mas algumas coisas que conseguimos adaptar foram feitas também. (P5)

Fica evidente, por meio dos relatos, que a pandemia da Covid-19 e a realização das atividades de forma não presencial dificultaram a continuidade do processo iniciado em 2019. As novas demandas de uma forma de trabalho totalmente desconhecida até aquele momento exigiram adequações rápidas à nova realidade. O processo sofreu interrupção por diferentes motivos, destacando-se a distância dos alunos, a falta de recursos dos alunos em casa, a interrupção do planejamento coletivo, a priorização do acolhimento aos alunos e do trabalho com conceitos básicos e até a adaptação às novas tecnologias específicas para trabalhar com o conhecimento, até então pouco utilizadas por alunos e professores.

De acordo com Vieira, Mota e Cortez (2020, p. 2), com o afastamento dos docentes e discentes da escola devido à pandemia da Covid 19, é preciso considerar o trabalho com projetos de forma remota ou a distância, utilizando-se das tecnologias como suporte para todos os comportamentos e atitudes necessários ao recomeço sob nova perspectiva.

Um novo modelo advindo de uma pandemia coloca em xeque o real papel da escola frente a estes desafios... não serão mais projetos travestidos e ações minimalistas ou simplistas que serão aceitos. Um projeto que receba os alunos, que os entenda, que entenda os professores, que trabalhe com o luto, a dor de que muitas crianças pós pandemia voltarão com perdas de entes queridos, com situações extremas de vulnerabilidade, de violência e que estará colocando na escola o importante papel de retomar o projeto da VIDA DE CADA UM e o projeto de aprender a reaprender e de construir conhecimento. Fácil não será. Será um eterno a fazer e a construir com a sociedade. (VIEIRA; MOTA; CORTEZ, 2020, p. 13-14).

As próprias professoras entrevistadas reconhecem que há possibilidades de trabalho na pandemia:

[...] eu aproveitei a época da pandemia, tanto numa escola quanto na outra, e eu dei bastante pesquisas para eles fazer (sic). [...]. E eles adoraram. Os trabalhos que eu recebi foram muito bons, muito bons mesmo. Então, mesmo com pandemia, a gente, a gente tem coisa boa para contar. (P2)

Para concluir a entrevista, foi solicitado às professoras que fizessem suas considerações sobre o processo de Projetos Interdisciplinares iniciado em 2019:

Eu acho bem importante, porque o projeto acaba fazendo a diferença no momento que você tem colegas que trabalham muito no tradicional, que não inovam muito na educação. Então, acaba sendo um momento de maior aprendizagem, de entender o porquê tu “tá” na escola, ou porque que as coisas existem, né. [...]. Então, eu acredito que os projetos são muito bons. [...] dá um trabalho muito grande (com ênfase, mas com satisfação estampada no rosto), mas no final saem coisas muito lindas. Mas eu vou te dizer, assim.... trabalhar o projeto e não trabalhar com projeto, sempre com projeto. É sempre melhor porque o projeto ele vai para realidade e é da realidade que nós precisamos. É nela que nós precisamos nos embasar, conhecer e entender para poder explicar para o pai, para mãe ou para ti no futuro ter (sic)... saber o que fazer, tomar as tuas decisões de modo correto. Então, é muito bom. (P1)

Eu acho que é um trabalho bem gratificante, né. Tira a gente da zona de conforto, com certeza. Isso mexe com a gente, mexe com a direção, com todo mundo, mas eu acho que vem a ter um resultado bom, principalmente para aprendizado dos alunos. Têm coisas lá que eles aprenderam que eles não vão esquecer nunca mais. [...]. Então, acho que a gente instiga o aluno a partir da curiosidade dele que muitas vezes a gente “tá” ali e a gente “poda” ele dentro da sala de aula. [...]. De tanto podado, às vezes, que somente nessa hora que a gente “escuta ele”, de saber as curiosidades dele, para desenvolver o projeto, que é o momento que ele é escutado no que que ele tem curiosidade de aprender. (P2)

Eu acho válido, eu acho válido o engajamento dos alunos, o engajamento dos professores, né. É bem importante porque a escola não é só conteúdos, eu acho bem importante, né. Eu acho um trabalho bem rico, em que toda a escola se, se movimenta, né, se engaja por um determinado tema, um determinado assunto. [...]. Foge um pouquinho dos conteúdos que a gente “tá” trabalhando todos os dias, né. E, se é um assunto que vem da vontade, do interesse deles, eles

gostam, eles se empenham bastante, né. [...]. Dá trabalho, mas é válido (com um grande sorriso/satisfação). (P3)

Mas um projeto, uma linha assim para a gente seguir, é interessante, sim, ter e a gente procura, quando se reúne, falar sobre esses assuntos, trocar ideia. Eu acho que isso ajuda também na própria união dos professores, né... [...]. Por isso é que o tema tem que ser muito bem escolhido também, né. Dentro das necessidades dos alunos, não adianta colocar um assunto lá que a gente sabe que eles não vão demonstrar interesse nenhum. E lá no final, quando teve a mostra, a gente viu, realmente, que tudo valeu a pena. Que foi um envolvimento total deles. Que eles amaram fazer. Isso foi muito legal. [...] o resultado final (sic) é bem válido, bem prazeroso. (P4)

Eu acho que o projeto é bem interessante porque não ficam coisas soltas, né. Quando a gente tem um projeto, a gente tem um norte lá, uma coisa que tem que seguir... [...]. Então, o aluno eu acho que ele fica, ele não fica perdido, sabe. Não são coisas soltas. São coisas que vão se unindo, todo mundo fala a mesma coisa, todo mundo fala o mesmo assunto e isso se torna muito interessante para o aluno [...]. Eu acho que agregou bastante, assim, valores. Valores que até então, muitas vezes, na sala de aula, são esquecidos porque a prática diária é o cotidiano, né. [...]. Então teve todo um envolvimento da comunidade, dos alunos, da questão do meio ambiente. Coisas que, até então, a gente não conseguia trabalhar dentro da disciplina. [...]. Então, agrega, sim, muitos valores e conhecimentos para os alunos também. [...]. Eles gostam.... É que, de certa forma, o aluno fica mais livre, ele tem a liberdade de fazer as atividades. Então, eles gostam porque sai da rotina, né. Sai da mesmice. (P5)

As entrevistadas são unânimes em reconhecer que o trabalho com projetos tem muitos aspectos positivos. Dentre eles, destacaram a mudança no processo educativo que resultou em maior envolvimento e participação dos alunos, a conexão dos conteúdos com a realidade, o que instigou a curiosidade dos alunos, curiosidade esta que, muitas vezes, é “podada” quando o trabalho acontece de forma tradicional. Também apontaram como positivos a união dos professores e o engajamento de todos (direção, professores, alunos, comunidade) em torno de um objetivo comum, fortalecendo o trabalho em equipe. O projeto traça um fio condutor para o trabalho e agrega valores que, muitas vezes, são esquecidos no trabalho do dia a dia.

A seguir, são apresentadas as categorias de análise, tanto as prévias que se revelaram pertinentes, algumas aglutinadas, como a categoria emergente suscitada durante análise, bem como o tratamento dos dados coletados e construídos por meio do questionário e das entrevistas.

7 CATEGORIAS

“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”.

Paulo Freire

Considerando a grande probabilidade de aparecerem nas respostas dos professores, durante a fase elaboração do projeto da presente dissertação, foram estabelecidas categorias prévias. A partir da análise, do tratamento das informações e percepções coletadas nas entrevistas e no questionário, foi possível confirmar a pertinência de grande parte das categorias estabelecidas. Outras categorias foram agrupadas devido à aproximação das ideias percebidas no decorrer do tratamento das informações. A mesma análise também demandou o surgimento e a adoção de uma nova categoria não elencada anteriormente, mas pertinente pela sua recorrência nas informações obtidas.

Ambas as categorias são explicitadas através de fragmentos de falas. O entrelaçamento das falas recorrentes, apoiadas na fundamentação teórica, tem como pressuposto a aproximação dos objetivos traçados para a pesquisa.

Em relação ao momento em que ainda era concebido como projeto de qualificação, as categorias prévias estabelecidas para a Secretária de Educação que permaneceram foram: “necessidade de enfrentar desafios” e “sustentação para a implementação da proposta”. A categoria “inovação na educação” foi aglutinada com a categoria “necessidade de enfrentar desafios”, pois a inovação se configura como uma ação necessária para enfrentar os desafios, corroborando a de resultados mais satisfatórios.

Quanto às categorias prévias estabelecidas para os professores, as que se mantiveram após a análise foram as categorias “mudança”, “dificuldade de trabalhar o conteúdo da disciplina por meio de projetos” e “formação continuada”. A mesma análise também possibilitou o surgimento de uma nova categoria, emergente, portanto: “tempo”.

Sendo assim, por meio das categorias prévias e emergentes, buscou-se compreender o processo de implementação da Pedagogia de Projetos na Rede Municipal de Ensino de Nova Prata, identificando suas repercussões na prática

pedagógica dos professores do Ensino Fundamental, anos finais, bem como compreender o papel da formação continuada na implementação da proposta.

A seguir, cada categoria é descrita e detalhada de forma individual, de acordo com suas características e ratificada com fragmentos de falas. O intuito da descrição é dar sentido à pesquisa à medida que busca responder aos objetivos nela estabelecidos. Inicialmente, são elencadas as categorias relacionadas às percepções da Secretária de Educação e, posteriormente, dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

7.1 DESCRIÇÕES DAS CATEGORIAS ESTABELECIDAS PARA A SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO

7.1.1 Categorias prévias

a) Necessidade de enfrentar desafios

Os desafios que emergem da amplitude de realidades presentes em uma rede de educação precisam ser enfrentados. Para superá-los, faz-se necessário traçar estratégias que contemplem as peculiaridades de cada contexto, fortalecendo e potencializando o trabalho de cada um dos envolvidos, de forma a agregar ao processo educativo de cada escola e da rede como um todo. E foi com o propósito de mudança da realidade observada, buscando a permanente qualificação dos processos educativos, que houve a mobilização no sentido de traçar ações como a implementação da Pedagogia de Projetos. Mas, para enfrentar os desafios que emergem da realidade, primeiramente, é preciso abertura para percebê-los.

Depois do resultado do Ideb, então, através de todas as análises que são possíveis se fazer com o resultado do Ideb, as escolas fizeram isso, as escolas analisaram e nos trouxeram quais seriam as necessidades, onde a gente deveria atuar o que estaria faltando digamos assim (entre aspas com as mãos) na Educação de Nova Prata.

O levantamento da realidade através dos resultados do Ideb e dados correlatos, bem como a análise desses indicadores pelos envolvidos, foram fundamentais para

constatar que a realidade apresentava aspectos desfavoráveis em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

Essa análise apontou para a necessidade de ações que promovessem mudanças na realidade apresentada. De acordo com Freire (2000, p. 42): “Constato para mudar e não para me acomodar”.

Por isso, todo levantamento de demanda requer que sejam traçadas ações que deem conta das constatações e provoquem as mudanças desejadas.

E se começou a desenhar isso tudo. Começamos com as formações, buscamos assessoria para desenvolver esse tipo de projeto que a gente almejava. O que nós queríamos. Nós queríamos que fossem atingidas as crianças desde o berçário até o 9º ano, não projetos isolados que às vezes não têm muito significado; em uma turma, outra turma a gente acaba não atingindo tudo o que é preciso. [...] se pensou num trabalho que tivesse um resultado positivo, talvez não imediatamente, mas a longo prazo, mas que tivesse um resultado positivo e trouxesse um significado para essa aprendizagem do aluno. (SE)

A fala remete à preocupação com a implementação de uma proposta de trabalho que qualificasse o processo de ensino e de aprendizagem da rede como um todo, atendendo às demandas emergidas do levantamento e, ao mesmo tempo, respeitasse as peculiaridades de cada escola.

Não é um projeto para todas as escolas. É... depende da realidade, da análise dos professores e é feito ali, pelos professores, pelos coordenadores. Então, não é nada que vem de cima. É construído junto, né. (SE)

Fica evidente que uma importante ação para enfrentar os desafios e alcançar a qualidade da educação da rede foi repensar o currículo através da revisão⁴⁴ dos Projetos Políticos Pedagógicos⁴⁵ - PPPs.

⁴⁴ Concomitantemente à implementação da proposta e a implantação da BNCC e do RFM/NP, iniciou-se na rede de ensino a revisão de todos os Projetos Políticos Pedagógicos, pois os que estavam em vigor não contemplavam as mudanças de concepções necessárias para a nova realidade educacional. Todas as escolas iniciaram, então, em 2019, a coleta de dados/escuta da comunidade escolar para traçar o perfil do público com quem trabalhava e, posteriormente, dar continuidade à construção coletiva e participativa do Documento orientador do fazer pedagógico da escola.

⁴⁵ Projetos Políticos Pedagógicos são referidos no decorrer da análise com a sigla PPP.

Tanto que toda avaliação, como eu disse antes, toda avaliação foi modificada, todos os documentos foram refeitos. As propostas pedagógicas das escolas também foram refeitas em função do trabalho de projetos, né. (SE)

Percebe-se que na rede houve o movimento de reconstrução dos documentos norteadores motivado também pela mudança de concepções necessárias para o desenvolvimento do trabalho com Projetos, destacando, aqui, a revisão dos PPPs. Referindo-se ao PPP, é importante considerar as palavras de Freire, de que “Não há administração ou projetos pedagógicos neutros” (FREIRE, 2006, p. 41).

Sendo assim, o PPP sempre reflete as ideologias das pessoas envolvidas na sua construção, destacando, ainda, que toda a comunidade escolar deve participar da decisão e da construção da “escola que queremos”, o que impõe, de acordo com Freire (2006, p. 41), “a reformulação do seu currículo, tomando esse conceito na sua compreensão mais ampla”. E ainda reforça que, sem a reflexão e a reformulação do currículo, não é possível ter a escola pública municipal desejada – “séria, competente, justa, alegre, curiosa” (FREIRE, 2006, p. 42).

A construção da escola de qualidade implica em ruptura dos processos até então desenvolvidos para que as mudanças implementadas, mesmo que em longo prazo, impactem de forma positiva e significativa na aprendizagem e na qualidade vida dos envolvidos. Como o processo educativo é influenciado e influencia as mudanças sociais, é fundamental qualificar as práticas pedagógicas para que a educação acompanhe essas mudanças e busque resultados mais satisfatórios. E isso exige mudança de prática.

Freire (2006) enfatiza que não é impossível querer mudar o mundo sem sonhos, utopias e projetos, mas para que esses se concretizem é imprescindível considerar as condições históricas e materiais e os níveis de desenvolvimento do contexto em que se pretende a mudança, e destaca que todas as constatações realizadas são para mudar, não para se adaptar a elas.

Para Freire (2000, p. 26), “Sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta.” E acreditar é um dos princípios para

a mudança. Isso não significa que a mudança seja algo fácil de operar. Percebe-se que a mudança necessária para enfrentar os problemas traz consigo a resistência.

Sempre de início não é fácil. Sempre que a gente chega com uma novidade, sempre que a gente chega com algo novo assusta qualquer um, porque tem que desacomodar. [...] sempre há um pouco de resistência, sim. (SE)

É possível constatar, através da fala, que o novo gera medo, insegurança, e que estes se revelam, muitas vezes, através da resistência. A resistência percebida nos novos processos pode estar associada às marcas do passado, às crenças consolidadas que deixam a falsa impressão de segurança, mas que não servem mais para o tempo presente. Devido à dinâmica dos processos históricos que possibilitam a nossa evolução, tais práticas não são mais pertinentes no tempo presente, exigindo novas ações condizentes com esse tempo e contexto.

De acordo com Freire,

É preciso que a escola, na medida mesma em que vá ficando mais competente, se vá tornando mais humilde. O conhecimento que se produz social e historicamente, tem historicidade. Não há conhecimento novo que, produzido, se “apresente” isento de vir a ser superado. (FREIRE, 2006, p. 45).

Por isso, é fundamental ter clareza que as mudanças no fazer pedagógico fazem parte do cotidiano e são necessárias para a realidade de cada momento e contexto histórico. A insistência em tentar impor o modo de pensar e executar práticas que não servem mais para o contexto atual, muitas vezes, é a causa da frustração e do desgaste na profissão, pois todo esforço empreendido na ação educativa não traz o resultado almejado.

Assim, a mudança é o caminho para se obterem melhores resultados. Também é necessário acreditar e empreender esforços para que a mudança se efetive, apesar dos obstáculos encontrados e, assim, obter os resultados desejados. As reflexões para a mudança sempre devem partir das necessidades da realidade. Por isso, não podem ser receitas prontas, pois cada realidade exige ações pertinentes a ela. De acordo com Saul e Saul (2016, p. 1148), os pensamentos de Freire são estruturantes para a elaboração de práticas pedagógicas que emergem das reflexões sobre a realidade concreta, em que

o diálogo e a participação são instrumentos para a construção de uma educação como uma prática social, e não como imposição.

Fica evidente, pelas falas, que enfrentar os desafios da realidade, propondo novas formas de trabalho, implicam em mudança de paradigmas.

O que a gente precisou fazer aí foi uma mudança de muitos paradigmas que a gente, que nós (colocando a mão no peito), enquanto Secretaria tínhamos. [...]. Tem que buscar novas alternativas de trabalho e tem que avaliar de maneira diferente. (SE)

Para que a mudança de paradigmas se efetive, é preciso conceber a educação como um processo dinâmico e permanente, pois ao mesmo tempo em que a educação sofre influências, também influencia as mudanças sociais. Como os envolvidos no processo educativo são seres humanos, sujeitos de relações e reflexões em constante busca pelo autoconhecimento e pelo conhecimento do mundo, precisam se perceber como responsáveis pela construção da sua história (SAUL; SAUL, 2018, p. 1153).

As estratégias e ações previamente traçadas com o intuito de superar os desafios precisam de considerar que os percursos não são estáticos e que podem sofrer alterações. Por isso, na condução das políticas educacionais que buscam a qualidade da educação, enfrentar desafios requer flexibilidade para ajustar o processo e adequar às estratégias previamente traçadas.

E analisando se viu o que teria que mudar nesse trabalho, quais seriam os novos caminhos, e assim foi indo, né. Muitas vezes a gente foi por um caminho, depois recuou, foi para outro, buscou outros, né. (SE)

A necessidade de ajuste no decorrer do processo também fica evidente na fala da gestora da educação quando assim se manifesta em relação à pandemia e aos reflexos na educação:

A gente ia realmente ver esse resultado em 2020. Infelizmente, a gente teve uma interrupção aí por causa da pandemia. [...] já estava tudo planejado para 2020 ser o ano. Mas, infelizmente, nem preciso dizer por que a gente parou. (SE)

Reconhecer que o gestor sozinho não tem força para enfrentar os desafios e mudar a realidade é outro aspecto fundamental no processo de mudança. Freire (2006, p. 48) explicita que “a democratização da escola não pode ser feita como resultado de um ato voluntarista do Secretário, decretado em um gabinete.” Portanto, requer o fortalecimento do trabalho coletivo.

Então, não é nada que vem de cima. É construído junto, né. [...]. Não é impor também. Porque foram eles que construíram se a gente chegar impondo também não dá certo. Precisa ser construído com os professores que foi o que aconteceu. [...]. Sem o coletivo, a gente não chega a lugar nenhum, nem aqui na Secretaria enquanto coordenação, nem nas escolas que são os professores os principais atuantes lá na ponta, né. Se nós não tivermos esse trabalho coletivo, esse convencimento, esse acreditar no trabalho, nós não chegamos a lugar nenhum. [...]. Então, assim, não é um projeto qualquer. Não é pegar uma turminha, outra turminha ou uma escola e fazer um projeto. Não. Toda a rede Municipal de ensino, toda a rede municipal de ensino (frisou repetindo duas vezes) se engajou nesse projeto Interdisciplinar. (SE)

É importante destacar que as mudanças só se consolidam nas práticas cotidianas se forem realizadas de forma conjunta, através da construção coletiva e do fortalecimento do trabalho dos envolvidos. Essa compreensão reforça a importância e a valorização de quem executa a proposta na prática e requer a estruturação de espaços e tempos para a reflexão sobre os processos e o fortalecimento do trabalho coletivo.

Não é possível desenvolver nenhum tipo de projeto, não é possível ter uma continuidade se não houver uma formação contínua com os nossos professores, com os nossos coordenadores. Enfim, foi isso que aconteceu em 2019, né, ao longo de 2019, foram realizadas todas essas formações [...], foi reorganizado tudo isso para que o professor tenha o tempo de preparar, de estudar... Enfim, toda uma reorganização estrutural da escola para poder implantar. (SE)

A formação continuada assume relevância no processo à medida que é o espaço para as reflexões sobre as práticas que levam à compreensão da necessidade de algumas mudanças. Também é importante, pois é o espaço para estudos que fundamentam as novas propostas, promovem trocas de experiências e fortalecimento do trabalho coletivo e interdisciplinar.

Freire, ao falar sobre a proposta implementada na rede de educação de São Paulo na sua gestão, considera que:

A formação permanente das educadoras, que não poderia deixar de ocupar um lugar singular em nosso projeto, é um dos momentos para a superação necessária de certos erros que obstaculizam a posta em prática eficaz de nosso projeto. (FREIRE, 2006, p. 44).

Pensando na necessidade de enfrentar os desafios que emergem no cotidiano da rede é que a proposta da Pedagogia de Projetos foi concebida e implementada como processo de mudança na prática pedagógica para obter melhores resultados. De acordo com a entrevistada:

O resultado a gente vê no dia a dia das escolas: alunos mais participativos, pais mais participativos, porque os projetos partem da necessidade do aluno, partem da realidade da escola. [...]. E isso se consegue através da realização da pedagogia de projetos, porque se busca, se interage, se trabalha junto, se juntam as disciplinas, se busca um objetivo só com todas as disciplinas. Embora tenham conteúdos diferentes, né, mas o objetivo é o mesmo, né. [...]. E o resultado a gente conseguiu ver no próprio 2019, né. Foram trabalhados, por exemplo, né, com trilhas pedagógicas, enfim, que os professores iam trabalhando e no final do ano foram feitas as mostras nas escolas. E foi tudo (com ênfase) baseado nesses projetos, foram lindíssimos, foi uma riqueza muito grande. Então o resultado a gente já viu na prática, mesmo com o pouco tempo que a gente teve de implementação, né, [...]. É uma sementinha que, com certeza, terá muitos frutos. [...]. E com certeza isso é um grande ganho para a educação de Nova Prata, o que a gente já pôde ver no Ideb 2020. [...]. E isso é resultado do trabalho, todo em conjunto, dessa interdisciplinaridade através dos projetos. (SE)

A análise evidencia que a necessidade de enfrentar desafios em uma rede de ensino é uma prática recorrente. Envolvem diferentes aspectos que precisam ser considerados para se alcançar a qualidade da educação. A primeira concepção que emerge dessa análise refere-se à abertura para perceber os desafios, passando pelas ações necessárias para enfrentá-los e o cuidado para que elas respeitem as diferenças e características de cada realidade.

Outro aspecto estruturante para enfrentar os desafios refere-se à reestruturação de documentos norteadores, destacando a revisão do PPP. Há também o reconhecimento das dificuldades que emergem no processo e a necessidade de mudança de paradigmas para que a mudança se efetive e alcance o seu propósito em relação à qualidade da educação.

Ao se traçar um caminho para enfrentar os desafios de uma rede, a abertura para perceber novas situações que emergem no percurso e a flexibilidade para adequar as estratégias também devem estar presentes. Essa abertura pode ser favorecida pela

formação continuada, concebida como espaço de reflexão sobre a realidade e fortalecimento do trabalho coletivo.

Considerando todos esses aspectos, a Pedagogia de Projetos potencializou os objetivos traçados em relação à qualidade da educação da rede, pois mobilizou os envolvidos no processo educativo, cada um com participação distinta nesse processo, mas, ao mesmo tempo, interligados por um objetivo comum.

A seguir, é tratada a categoria “sustentação para a implementação da proposta”, por compreender que toda proposta para ser implementada, o que requer análise e estudos que fundamentem seu potencial e relevância para aquele contexto.

b) Sustentação para a implementação da proposta:

A implementação de uma nova proposta necessita análise, reflexões e estudos para sua fundamentação, ratificando a relevância dela para o contexto. A fundamentação é indispensável, pois, além de subsidiar e promover as reflexões que conduzem às mudanças nas práticas pedagógicas, também possibilita a sustentação necessária para a sua execução. Para isso, é necessário criar condições, estruturando espaços que possibilitam o estudo e a formação continuada.

Para a implementação da Pedagogia de Projetos, a sustentação, inicialmente, aconteceu através de estudos internos, necessários para a tomada de decisão sobre a proposta que seria implementada.

[...] nós pensamos na pedagogia de projetos, né. [...]. É, foi um desafio muito grande, porque assim também “pra” nós não era algo conhecido, né. A gente precisou buscar, a gente precisou estudar buscar assessorias, né. Muitas vezes a gente foi por um caminho, depois recuou, foi para outro, buscou outros, né. (SE)

Buscando reforçar os estudos iniciais já realizados e fundamentar a proposta, posteriormente a sustentação se deu através de assessoria externa. Essa assessoria foi que conduziu as reflexões com a Coordenação Pedagógica, reflexões estas necessárias para subsidiá-las na organização e direcionamento da formação continuada nos espaços escolares de atuação.

Foi estudado tudo isso, buscou-se assessoria primeiramente para formação das coordenações para que a gente começasse a trabalhar. [...] para desenvolver esse tipo de projeto que a gente almejava. (SE)

É importante também considerar que a assessoria precisa trabalhar de forma conectada com a realidade em que a proposta está sendo implementada.

Então, o que acontecia. Essa assessoria vinha, as coordenadoras traziam das escolas o trabalho que estavam fazendo, eram orientadas novamente, voltavam para as escolas, desenvolviam com os alunos... com os alunos, com os professores, com a comunidade escolar tudo que havia sido planejado. E, depois, voltavam para a assessoria com o resultado disso. E analisando se viu o que teria que mudar nesse trabalho, quais seriam os novos caminhos, e assim foi indo, né. (SE)

Também é evidente a necessidade da formação continuada para a sustentação da proposta, como explicitado na fala a seguir:

[...] Depois, a gente fez uma formação continuada com professores, com coordenadores e isso foi ao longo de 2019 acontecendo. Uma grande importância desses projetos interdisciplinares é a questão da formação continuada. Não é possível desenvolver nenhum tipo de projeto, não é possível ter uma continuidade se não houver uma formação contínua com os nossos professores, com os nossos coordenadores. (SE)

A formação continuada, pela sua relevância, configura-se como um dos elementos estruturantes para a sustentação da proposta. O enfoque para a formação nos processos educativos é fundamental, pois toda a prática exige reflexões para que as ações tenham intencionalidade e significado no contexto em que são desenvolvidas. É isso que permite analisar os diferentes aspectos que interferem e compõem o currículo e trabalhar para dar sentido ao currículo construído, ou seja, é “o vislumbre de espaços/tempos possíveis para a intervenção e a mudança da educação e da sociedade” (SAUL; SAUL, 2018, p. 1154).

A relação entre teoria e prática é que possibilita a compreensão do contexto escolar e permite a construção de um currículo vivo que considere esse contexto com seus problemas, desejos, necessidades e possibilidades. Essa análise/compreensão possibilita reinventar a prática de modo a contemplar e dar conta dessa realidade. Sendo assim, é possível superar a concepção do currículo apenas como uma formalidade imposta por quem ocupa cargos, concebidos como uma lista de conteúdos/habilidades

que devem ser trabalhados pelo educador e aprendidos pelos alunos, contidos em documentos estáticos, abstratos e descontextualizados. Apenas “de gaveta”.

Considerando que a realidade não é estática, os novos conhecimentos que surgem são o contraponto para os já existentes em um processo que permite um constante recriar de novos conhecimentos, que também são provisórios. Esse processo é contínuo, permanente e permite que a teia do conhecimento se amplie cada vez mais e seja concebido como um processo dinâmico.

Através das análises, foi possível constatar que a proposta resultou da necessidade de enfrentar desafios emergentes na educação da rede. Também deveria contemplar as peculiaridades de cada realidade. Os estudos para fundamentar a proposta foram imprescindíveis para definir pela proposta da pedagogia de projetos, pois as temáticas que se tornam o fio condutor do trabalho emergem da necessidade de cada realidade.

Essas análises são proporcionadas por reflexões e estudos que fundamentam a proposta e permitem compreender o potencial de mudança na realidade em que está sendo aplicada. Para isso, o órgão gestor precisa organizar uma estrutura que possibilite à Coordenação Pedagógica, responsável pela condução das reflexões e estudos, e aos professores, responsáveis pelas práticas pedagógicas, espaços e tempos para viabilizar estudos e reflexões, possibilitando a associação da teoria com a prática. A sustentação é imprescindível para que a proposta alcance os objetivos propostos.

Essas são as análises que ficaram evidentes, demonstrando que a sustentação para a proposta da Pedagogia de Projetos foi, segundo a Secretária de Educação, um dos aspectos fundamentais para definir pela sua implementação, considerando o potencial de mudança da realidade, com o intuito de alcançar os resultados desejados para a educação da rede.

7.2 DESCRIÇÃO DAS CATEGORIAS ESTABELECIDAS PARA PROFESSORES

7.2.1 Categorias prévias

c) Mudança:

Para implementar a mudança, com o intuito de obter resultados mais satisfatórios, é necessária a compreensão de adequar a forma de trabalhar. O reconhecimento dessa necessidade, a abertura e a disponibilidade para a mudança seguidas da ação são aspectos fundamentais para sua implementação. As dificuldades que emergem no percurso são características de todos os processos que buscam a mudança.

Sobre os novos desafios que emergiram quando a proposta do trabalho com Projetos Interdisciplinares foi apresentada, no início do ano letivo de 2019, os professores assim se manifestaram:

Eu me lembro que houve uma indignação no início da proposta que a Secretaria de Educação queria que os professores estivessem na escola, se reunissem. [...] É ótimo se trabalhar com projeto, mas tem professores que não gostam e que não tem interesse, porque dá trabalho ou porquê... eu não sei dizer o porquê. Mas tem uma certa resistência. Têm aqueles que trabalham muito e que gostam, e aqueles que não se interessam ou trabalham de vez em quando. (P1)

E tem que tirar nós da área de conforto, com certeza também. Daquela zona de conforto que a gente “tá”. Eu vou lá com o meu “conteudinho” certo, eu vou dar conta até o fim do ano. Não é bem assim. (P2)

Assim, de início, parece meio assustador, meio difícil, né. (P3)

Aí aquela coisa assim de escrever, de ter que fazer um projeto, a gente fica meio assim num primeiro momento, né. [...]. Essa foi a minha primeira impressão assim. Projeto, “pra” que projeto? (P4)

E eu senti, assim, que quando chegou para nós, ele meio que assustou [...]. “Bá”, e quando eu chegar lá para fazer a prática, será que a gente vai conseguir vencer? A gente vai conseguir chegar nos objetivos? [...] tudo que é novo, a gente acaba, né, ficando com um pé atrás. A gente não sabe como é que vai se desenvolver, né. Mas nós tínhamos uma expectativa positiva. (P5)

As falas revelam que o novo sempre traz consigo o medo, a insegurança e desafios a serem superados. Desafios que são característicos do processo educativo, por ser um processo relacional (entre pessoas e entre pessoas e o meio). Sendo assim, sempre serão permeados por novos desafios, pois as pessoas e os contextos mudam, o

que impõe renovação/mudança no fazer como condição para obter resultados mais satisfatórios.

É, de início tudo que é novo assusta, né. E sempre há um pouco de resistência sim. [...] não foi um processo fácil, né. O que a gente precisou fazer aí foi uma mudança de muitos paradigmas que a gente, que nós (colocando a mão no peito) enquanto secretaria tínhamos em relação às coordenações, as diretoras. [...]. A gente precisou buscar, a gente precisou estudar buscar assessorias, né. Muitas vezes a gente foi por um caminho, depois recuou, foi para outro, buscou outros, né. (SE)

Freire também externa essa dificuldade quando relata sua experiência do período em que foi Secretário de Educação de São Paulo:

[...] me surpreendi ainda com o quanto é difícil mudar algo. Difícil, mas possível. [...]. Difícil por causa dos obstáculos inúmeros de natureza ideológica, burocrática, política, financeira, por causa do desânimo a que, às vezes, se entregam servidores desesperançados em face de tantas promessas não cumpridas das administrações anteriores. Difícil, mas possível. Daí o movimento que oscila entre sofrimento, dor, alegria e esperança. [...] no fundo, estamos todos envolvidos na luta por mudar, como me agrada dizer, a “cara” da escola. (FREIRE, 2006, p. 130-131).

Concebendo o processo educativo como um processo complexo e relacional, a mudança é difícil, pois exige consonância, envolvimento e ações de várias instâncias. Envolve desde a decisão de mudar por parte da gestão da educação municipal, da gestão das escolas, da gestão da sala de aula e a articulação com a comunidade escolar. Junto com a mudança, vem a necessidade de escutar os envolvidos; fundamentar, argumentar, justificar e sustentar os possíveis fracassos nos processos. Para evitar os conflitos de ideia e concepções que a mudança faz emergir, seria mais cômodo permanecer fazendo do modo como sempre foi feito, mas conscientes de que o processo é passível de se tornar obsoleto para aquele contexto.

Uma observação pertinente é que as mudanças são inerentes aos processos históricos. Para Kilpatrick (1970, p. 13), “a mudança não é senão progresso universal que a história atesta como fato inelutável”.

Em relação às mudanças, o Projeto Político Pedagógico - PPP da SME⁴⁶ também corrobora quando explicita que o ser humano é um ser de relações.

Ao refletirmos sobre a educação escolarizada, percebemos que a mesma é um processo que está em constante transformação. Portanto, é necessário oportunizar novas vivências e práticas em que o conhecimento é construído com base em constantes desafios, atividades significativas que despertem a curiosidade, a imaginação e a criatividade. (PPP, 2020, p. 28)

Portanto, de acordo com o PPP (2020, p. 26-27), é preciso pensar no aluno deste tempo e buscar alternativas de trabalho que contemplem essa realidade, “respeitando as diferenças e afirmando identidades”. Só assim a educação poderá transformar os homens, a sociedade e promover as mudanças sociais almejadas. Destaca, também, a importância do trabalho pedagógico com intencionalidade, para que o aluno seja preparado para “a vida e para o exercício da cidadania.”

Considerando que a dialética é uma das características do conhecimento, Freire considera que a mudança é condição necessária ao trabalho docente que busca o conhecimento vivo e contextualizado.

O professor tem o dever de “reviver”, de “renascer” a cada momento de sua prática docente para que os conteúdos que ensina sejam algo vivo e não noções petrificadas ou o que Witehed chama *inert ideas*. (FREIRE, 2006, p. 103).

Na prática diária das escolas, a necessidade de *reviver*, de *renascer* geralmente é atravancada pelo radicalismo de muitos educadores que acreditam que reviver, renascer significa reconhecer que TUDO o que está sendo feito está errado, que é preciso jogar tudo fora para recomeçar. O extremismo que impera nas ideias e práticas de alguns educadores, “ou isso ou aquilo”, ou “faço como quero ou não faço nada”, muitas vezes, dificulta que encontrem o ponto de equilíbrio para construir práticas inovadoras e promotoras de mudanças.

É importante considerar que nunca se inicia um processo de mudança do nada, do marco zero. Esse movimento sempre parte do revisitar experiências já realizadas e,

⁴⁶ De acordo com o Projeto Político Pedagógico - PPP da Secretaria de Educação, ele é o documento norteador para as escolas do Sistema a partir do qual cada escola deverá construir o seu PPP de forma democrática, de acordo com o previsto na Constituição Federal/88 e na Lei de Diretrizes e Bases Nº 9394/96. O PPP é o documento que remete à identidade da escola, explicitando seus valores, concepções teóricas, condições, realidade socioeconômica e cultural.

a partir delas, ajustar o que é necessário para a realidade do momento. Refletir e revisitar devem ser ações constantes e permanentes que nunca findam, pois auxiliam na compreensão da mudança como um processo necessário, permanente e menos doloroso.

Um dos aspectos que auxiliaram na implementação da Pedagogia de Projetos foi o reconhecimento dos professores de que a proposta apresentada não era totalmente desconhecida, que já possuíam certo conhecimento relacionado a ela.

Bom, na verdade, nós lá na escola já trabalhávamos com projetos, o que talvez a gente não fazia fossem tantos projetos (sic) ou, vamos dizer assim, eu, por exemplo, sempre fui uma uma “profe” que trabalhei com projetos. (P1)
Eu sempre achei bem interessante isso, porque era uma coisa que a gente fazia na EJA. (P2)

Então, esse projeto já existia, já era feito com alguns ajustes e, talvez, agora, mais registrado em papéis, né. (P4)

Eu já conhecia o trabalho com projetos [...], experiência em outras escolas, também aqui da rede Municipal [...]. Então, eu já tinha um conhecimento, né. (P5)

O conhecimento prévio da Pedagogia de Projetos também é evidenciado no questionário. Das 21 respostas obtidas para a pergunta sobre o conhecimento prévio dos professores em relação à Pedagogia de Projetos antes de 2019, sete professores (33,3%) responderam que a Pedagogia de Projetos já fazia parte da prática pedagógica diária, 11 professores (52,4%) responderam que tinham conhecimento, mas utilizavam eventualmente e em situações específicas, e dois professores (9,5%) que conheciam, mas que o trabalho com projetos não fazia parte da sua prática pedagógica. A opção “não conhecia” não obteve nenhuma resposta.

Esse conhecimento prévio facilitou a implementação da proposta à medida que a reflexão para os ajustes das práticas partira de um conhecimento já construído pela maioria dos professores. Conforme consideram Saul e Saul (2013, p. 118), “[...] é fundamental ter clareza que a transformação não se faz sem conflito, porém, é necessário cultivar uma esperança ativa.”

Esse reconhecimento é possível ser observado quando os envolvidos assim se manifestaram:

[...], mas eu acho que vem a ter um resultado bom, principalmente para aprendizado dos alunos. (P2)

A gente não sabe como é que vai se desenvolver, né. Mas nós tínhamos uma expectativa positiva. (P5)

Para Hernandez (1998, p. 62), “as escolas são instituições complexas, inscritas em círculos de pressões internas e, sobretudo, externas, onde, com frequência, as potenciais inovações ficam presas na teia das modas.” Destaca que essas pressões direcionam para a cópia de receitas prontas, que eliminam a possibilidade de “repensar a educação” e descartam o verdadeiro potencial de inovação.

Sendo assim, a proposta estaria cumprindo sua função em relação à mudança quando os envolvidos assim se manifestaram:

São aulas diferentes, são. Os alunos não vão ficar quietinhos igual numa sala que “tu vai” botar um atrás do outro e dá ali um exercício no quadro e eles vão fazer. Vai ser aulas desconstruídas, mas marca eles, com certeza [...] E tem que tirar nós da área de conforto, com certeza também. Daquela zona de conforto que a gente “tá”. Eu vou lá com o meu “conteudinho” certo, eu vou dar conta até o fim do ano. Não é bem assim. (P2)

[...] assustou no início, assim, porque a gente tinha que montar todo, me parecia, assim, que era uma coisa, assim, mais... a gente tinha facilidade de colocar no papel, mas, assim, a gente tinha a dificuldade de “bá”, e quando eu chegar lá para fazer a prática, será que a gente vai conseguir vencer? A gente vai conseguir chegar nos objetivos? (P5)

Percebe-se que, a partir da proposta, há uma reflexão dos professores sobre as práticas e o reconhecimento da necessidade de mudança e uma preocupação com os resultados. A Secretária também reforça que a proposta requer mudança nas práticas:

Sempre que a gente chega com uma novidade, sempre que a gente chega com algo novo assusta qualquer um, porque tem que desacomodar. Essa é a principal questão, né. Tem que buscar novas alternativas de trabalho e tem que avaliar de maneira diferente. (SE)

De acordo com Freire (2006), toda mudança exige reflexão, especialmente sobre a prática; portanto, deve ser democrática, não imposta. A formação permanente deve promover a reflexão que impulsiona para a aprendizagem constante.

Para Nóvoa (2002, p. 60), a formação contínua dos professores não deve ser vista como uma condição prévia para a mudança, mas deve ser entendida como um dos componentes da mudança. Para ele:

A formação não se faz *durante*, produz-se esse esforço de inovação e de procura aqui e agora dos melhores percursos para transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às *práticas de formação contínua centrada nas escolas*. (NÓVOA, 2002, p. 60, grifo do autor).

Portanto, para desenvolver projetos, não basta compreender apenas a concepção de projeto, mas, sim, compreender as necessidades do contexto em que o projeto será desenvolvido para não cair no modismo de “copiar” ideias prontas. E isso exige reflexões proporcionadas através da formação continuada. O trabalho deverá fazer a diferença na realidade em que está sendo desenvolvido.

A mudança também requer trabalho em equipe e do apoio mútuo dos envolvidos,

Mas depois que a gente vai descobrindo, que a gente vai trabalhando em equipe, que a gente vai se ajudando, tudo fica mais fácil. [...]. Sempre quando nós precisávamos de alguma coisa, a gente podia contar com elas (pessoas da Equipe Diretiva), porque até teve várias atividades que a gente realizou fora da escola, né. [...]. Então, a gente “teve” todo o apoio delas para marcar essas atividades fora, veio também pessoal de fora da escola, eu me lembro que teve palestras. Então, sim, a gente teve todo o suporte e auxílio delas para que esse trabalho acontecesse. (P3)

As falas também revelaram que práticas inovadoras exigem articulação e ação das diferentes instâncias envolvidas no processo educativo, não bastando apenas o trabalho dos professores.

Isso mexe com a gente, mexe com a direção, com todo mundo, mas eu acho que vem a ter um resultado bom, principalmente para aprendizado dos alunos. (P2)

Então, teve todo um envolvimento da Comunidade, dos alunos na questão do meio ambiente. (P5)

A percepção da necessidade de mudança nos processos para melhorar a realidade parte da compreensão de que o conhecimento é uma construção permanente, o que exige abertura para o novo. Freire contribui com essa compreensão quando diz

“[...] aprendi na caminhada que é condição fundamental para continuar caminhando estar sempre aberto a aprendizagem” (FREIRE, 2006, p. 73).

A mudança é parte intrínseca dos processos educativos que buscam qualificar a aprendizagem. Os processos são permeados por obstáculos que devem ser superados, pois a mudança não acontece de forma repentina. Para Freire (2006, p. 64), superar déficits quantitativos, índices de reprovação requer perseverança e um ensino, na escola básica, adequado e eficiente. Destaca: “Nada disso se faz da noite para o dia, mas se fará um dia.” E requer que a cooperação seja uma relação de mútuo respeito; construída, não imposta.

As falas evidenciam aspectos relevantes para que a mudança se efetive nas práticas. Dentre os aspectos relevantes, cabe destacar a importância da abertura para a implementação da proposta da Pedagogia de Projetos, refletindo e adequando a forma de trabalho para qualificar sempre mais a educação ofertada. A mudança sempre vem acompanhada de dificuldades que podem ser superadas com estrutura apropriada, espaços para a formação continuada, reflexão e trabalho coletivo. Esses são elementos fundamentais no processo de busca da qualidade da educação.

Na sequência, é tratada a categoria dificuldade para trabalhar a disciplina por meio de projetos devido à compreensão de conteúdos e projetos como coisas distintas, ou por não compreender e considerar que conteúdos e projetos são o cerne do currículo, demonstrando a necessidade de fortalecer a prática interdisciplinar.

d) Dificuldade para trabalhar os conteúdos⁴⁷ da disciplina por meio de projetos:

O conhecimento e o desenvolvimento de habilidades é um dos aspectos centrais quando se fala de educação. A compreensão de projetos e conteúdos que devem ser desenvolvidos nas diferentes disciplinas como coisas distintas direcionam o professor a dar maior ênfase a um deles no seu fazer pedagógico, deixando o outro relegado a segundo plano. Esse entendimento fica evidente a partir da análise das respostas dos

⁴⁷ Os documentos orientadores – BNCC, RCM/NP – explicitam que o trabalho pedagógico deve desenvolver as habilidades propostas para cada disciplina. Porém, como o termo conteúdo ainda é recorrente entre os professores até em virtude do pouco tempo de implantação do novo referencial, na presente dissertação é utilizado o termo “conteúdo” para referir-se às habilidades.

professores, obtidas no questionário e nas entrevistas, explicitando que os professores não percebem que conteúdos e projetos consistem em uma mesma dimensão de aprendizagem.

Então, eu “inicie ele”, mas depois eu não continuei mais porque tinha muito conteúdo. [...]. Então ele ficou ali pela metade. (P1)

Na verdade, nós temos que nos desdobrar em mil porque o conteúdo, a gente tem que dar conta do desenvolvimento do projeto e do nosso conteúdo, né. [...]. Às vezes a gente chegou, naquele ano, sem conseguir, talvez “dá conta de” todo o conteúdo da gente. (P2)

Para o professor, também não é fácil, porque a gente tem aquela linha de conteúdos, né. (P3)

Eu digo que às vezes a gente tem dificuldade, assim dependendo do conteúdo. A gente tem um conteúdo, a gente tem que trabalhar aquele conteúdo. (P4)
[...] eu tinha que desenvolver o meu conteúdo na sala de aula e, muitas vezes, tinha também a questão do projeto para fazer. Então, chega um tempo, um tempo assim que tem que ir escolhendo. Ou vai desenvolver dar um foco maior para o teu conteúdo, ou vai dar um foco para o teu projeto. (P5)

A concepção de conteúdos e projetos como coisas distintas e o trabalho com ambos de forma separada ocasionam uma sobreposição de trabalho, uma sobrecarga, o que direciona para a opção de prática da sala de aula. A mesma compreensão também pode ser evidenciada nos relatos dos professores que responderam ao questionário quando relacionaram aspectos considerados negativos à sua prática pedagógica através de Projetos Interdisciplinares.

Falta de tempo, às vezes, pois temos que vencer os conteúdos.
[...] o conteúdo obrigatório muitas vezes fica em segundo plano.
[...] os desafios são muitos... tempo, conteúdos, pandemia. (QUESTIONÁRIO)

Outro aspecto apontado pelos professores e que dificulta o desenvolvimento dos conteúdos por meio de projetos é a falta de relação do conteúdo com a temática do projeto.

[...] Nem sempre a gente consegue juntar o conteúdo com o tema trabalhado. Não é sempre que se consegue (P4)

[...] como é que eu vou conseguir encaixar tal assunto no meu conteúdo? (P5)

Nem sempre o tema do projeto condiz com os conteúdos abordados, dificultando essa ligação. (QUESTIONÁRIO)

Alguns conteúdos não consigo incluir na prática pedagógica. (QUESTIONÁRIO)

É importante considerar que, no trabalho com projetos, o conteúdo desenvolvido deve ter relevância e profundidade para criar atitudes em relação ao objetivo traçado para o projeto. É inegável que, em se falando de escola e de conhecimento, o conteúdo deve estar presente e que nunca será abolido. O importante é como esse conteúdo é concebido e trabalhado em sala de aula. Qual papel e relevância o conteúdo assume no processo de ensino e aprendizagem?

De acordo com Freire, é impossível a prática educativa sem conteúdo, indiferentemente do tempo, sendo necessário ter:

[...] objetivo de conhecimento a ser ensinado pelo educador e apreendido, para ser aprendido pelo educando. E isso precisamente porque a prática educativa é naturalmente gnosiológica e não é possível conhecer nada a não ser que nada se substantive e vire objeto a ser conhecido, portanto, vire conteúdo. A questão fundamental é política. Tem que ver com: que conteúdos ensinar, a quem, a favor de quê, de quem, contra quê, contra quem, como ensinar. (FREIRE, 2006, p. 45).

Ainda em relação ao conteúdo, Saul e Saul destacam:

[...] “é importante saber o que é que os professores vão fazer em suas salas de aula [...] que conhecimento vão selecionar, como vão desenvolver o seu trabalho com os educandos e como vão avaliar. (SAUL; SAUL, 2013, p. 111).

São questões fundamentais, interrogações que precisam estar presentes no momento de reformulação curricular que se constitui em uma oportunidade ímpar de participação e de escuta das necessidades reais dos envolvidos em relação às práticas e à aprendizagem. São concepções e decisões que interferem nas práticas, no modo como o conhecimento será trabalhado, pois o conteúdo que é desenvolvido apenas para cumprir formalmente o que os documentos norteadores estabelecem, por si só, não têm significado. Desse modo, mesmo trabalhados por anos consecutivos, acabam se esvaindo como se nunca tivessem sido abordados.

Uma contradição pode ser observada no questionário, quando os professores foram interrogados se a prática de Projetos possibilitou o desenvolvimento das

habilidades propostas para a disciplina – das 20 respostas obtidas, sete professores, ou seja, 35% dos participantes, afirmaram que possibilitou o desenvolvimento de todas as habilidades propostas para a sua disciplina; e 13 professores, ou seja, 65% dos participantes, responderam que possibilitou apenas o desenvolvimento de parte delas. Ninguém respondeu que não possibilitou o desenvolvimento das habilidades, por serem coisas distintas.

As respostas demonstram que há compreensão por parte dos professores de que a prática de projetos possibilita desenvolver as habilidades da disciplina, mesmo que não em sua totalidade. Também reconhecem que o desenvolvimento de Projetos Interdisciplinares reflete de forma significativa na aprendizagem dos alunos.

Aliando prática à teoria, os alunos compreendem melhor o conteúdo e, por consequência, se interessam mais pela disciplina. (QUESTIONÁRIO)

Percebem interligações entre assuntos, imagens,... Tornando o processo de ensino-aprendizagem mais prazeroso. (QUESTIONÁRIO)

Aproximou-os do cotidiano, expandiu seus conhecimentos e permitiu que houvesse reflexão contínua naquilo que era explorado. (QUESTIONÁRIO)

O aluno se transforma em um sujeito ativo na busca do conhecimento. (QUESTIONÁRIO)

Abre diferentes caminhos para serem explorados e, assim, surgem curiosidade e questionamentos. (QUESTIONÁRIO)

Esta prática colaborou para uma aprendizagem mais significativa para o aluno, motivando-os a irem em busca de novos conhecimentos, querer aprender mais. (QUESTIONÁRIO)

O contraponto está na prática. Mesmo reconhecendo que o trabalho com projetos favorece a aprendizagem dos alunos, pois motiva-os a buscar, a pesquisar, a questionar, tornando-os ativos no processo de conhecer, percebe-se que a preocupação com o conteúdo disciplinar se sobressai. Talvez pela cultura dos professores que, nas suas experiências escolares e na própria formação, assim se constituíram e acreditam que essa é a única forma de garantir conhecimento. Outra preocupação relaciona-se a “provar” para a comunidade escolar que o currículo estabelecido foi cumprido, mesmo que, para isso, seja necessário abnegar da qualidade da aprendizagem.

Frente a todas essas pressões e situações, cabe salientar a necessidade de os envolvidos assumirem uma postura clara em relação a sua atuação, pois, segundo Freire

(2006, p. 49), todo trabalhador da educação é um político, mesmo não sendo consciente disso. Portanto, é fundamental que “faça sua opção e procure ser coerente com ela”.

Com essas premissas, os espaços coletivos para refletir sobre as práticas e optar/decidir sobre que enfoque deve ser despendido ao conhecimento são de extrema relevância. A seleção dos conteúdos a serem trabalhados a partir das necessidades da realidade e como serão desenvolvidos são aspectos que promovem o conhecimento com significado, relacional, conexões aplicadas ao contexto de vivência, ou seja, que possibilitam o desenvolvimento de habilidades.

De acordo com Hernandez, “nunca a Escola ensina ‘tudo’ (entre outras razões porque o docente não pode ou não sabe ‘tudo’, e por trás dessa crítica continua latente a visão enciclopédica do currículo)” (HERNANDEZ, 1998, p. 87).

Para Hernandez, não se pode duvidar de que os alunos devem aprender, na escola, conceitos e conhecimentos básicos como:

[...] aprender a ler e escrever, calcular e resolver problemas, identificar fatos históricos e artísticos, acidentes geográficos e compreender conceitos científicos. [...] utilizar um índice, um dicionário, uma enciclopédia (em papel ou multimídia), um computador. Deverão aprender a interpretar dados, apresentar argumentos a favor e contra e aprender sobre a natureza do conhecimento do qual se aproxima. (HERNANDEZ, 1998, p. 87-88).

O que deve ser considerado é como esses conhecimentos se relacionam e são construídos para refletir em uma aprendizagem significativa, que tenha relevância e aplicabilidade no dia a dia.

Dewey nos conduz a uma reflexão sobre os conhecimentos escolares:

Quase todos nós tivemos ocasião de recordar os dias de escola e de perguntar: que foi feito dos conhecimentos que deveríamos ter acumulado naqueles dias e porque tivemos de tudo reaprender de forma diferente, de forma diferente, fossem técnicas ou conhecimentos, para podermos ter nossa capacidade atual? [...] O erro é que a matéria em questão foi aprendida de modo isolado, como se fosse posta em compartimento fechado. (DEWEY, 1971, p. 42).

E complementa dizendo que conhecimentos desta ordem não se constituem em experiências devido à segregação e desconexão com experiências da vida real. Outra crítica relaciona-se à “falácia pedagógica” de que se aprende apenas o conteúdo específico que se está estudando, como lição de ortografia, de geografia. Defende que,

muito mais importante que a lição, é a formação de atitudes que terão serventia no futuro. (DEWEY, 1971, p. 42)

Ainda em relação aos conteúdos, o PPP (2020, p. 35) destaca que, muito mais que conteúdos, a escola precisa promover situações para que os alunos desenvolvam as habilidades necessárias para “lidar com situações de seu cotidiano e serem competentes em resolver problemas reais”. As habilidades possibilitam a adoção de “atitudes proativas diante do conhecimento, diante de si e diante do outro”.

O mesmo documento (PPP, 2020, p. 40) também aponta para necessidade de buscar novas alternativas para que o “processo de aprendizagem seja menos conteudista e mais focado no desenvolvimento e preparação dos alunos para os desafios do mundo atual”. Isso remete a uma mudança metodológica para adequação do currículo, garantindo o direito à aprendizagem.

A implementação da pedagogia de projetos interdisciplinares buscava essa adequação à medida que as temáticas emergiam das necessidades e em torno dessas necessidades é que as diferentes disciplinas se uniam para desenvolver habilidades e atitudes, tornando a aprendizagem mais desafiadora e significativa.

Em relação à seleção da temática dos projetos:

Decidiu-se de comum acordo qual era o melhor assunto, de acordo com as características da turma a ser desenvolvida nela. Então, teve a professora de Português, se não me falha a memória, que fez uma sondagem na turma com algumas questões relevantes e, em cima dessas respostas, se montou um assunto geral que seria trabalhado em cada turma. (P1)

A gente começava com uma sondagem nas turmas, com os alunos. Essa sondagem era feita a partir da, das curiosidades que eles tinham. [...]. E surgiu da curiosidade deles, então eles tinham aquela sede de conhecimento, aquela vontade de aprender sobre aquilo, porque era o que interessava eles. (P2)

Hamm, interesses da turma, tá. Alguns interesses da turma. [...], por exemplo, o sexto ano, eu me lembro que aquele ano, o sexto ano era uma turma, assim, “muuuuito” difícil. Os dois sextos eram bem complicados, então, na verdade, a gente teve que procurar um tema que fosse de agrado, que fosse prazeroso de trabalhar com eles, né. (P3)

A gente percebeu que muitos dos nossos alunos, por ser uma escola rural, mais retirada da cidade, muitos alunos nunca tinham saído de Nova Prata. Muitos alunos não tinham essa vivência de viajar. Então, a gente achou né, a Coordenadora, por que não proporcionar para eles uma viagem através de livros, através de pesquisas, de conhecimentos, já que eles não têm essas oportunidades, né? E foi daí que surgiu essa ideia. (P4)

Como a gente fez o diagnóstico da turma, primeiramente tinha feito o diagnóstico da turma e tal, a gente foi, assim, por interesse dos alunos, né. Foi descobrindo qual que era o interesse deles. [...]. Essa linha, assim, de conhecimento, de vontade própria do aluno, né, para ver o que que ele ia, se ele ia gostar ou não. Porque o aluno, ele vai ter que desenvolver o projeto, né. (P5)

A relevância de as temáticas emergirem da realidade, da escuta e da necessidade dos alunos fica evidente no relato dos professores. São aspectos que despertam no aluno a curiosidade e interesse pelos assuntos trabalhados. Também reconhecem que esse interesse converge para a melhora no comportamento, pois o foco do aluno estará nas atividades propostas.

Dewey considera que o projeto, como fio condutor do trabalho interdisciplinar, deve emergir da realidade e promover a reflexão e a conexão necessária para a compreensão de novas experiências. Para Dewey (1971, p. 14), “Cada experiência pode ser vívida, intensa e “interessante”, mas sua desconexão vir a gerar hábitos dispersivos, desintegrados, centrífugos.” Como consequência, gera a incapacidade de transformar as experiências futuras em fontes de prazer, descontentamento e revolta... Em conhecimento.

O PPP reforça que as interações que emergem do fazer pedagógico precisam partir dos interesses e necessidades dos alunos.

Para que a aprendizagem ocorra, além de dar sentido ao que está sendo trabalhado, é preciso ter o aluno como sujeito ativo do processo, valorizando o que já conseguiu aprender e estimulando-o a ir além, aprender mais, descobrir mais. (...) Nesse processo, mais do que a metodologia, o que determina a aprendizagem é o objetivo, a mediação, a interação, a atribuição de sentido ao que está sendo realizado. Desse modo, é preciso ter clareza do que se quer alcançar, o que o aluno precisa saber e planejar as atividades a serem trabalhadas partindo do interesse e das necessidades do aluno, com intencionalidade pedagógica, a fim de garantir o desenvolvimento integral dos mesmos. (PPP, 2020, p. 32-33).

Mesmo sabendo que o PPP deve ser uma construção coletiva e que os PPPs das escolas são construídos com base no PPP da SME, é importante destacar que nem sempre esse documento é concebido como orientador das práticas pedagógicas dos professores. Mesmo idealizando que este é de acesso a todos, devendo ser amplamente divulgado, além de ser o orientador das práticas, muitas vezes, o único contato com o documento se resume ao momento da “participação” na sua elaboração.

Outro aspecto relevante e explícito no trabalho com projetos é a construção e ampliação de conhecimentos a partir de novas e significativas situações que emergem do cotidiano.

Em relação ao trabalho com projetos, Hernandez destaca:

[...] os projetos constituem um “lugar” entendido em sua dimensão simbólica, que pode permitir: aproximar-se da identidade dos alunos e favorecer a construção da subjetividade [...] o que implica considerar que a função da Escola NÃO É apenas ensinar conteúdos, nem vincular a instrução com a aprendizagem. (HERNANDEZ, 1998, p. 61).

Nesse sentido, os projetos são entendidos por Hernandez (1998, p. 90) como uma maneira de conceber o conhecimento escolar “baseado na aprendizagem da interpretação da realidade”, o que permite estabelecer relações que estão muito além dos conteúdos das disciplinas escolares. Essas relações possibilitam que, ao estudar uma temática, se desenvolvam estratégias complexas que corroboram para ampliar os conhecimentos do professor, do aluno e do mundo que os cerca.

De acordo com Saul e Saul (2013, p. 111), na proposta freiriana, o que importa são os conhecimentos significativos, construídos a partir de situações que permitem a compreensão da realidade de modo crítico, superando o senso comum e ampliando seus horizontes para uma vida melhor. Para isso, é imprescindível que o educador respeite os saberes dos educandos e, a partir deles, amplie sua criatividade e a capacidade de compreender a realidade, ampliando, assim, a sua visão de mundo.

As considerações apontam para a reflexão sobre a relevância que os conteúdos devem assumir na prática diária e possibilitam conceber o conhecimento construído na escola muito além de apenas os conteúdos de cada disciplina sem, porém, se abster de abordá-los. Direccionam para que, na escola, se priorize o desenvolvimento de habilidades que possibilitem aos alunos expandir seus horizontes a partir dos conhecimentos já construídos e que se tornem competentes na resolução de problemas reais.

O trabalho com projetos promove o desenvolvimento de habilidades à medida que os conteúdos são trabalhados, como forma de expandir a visão do conteúdo por si só, relacionando-o a outros conhecimentos, aplicando-os em situações reais e rompendo

com a visão dualista demonstrada pela maioria das entrevistadas quando abordam aspectos do conteúdo e de projeto.

E esse trabalho não é responsabilidade de apenas uma disciplina, mas se fortalece através do vínculo entre todas, principalmente quando se trabalha de forma interdisciplinar. Reforçando essa ideia, não há conhecimento que se limite apenas a uma disciplina.

Os conhecimentos trabalhados de forma interdisciplinar por meio de projetos podem proporcionar experiências muito mais duradouras que os próprios conteúdos das disciplinas por si só. E resultam no prazer pela aprendizagem, que agrega valores e novos conhecimentos a todos os envolvidos, sejam os educadores ou os educandos.

E surgiu da curiosidade deles, então eles tinham aquela sede de conhecimento, aquela vontade de aprender sobre aquilo, porque era o que interessava eles. [...] se a gente for fazer a sondagem que a gente fez o ano passado, no início do ano, foi feita uma sondagem com os alunos sobre os conteúdos, o que que tinha marcado eles durante o ano anterior, eles, o que eles mais lembravam eram das coisas que a gente tinha trabalhado interdisciplinar. [...]. São aulas diferentes, são. (P2)

Eu acho, assim, bem importante, né, tirar um “tempinho” do tempo em sala de aula para realizar atividades diferentes. Eles gostam, né. Foge um pouquinho dos conteúdos que a gente “tá” trabalhando todos os dias, né. [...] Eu acho válido, eu acho válido o engajamento dos alunos, o engajamento dos professores, né. É bem importante, porque a escola não é só conteúdos. (P3)

Hamm, eles se envolveram e a gente via, assim, não tinha conteúdo que substituísse isso. [...] eles aprenderam muito, eles pesquisaram, eles se interessaram, então para os professores foi um balanço, assim, só deu certo, foi tudo de bom, o envolvimento dos alunos, o interesse, principalmente no interesse dos alunos. A gente via alunos, uma observação que a gente fez, assim, alunos que não mostravam interesse na sala de aula, mas nesse projeto, nas atividades relacionadas ao projeto, a mostra, eles se interessaram, eles demonstram ali uma fala, alunos que a gente não via falando em sala de aula. [...] se revelaram na verdade, né, que foi uma coisa que eles gostaram. [...] foi muito produtivo, eu acho que, assim, em termos de aprendizagem, eles nunca mais vão esquecer. (P4)

Eu acho que agregou bastante, assim, valores. Valores que, até então, muitas vezes, na sala de aula, são esquecidos porque a prática diária é o cotidiano, né. [...] Então, eles gostavam porque sai da rotina, né. Sai da mesmice; então, eles gostam, sim, das atividades do projeto. (P5)

Partindo dessa concepção, os educandos, muito mais do que “aprender conteúdos”, constroem alicerces para a autonomia, o que é fundamental para a busca

dos saberes desejados e necessários para as interações com o próximo e com o mundo, o que possibilita ver os fatos além das aparências.

Várias são as manifestações dos envolvidos reconhecendo que a prática interdisciplinar exige mudança de postura, planejamento coletivo, maior envolvimento, mas que é possível, conforme relato da P4:

Todo mundo abraçou a causa e foi um projeto maravilhoso, que era “O futuro é uma viagem que iniciamos agora”, o projeto. Eu, como professor de português, então, trabalhei *A Volta ao Mundo em 80 Dias*, de Júlio Verne. Cada disciplina trabalhava o que era próprio da sua disciplina. Então a matemática trabalhou lá quilometragem de um país para outro. Conforme a gente ia andando pelo livro e lendo, iam surgindo as partes de Geografia, onde ficava tal lugar, Artes entrou. Todas as disciplinas entraram no projeto e foi maravilhosa. Mas partindo dessa ideia de que os nossos alunos, alguns nem conhecem outra cidade a não ser Nova Prata. (P4)

Relatam, ainda, que os resultados do trabalho interdisciplinar são visíveis na aprendizagem e nas atitudes dos alunos. Trazem o planejamento coletivo como um dos alicerces para o trabalho interdisciplinar, pois é um espaço de fortalecimento coletivo, de “costuras”, de trocas entre os professores de diferentes áreas, o que fortalece o trabalho como um todo.

E o resultado do processo, implementado a partir de 2019, pode ser evidenciado também nas “Mostras de trabalhos” realizadas no final daquele ano letivo em cada uma das escolas, abertas para as demais escolas do município e para toda a comunidade escolar. Reforça a importância da interdisciplinaridade como forma de superar a fragmentação curricular promovida pelo desenvolvimento de projetos. O resultado do processo pode ser evidenciado

Olha, eu vou te dizer assim *dá um trabalho muito grande* (com ênfase, mas com satisfação estampada no rosto), mas, no final... no final, saem coisas muito lindas. (P1)

A experiência da mostra, na verdade, é o trabalho. É o resultado de todo o trabalho do ano, de um ano inteiro e o resultado foi, assim, maravilhoso. Foi dedicação, foi “suar a camisa”, foi ir para escola fora do horário. Foi tudo isso, mas o resultado foi bem bom. Tanto que as outras escolas vieram, as Secretarias, Secretária de Educação veio, os alunos, assim, alunos que a gente imaginava, por exemplo, que não iam dar conta do recado, eles estavam lá, sem nenhum tipo de vergonha, falando, se expressando do jeito deles, conseguindo dar um jeito de expressar tudo o que eles tinham aprendido. Então, foi bem gratificante, porque foi o resultado do nosso trabalho do ano todo. [...]. Foi difícil, foi. Mas foi um bom resultado [...]. A recompensa do trabalho. (P2)

[...] a mostra foi a seguinte: eles acabaram abrindo essa mostra para a comunidade e para as outras escolas, se eu não me engano. Então, teve toda uma visita da comunidade e das outras escolas, foi agendado um horário em que cada grupo de pessoas visitaria, passaria pelas turmas. Os alunos se organizaram, né, e fizeram toda a explanação do trabalho, né, do projeto que eles realizaram durante o ano. (P3)

Nossa, o que se viu visivelmente foi o interesse dos alunos. Eles amaram, parece que eles estavam viajando com a história, com o livro. Hamm, eles se envolveram e a gente via, assim, não tinha conteúdo que substituísse isso. Eles se empenharam de um jeito e envolveu muita coisa, né. Envolveu muita coisa nesse projeto, desde passaportes pelo mundo que a gente fez um trabalho, as línguas que eram faladas, as culturas de cada região. Então, teve oficinas na escola de cada região. Envolveu muito, foi o ano inteiro trabalhando nesse projeto. E, lá no final, quando teve a mostra, a gente viu, realmente, que tudo valeu à pena. Que foi um envolvimento total deles. Que eles amaram fazer. Isso foi muito legal. [...]. Com certeza, com certeza, foi muito produtivo, eu acho que, assim, em termos de aprendizagem, eles nunca mais vão esquecer, e a leitura... Sim, sim, aí como eles iam passando por vários lugares eles, aí onde é que ele passou? Como é esse lugar? Aí eles iam pesquisar, eles iam atrás, despertou curiosidade, despertou interesse, e acho que isso envolve aprendizagem, né. (P4)

[...] as mostras também que a gente teve dos projetos, nossa, foram maravilhosas. Foi a mostra que foi feita a última vez, no ano 2019, né, foi uma das melhores experiências que eu tive como professor, assim, sabe. De sentir orgulho do que os alunos construíram. Porque foi maravilhoso, foi, assim, de encher os olhos, né. E, assim, foi tudo partindo deles; claro, a “profe tá aí” para tirar dúvidas, para, né, para auxiliar. Mas a participação deles foi fundamental, foi uma experiência bem boa. [...] falei exatamente o que a gente viveu né. (P5)

A análise dessa categoria fundamental para a Pedagogia de Projetos aponta para uma grande preocupação com os conteúdos disciplinares. Os motivos que direcionam os professores a optarem ou pelo desenvolvimento do projeto ou pelo desenvolvimento do conteúdo na prática cotidiana podem estar associados a fatores como as pressões externas, as concepções construídas pelos professores ao longo da sua formação acadêmica e trajetória profissional, as dificuldades com o trabalho interdisciplinar. Ao mesmo tempo, há o reconhecimento e a ciência deles em relação à importância do desenvolvimento de projetos, elencando inúmeros aspectos positivos relacionados à aprendizagem, ao fortalecimento do trabalho coletivo e à qualidade do processo educativo. Mas, para isso, faz-se necessário mudar a prática.

A mudança não acontece de forma instantânea, nem por imposição do órgão gestor ou por força de documentos como o PPP. Mas precisa ser uma construção

coletiva, sustentada em estudos, reflexões e reconstruções permanentes das práticas à medida que o projeto vai se desenvolvendo.

São reflexões e movimentos necessários para superar as dificuldades de trabalhar os conteúdos das disciplinas de forma interdisciplinar e romper com a fragmentação dos conhecimentos.

A seguir, é elencada a categoria “formação continuada” pela compreensão de que, no processo de implementação da Pedagogia de Projetos, a formação continuada assume relevância, uma vez que permite a reflexão necessária para implementar a mudança.

e) Formação continuada

A formação continuada é parte intrínseca do processo educativo, pois é a partir das reflexões sobre a prática e dos estudos que emergem novas reflexões e aprendizados. Para isso, é importante organizar espaços que possibilitem estudos, reflexões, troca de experiências, fortalecendo o trabalho de cada um e do grupo como um todo.

Esses espaços também podem ser enriquecidos com a contribuição de profissionais de instituições externas, que agreguem conhecimentos pertinentes àquele contexto, considerando as realidades e as necessidades. No estudo aqui apresentado, a Coordenação Pedagógica, após participar de formação sistemática com seus pares, orientadas por profissional contratado para esse fim, foi a responsável por conduzir as formações no interior das escolas.

É possível perceber, por intermédio das manifestações dos professores, o reconhecimento da importância das formações conduzidas pela Coordenação Pedagógica nos espaços das escolas para desenvolver Projetos:

Nossa, foi muito válido. [...] minha coordenadora [...] sempre trazia coisas novas para nós. Sempre assuntos pertinentes que a gente ia utilizar para o desenvolvimento do nosso trabalho. Então, foi bem válido, bem válido mesmo. (P2)

Foi suficiente, sim, o tempo; foi uma parada, nós paramos, nós “sentamos” com as colegas, nós conversávamos sobre o que nós podíamos trabalhar, coletamos materiais, a gente expôs “pro” grupo o que nós iríamos trabalhar. Eu acho que

sim. Acho que foi bem válido e o tempo bem suficiente. Bem proveitosos esses encontros, sim. (P3)

Então, era uma troca. E a coordenadora sempre nos auxiliou com muito material extra. Então, essas reuniões, elas tinham isso, assim, eram um apoio para gente, né. (P4)

Então, eu gostava e achei, assim, que a partir dali que a gente começou a construir o projeto, os projetos em si, pensar em atividades diferentes, numa metodologia, né, e colocando em pauta os objetivos, né. (P5)

Sim, era suficiente. Eu considero suficiente. Sim, porque ali era alinhavado. Era os principais tópicos e, depois, cada um fazia a sua parte individual. Mas ali era o conjunto, o que precisava ser conversado. Eu acho que era suficiente, sim. (P5)

Os envolvidos no processo consideram que os estudos, reflexões sobre a prática e as trocas com os colegas que acontecem nos espaços de formação são necessários para uma prática interdisciplinar. A relevância dos espaços para encontro também pode ser percebida quando os professores mencionam que esse também foi um dos motivos que dificultou o desenvolvimento de projetos durante a Pandemia.

Talvez a gente não conseguir ter encontros que a gente conseguisse efetivar bem todas as dúvidas, todos os esclarecimentos, todas as ideias para gente trocar com os colegas ali, trocar com a direção, com a orientação, com a supervisão e tudo. (P2)

Só que com essa pandemia toda, a gente teve que ir adaptando algumas coisas. A gente não podia se encontrar para fazer reuniões pedagógicas presenciais. Então, esse do ano 2020 foi muito difícil. (P4)

As falas remetem à importância dos espaços para pensar, analisar, projetar a prática a partir da realidade. Esses espaços constituem-se como formação continuada para os professores, mesmo que de forma inconsciente. Digo de forma inconsciente, porque ainda está presente a concepção de formação como aquela em que há um profissional específico direcionando o trabalho ou discorrendo sobre um assunto específico.

As formações precisam ser compreendidas muito além dos momentos de falas de profissionais contratados para esse fim, geralmente de instituições externas e alheias àquela realidade. Não que essas não devam acontecer, mas é preciso ter cuidado para que as falas e as informações desses profissionais não sejam descontextualizadas, pois

se esvaem ou caem logo no esquecimento, por não fazerem sentido naquele contexto. Também porque, geralmente, não contribuem com reflexões sobre as situações que emergem das práticas.

Ficou evidente no processo de implementação da Pedagogia de Projetos essa preocupação, pois a assessoria contratada conduzia a formação continuada com a Coordenação Pedagógica a partir da reflexão sobre as práticas nas escolas.

Depois, a gente fez uma formação continuada com essa assessoria com professores, com coordenadores e isso foi ao longo de 2019 acontecendo. Então, o que acontecia... Essa assessoria vinha, as coordenadoras traziam das escolas o trabalho que estavam fazendo, eram orientadas novamente, voltavam para as escolas, desenvolviam com os alunos... com os alunos, com os professores, com a comunidade escolar tudo que havia sido planejado. E, depois, voltavam para a assessoria com o resultado disso. E, analisando, se viu o que teria que mudar nesse trabalho, quais seriam os novos caminhos, e assim foi indo, né. Uma grande importância desses projetos, desses projetos interdisciplinares é a questão da formação continuada. (SE)

A relevância da formação também pode ser constatada nas respostas dos questionários. Em relação à formação para promover as reflexões sobre a prática e subsidiar o processo de implementação da Pedagogia de Projetos, dos 20 professores que responderam, é possível considerar que auxiliaram no processo quando sete professores, ou seja, 35%, disseram se sentir plenamente seguros, pois foi um trabalho realizado de forma coletiva; 12 professores (60%) disseram que ficaram com algumas dúvidas, mas com possibilidade de saná-las nos encontros subsequentes e um professor, que corresponde a 5% dos participantes, disse que não colocou a proposta em prática.

As falas dos professores remetem à importância dos espaços coletivos para formação. Isso é avaliado como um facilitador do processo, pois através das trocas de experiências, das reflexões sentiram-se mais seguros para executar a proposta e, nos casos de dúvidas, essas eram sanadas nos encontros subsequentes. Isso reforça que havia reflexões, construção, e não apenas transmissão de conhecimentos da Coordenação Pedagógica para os professores.

Uma contradição em relação aos espaços de formação aparece no questionário, quando nenhum dos 20 professores respondeu que, mesmo com as formações e

espaços de reflexões, se sentiu inseguro na execução da proposta, mostrando que a formação cumpriu com sua função.

Em relação às formações, a gestora da educação assim se manifestou:

Não é possível desenvolver nenhum tipo de projeto, não é possível ter uma continuidade se não houver uma formação contínua com os nossos professores, com os nossos coordenadores. Enfim, foi isso que aconteceu em 2019, né, ao longo de 2019, foram realizadas todas essas formações, todos esses projetos (SE)

Na concepção freiriana, a perspectiva da formação permanente tem como premissa o aprofundamento das próprias experiências, que é bem mais que "receber formação pronta". Foi com a concepção de busca permanente e de reflexões sobre as práticas que a formação continuada foi concebida pela gestão da educação municipal.

Considerando a formação permanente dos professores, fundamental para uma escola de qualidade, Freire destaca:

Não se pode pensar em mudar a cara da escola, não se pode pensar em ajudar a escola a ir ficando séria, rigorosa, competente e alegre sem pensar na formação permanente do professor. (FREIRE, 2006, p. 38)

Para Nóvoa, ao mesmo tempo em que o professor reflete e socializa sobre o seu percurso pessoal e profissional, está estimulando a sua própria formação. A troca de experiências e de conhecimentos que acontecem nos momentos de formação possibilita ao professor assumir, ao mesmo tempo, o papel de formando e formador, se constituindo em um processo que promove a construção de "saberem reflexivos e pertinentes". (NÓVOA, 2002, p. 39).

É a partir da reflexão, da partilha das experiências que os professores constroem conhecimentos pertinentes e necessários a suas práticas e dos quais também emergem as percepções dos aspectos que necessitam de inovação naquele contexto.

Nessa perspectiva, Nóvoa (2002, p. 40) destaca que o enfoque das formações deve estar centrado nos "problemas a resolver", e não nos "conteúdos a transmitir". Portanto, para dar conta da realidade, os espaços de formação devem ser muito mais flexíveis e reflexivos. Destaca que, para que a mudança ocorra, não basta a reflexão, mas é necessária a ação a partir da reflexão.

Sobre as formações para subsidiar o trabalho com projetos, as professoras assim se manifestaram:

Mas a gente tem uma, como é que é, uma estrutura muito boa, tanto da direção quanto da supervisão, de apoio dentro da escola. E, assim, conforme as dúvidas foram surgindo, todas as coisas que a gente gostaria de saber, a gente foi, a gente foi se tranquilizando um pouco mais. (P2)

Bom, na minha escola sempre foram muito boas. O assunto que era colocado, o tema do projeto, e cada encontro, a coordenadora sempre levava muito material para nos auxiliar, né. (P4)

Eu acredito, assim, no meu ver, como também eu te digo que eu já tinha alguma noção e experiência de projetos, fez uma reciclagem, assim, nos conhecimentos a respeito de trabalhar com essa metodologia. E, sim, era bem válido, eu gostei bastante dessa formação, sabe, e, assim, deu um “up”, uma visão diferente também de como era as atividades, de como fazer uma coisa interdisciplinar. Porque daí a gente juntava uma ideia aqui, uma ideia ali e ia costurando assim o projeto, né. Então, sim, era, foi bom, foi bacana, valioso. (P5)

A partir dos relatos dos envolvidos, é possível perceber que a organização dos espaços de formação na escola tinha essa característica; momentos de estudo/reflexão e momentos para planejar, organizar a ação de forma coletiva, servindo de apoio para consolidar o trabalho interdisciplinar e para o desenvolvimento dos projetos. Os professores destacaram que esses momentos são fundamentais, pois da partilha de ideias a partir da temática elencada é que suscita o trabalho interdisciplinar, dando vida ao projeto e significado aos conhecimentos.

Freire destaca a importância da formação que acontece no espaço da escola e promove a reflexão da ação.

Será privilegiada a formação que se faz no âmbito da própria escola, com pequenos grupos de educadores [...]. Este trabalho consiste no acompanhamento da ação-reflexão-ação dos educadores que atuam nas escolas; envolve a explicação e a análise da prática pedagógica, levantamento de temas de análise da prática que requerem fundamentação teórica e a reanálise da prática pedagógica considerando a reflexão sobre a prática e a reflexão teórica. (FREIRE, 1991, p. 81).

Freire caracteriza a “formação como permanente “por compreender que se dá através de um “movimento dialético entre a prática e a reflexão sobre a mesma, sempre dentro de um contexto histórico e a partir da compreensão de que teoria e prática são

indissociáveis. A base da formação permanente está no diálogo e na consideração de ideias mesmo antagônicas, o que exige uma gestão democrática que acolha diferentes pontos de vista. Como a formação deve partir da prática e associar a teoria, a reflexão possibilita que ela aconteça de forma mais consciente e os resultados sejam mais satisfatórios.

E complementa Freire (2006, p. 25) que a formação permanente é a que se constitui pela reflexão, pelo confronto dos problemas, das dificuldades que emergem da prática diária como forma de superá-las. Ainda sobre a formação permanente, esta deverá promover a associação entre teoria e prática e conceber o homem como um ser em constante evolução e, portanto, inacabado. Através da ação-reflexão-ação, busca transformar a sua realidade ao mesmo tempo em que constrói conhecimento.

Em relação à formação que parte da reflexão, Saul e Saul consideram:

Esse momento da formação não é simples. Expor-se em grupo e apresentar as suas práticas, para discuti-las, é sempre uma situação delicada porque os professores têm uma história de formação e práticas instaladas nas quais acreditam e nem sempre se dispõem a alterá-las. No entanto, não há como fazer diferente porque, para ser efetivo, o trabalho de formação, de acordo com os princípios freirianos, as perguntas que, de fato incomodam os professores, no sentido de melhorar a ação docente, surgem de suas práticas, de seu trabalho na escola. Assim, a formação é concomitante ao fazer pedagógico, jamais separando teoria e prática. (SAUL; SAUL, 2013, p. 118).

É preciso considerar a capacidade de reflexão do professor como suporte para transformar as situações do cotidiano, seja na sala de aula ou na escola como um todo. Sendo assim, a formação continuada e permanente não acontece apenas em um tempo marcado, determinado, mas enquanto educa, também está em formação. A formação se dá a partir de um processo que é dialético, da concepção de conhecimento como provisório e do ser humano como inacabado, pois é da reflexão sobre a prática, sobre as necessidades do meio, do contraponto que surgem novas aprendizagens.

Essa foi a concepção da responsável pelo órgão gestor quando propôs a organização da formação em cada espaço educativo:

Então, buscou-se a necessidade de cada escola [...]. Não é um projeto para todas as escolas. É... depende da realidade, da análise dos professores e é feito ali, pelos professores, pelos coordenadores. Então, não é nada que vem de cima. É construído junto, né. (SE)

Refletir sobre a própria prática possibilita a autoformação ao mesmo tempo em que promove a transformação da realidade, pois toda reflexão está inserida em um momento e contexto históricos. Essa reflexão possibilita a formação continuada que não se limita a tempos/horários específicos, mas permanentes. É preciso priorizar essas reflexões em detrimento das falas prontas, que logo se esvaem, pois não são aplicadas para melhorar a realidade, permanecendo, muitas vezes, apenas no campo da informação. E informação que não se transforma em saber de nada serve, e logo cai no esquecimento.

O professor, à medida que ensina, também aprende. Esse processo se constitui como formação permanente, pois exige a reflexão sobre o seu próprio processo de conhecimento. De acordo com Freire:

Se ensinar e aprender fazem parte do mesmo processo de conhecer, no momento em que você ensina Sociologia você deve testemunhar aos estudantes como você estuda, como você se aproxima do objeto de seu conhecimento, o que significa para você a busca do conhecimento” (FREIRE, 1991, p. 115).

O PPP da Secretaria Municipal de Educação destaca a importância de trabalhar de forma articulada para facilitar o diálogo entre os diferentes conhecimentos, favorecendo o trabalho interdisciplinar e o desenvolvimento de habilidades que ocorrem nos momentos organizados para a formação.

Para isso, são necessários os momentos de estudo e planejamento coletivo, a fim de efetivar propostas de trabalho interdisciplinares. A troca de experiências entre os educadores durante o planejamento é fundamental, pois permite um permanente recriar. Além disso, configura-se como um momento privilegiado de acompanhamento dos avanços e construções, promovendo um aprofundamento de acordo com os interesses e necessidades dos educados. (PPP, 2020, p. 39).

A formação também busca efetivar as metodologias ativas que objetivam que o aluno desenvolva a sua capacidade de buscar o conhecimento de forma autônoma, avançando nas reflexões e na cognição. Para isso, o professor precisa de ter a compreensão de que seu papel é “tornar-se cada vez mais dispensável” no processo do aluno na busca pelo conhecimento.

Reforçando essa compreensão, Nóvoa (2002, p. 36) traz à tona a necessidade de compreender que os professores não são apenas consumidores, executores e técnicos de conhecimentos, mas também produtores e profissionais reflexivos e críticos. Sendo assim, é preciso romper com a concepção de professor apenas como um funcionário do conhecimento e da relação unidimensional entre conhecimento científico e práticas de ensino que estão presentes nas formações.

De acordo com a concepção freiriana, a formação permanente só se efetiva em ambientes e situações democráticos, em que o educador tem voz para externar concepções e reflexões sobre o meio, que possibilitam ampliar suas percepções que dele emergem.

Na verdade, não há prática que não tenha nela embutida certa teoria. [...] Sem teoria, na verdade, nós nos perdemos no meio do caminho. Mas, por outro lado, sem prática, nós nos perdemos no ar. Só na relação dialética, contraditória, prática-teoria, nós nos encontramos e, se nós perdemos, às vezes, nos reencontramos por fim. (FREIRE, 2006, p. 135)

As considerações elencadas sobre a formação continuada nos permitem compreender a sua relevância no processo de implementação da Pedagogia de Projetos, pois permite as reflexões necessárias e a fundamentação para a mudança e a implementação de novas práticas. Essas reflexões podem ter a contribuição de profissionais contratados, mas que não descaracterizem as necessidades do contexto em que a proposta está sendo implementada. Também é o espaço que fortalece o trabalho coletivo, uma vez que a educação é um processo de relações. Sendo assim, a relevância de estruturar espaços para a formação continuada, que associe teoria à prática e que conduzem à reflexão permanente das práticas, são indispensáveis para a implementação da Proposta.

No decorrer da análise das entrevistas e do questionário com professores, ficou evidente a relevância do tempo para reflexão, estudo, pesquisa, planejamento interdisciplinar necessários para a execução da Pedagogia de Projetos. Sendo assim, a categoria Tempo emergiu e é apresentada, na sequência, considerando sua relevância para a presente dissertação.

7.2.2 Categoria emergente

f) Tempo:

Um dos aspectos evidenciados na análise dos questionários e entrevistas com professores relaciona-se aos diferentes tempos que o ato educativo envolve. Esses caracterizam-se como facilitadores ou dificultadores do desenvolvimento de Projetos.

Em relação ao tempo, um dos destaques foi o tempo organizado no contraturno escolar, dentro da carga horária de horas-atividades, uma vez por mês. Esse foi pensado como espaço/tempo para possibilitar o planejamento interdisciplinar e como promotor da formação continuada para os professores. Foi um dos tempos relevantes para a implementação da Pedagogia de Projetos. Em relação à qualidade desse tempo, os professores assim se manifestaram:

“Pra” ser sincera, eu não vejo, não vi isso com tantos bons olhos assim porque, nesse momento de planejamento, [...] o que que acontecia, muitos recados, recados de direção (ênfasis até com as mãos) e, no final daquelas 2 horas e pouco, tinha vezes que não se sobrava muito tempo para “sentar” com o professor que a gente ia desenvolver o projeto. (P1)

Nossa, foi muito válido. A gente sabe que, falando da minha coordenadora, ela sempre foi muito organizada. Uma pessoa sempre muito atenta com tudo o que estava acontecendo de novo, sempre trazia coisas novas para nós. Sempre assuntos pertinentes que a gente ia utilizar para o desenvolvimento do nosso trabalho. Então, foi bem válido, bem válido mesmo. (P2)

[...] foi uma parada, nós paramos, nós “sentamos” com as colegas, nós conversávamos sobre o que nós podíamos trabalhar, coletamos materiais, a gente expôs “pro” grupo o que nós iríamos trabalhar. Eu acho que sim. Acho que foi bem válido e o tempo, bem suficiente. Bem proveitosos esses encontros, sim. (P3)

Bom, na minha escola sempre foram muito boas. O assunto que era colocado, o tema do projeto, e cada encontro a coordenadora sempre levava muito material para nos auxiliar, né. (P4)

Então, era uma troca. Eu achava alguma coisa que dava para matemática. A gente trocava matéria, material, né. E a coordenadora sempre nos auxiliou com muito material extra. Então, essas reuniões, elas tinham isso, assim, eram um apoio para gente, né. Era um momento que a gente “sentava” e dizia: Opa, agora eu tenho material, eu tenho ideias para continuar. (P5)

Em relação ao tempo de duração dos encontros para planejamento interdisciplinar, os professores assim consideraram:

O tempo disponível sempre, na verdade, assim, a gente extrapolava com o tempo. O tempo não era suficiente para todas as ideias que a gente tinha para desenvolver, né. Sempre a gente tinha muitas ideias, “sentava” sempre com os colegas diferentes, separadas em grupos diferentes, às vezes uns da mesma área, outros de área diferente para trocar ideias. Então, o tempo nunca era suficiente, totalmente suficiente para nós. (P2)

Acho que foi bem válido e o tempo bem suficiente. (P3)

Sim, era suficiente. Eu considero suficiente. Sim, porque ali era alinhavado. Era os principais tópicos e depois cada um fazia a sua parte individual. Mas ali era o conjunto, o que precisava ser conversado. Eu acho que era suficiente, sim. (P5)

É possível observar que há peculiaridades nos tempos de formação e que estes se constituíram e se estruturam de diferentes modos, de acordo com as peculiaridades de cada espaço educativo. Isso se deve pela percepção de que, mesmo as escolas sendo de uma mesma rede, cada realidade apresenta características específicas, que precisam ser consideradas na organização das formações e no planejamento interdisciplinar. A avaliação quanto à qualidade desse tempo a partir da condução das reflexões pela Coordenação Pedagógica, a troca com os colegas, o planejamento interdisciplinar e o suporte necessário para desenvolvimento dos projetos são avaliados como positivos pela maioria dos participantes. Outros apontam para a necessidade de ajustes para aperfeiçoar esses tempos, pois consideram que seu objetivo era desviado pelos aspectos burocráticos de uma escola.

Cabe destacar que esses tempos têm influência nas práticas pedagógicas, podendo refletir de forma positiva, ou não, na qualidade do processo educativo. Em relação a esse tempo, a gestora da educação assim o considerou:

Exatamente, né, foi reorganizado tudo isso para que o professor tenha o tempo de preparar, de estudar. Enfim, toda uma reorganização estrutural da escola para poder implantar. (SE)

A diretriz emanada pela mantenedora para as escolas em relação ao tempo cronológico⁴⁸ referente às formações era a mesma. As Coordenadoras Pedagógicas que conduziram as formações no interior das escolas participaram de formações

⁴⁸ Conforme já descrito, os encontros foram regulamentados para acontecer uma vez por mês, no turno vespertino ou noite, com duração prevista de 2h e 24 min, ou seja, parte da carga horária semanal de Horas de Atividades correspondente a 4h e 24 min regulamentadas no Plano de Carreira do Magistério Público Municipal.

sistemáticas, sempre associando os estudos às práticas observadas e acompanhadas no interior das escolas, a partir das potencialidades e fragilidades de cada espaço educativo. Devido ao importante papel que a Coordenação Pedagógica exerce na organização e condução das formações nos espaços de atuação para subsidiar a implementação da Pedagogia de Projetos, essas foram intensificadas em 2019.

Mesmo que a Coordenação Pedagógica tenha participado de formações comuns, é possível perceber que há diferença na organização das formações. Esse aspecto é relevante, pois as necessidades dos diferentes contextos devem ser respeitadas e os agentes que atuam diariamente em cada espaço é que têm propriedade para identificá-las.

Outro aspecto recorrente evidenciado nas análises relaciona-se à falta de tempo como uma das dificuldades para a implementação da Pedagogia de Projetos. As falas remetem às dificuldades com a falta de tempo relacionadas a diferentes aspectos. O primeiro aspecto apontado é a falta de tempo ocasionada pelo acúmulo de funções.

Na verdade, assim, em primeiro lugar, o impacto de você trabalhar em duas escolas, que o professor se desdobra, às vezes, em duas três escolas, é a dificuldade de adequar o horário, né. Então, na verdade a gente tinha manhã, eu, por exemplo, eu tinha manhã, tarde e noite e a dificuldade era tu ficar direto até aquele horário que a gente tinha, né. (P2).

Apesar de ser assim um momento, como era no contraturno, muitas vezes a gente já “tava” cansada da questão de estar na escola já há 8 horas, por exemplo. Eu vinha de uma carga horária do turno da manhã e do turno da tarde. (P5).

Sabe-se que é comum o professor de Ensino Fundamental - anos finais trabalhar em mais de uma instituição, dois ou até três turnos, se constituindo o tempo, nesses casos, como um limitador para abarcar todas as demandas do processo educativo. Mesmo reconhecendo a importância do planejamento coletivo para o desenvolvimento de projetos, a falta de tempo é colocada como um entrave para a sua efetivação. Essa dificuldade com o tempo não se limita ao tempo para planejamento interdisciplinar, pois, pelas considerações, o planejamento não se limita e não se esgota no horário estabelecido para esse fim.

[...] realmente tu “não consegue sentar” com seu colega, que durante a semana não dá, porque a gente só troca de sala, troca de sala e, às vezes, nem enxerga o colega. (P1)

Talvez a gente não conseguir ter encontros que a gente conseguisse efetivar bem todas as dúvidas, todos os esclarecimentos, todas as ideias para gente trocar com os colegas ali, trocar com a direção, com a orientação, com a supervisão e tudo. Às vezes, essa falta de tempo né, apesar da gente ter o planejamento à noite, a gente ter esse planejamento uma tarde, uma tarde também né, acho que a falta de tempo é a maior dificuldade. (P2)

Acho que, se a gente tem que trabalhar com a pedagogia de projetos, nós precisamos ter esses momentos, esses encontros, porque no período de aula, não tem como nós nos reunirmos com todas as “profes”, né. Fica complicado, então tem que ter esse tempinho, né, para uma conversa, para a organização, para a seleção de materiais. (P3)

Bom, como o projeto é interdisciplinar, é interessante que todas as disciplinas se reúnam para conversar, né. E, no dia a dia, na corrida da escola, a gente não tem esse tempo. É difícil todos os professores se encontrarem. (P4)

Então, a gente conseguia, ali nessa horinha, ter as trocas, né, porque, se não tivesse esse momento, nós professores, muitas vezes a gente não se encontra, a gente não tem um momento específico para isso, né. (P5)

Como no dia a dia da escola cada professor tem sua carga horária de trabalho para cumprir em sala de aula, não conseguem realizar as trocas para pequenos ajustes que emergem no decorrer do desenvolvimento dos projetos e a continuidade do planejamento que não se esgota no tempo de encontro mensal do contraturno.

Também fica evidente, na análise, a dificuldade em conciliar o tempo de trabalho não só como atividade externa, mas também interna (do lar, da maternidade), se constituindo em uma dupla jornada em uma profissão:

[...] mas “pra” gente era difícil, porque, em função disso, porque a gente passava o dia e a noite fora também. Saía de manhã e chegava só à noite. Mais que uma escola. Tem os filhos que estudam, também, então a complicação da vida rotineira da pessoa mesmo. (P2)

Por isso, a necessidade de os próprios professores criarem estratégias para driblar a falta de tempo para o planejamento coletivo:

Acho que a dificuldade mesmo era a gente conseguir “sentar”, botar as ideias em dia, sim, colocar tudo que a gente tinha, trocar as ideias com os colegas. Às vezes, na hora do recreio, a gente sentava aqueles minutinhos que a gente tinha ali, a gente falava sobre o projeto ou tinha um planejamento ia lá na sala e puxava

o professor. “Bá, tu vai” fazer isso o que eu vou fazer. No *WhatsApp*® também a gente se puxava. Então, às vezes, a dificuldade era essa falta de tempo. (P2)

Outro aspecto observado é a dificuldade imposta pelo tempo estanque para desenvolver o projeto, delimitado pelos horários (períodos) estabelecidos de acordo com a carga horária semanal.

Às vezes, falta de tempo, também, dentro da sala de aula com aluno. Às vezes eu tenho dois, três períodos por semana, mas eu não consegui desenvolver tudo que eu gostaria de desenvolver. E o professor sempre quer mais, né. (P2)

Os professores que responderam ao questionário também apontaram o tempo como uma das dificuldades para o desenvolvimento de projetos. Dentre as respostas obtidas, a dificuldade com o tempo assim é percebida:

Dificuldade em reunir, separar, realizar os projetos. (QUESTIONÁRIO)

Tempo para planejamento e execução. Demandas do dia a dia atropelam o trabalho com projetos. (QUESTIONÁRIO)

Considero muito importante, mas os desafios são muitos.... tempo, conteúdos, pandemia...(QUESTIONÁRIO)

No questionário emerge outra dificuldade relacionada ao tempo quando os professores reconhecem que a prática com Projetos Interdisciplinares demanda mais tempo do que o trabalho convencional de apenas “dar os conteúdos”. A prática requer o acompanhamento permanente do processo para impactar em todas as dimensões do trabalho docente (planejamento, avaliação, acompanhamento), remetendo para a redefinição do processo, que passa a ser preenchido com atividades efetivamente pedagógicas.

É ótimo se trabalhar com projeto, mas têm professores que não gostam, que não têm interesse porque dá trabalho. (P1)

Necessidade de um tempo maior para planejamento. (QUESTIONÁRIO)

Executar os projetos exige mais tempo do que apenas dar os conteúdos. (QUESTIONÁRIO)

Necessidade de tempo para pesquisar, planejar... (QUESTIONÁRIO)

Exige mais tempo de pesquisa e planejamento. (QUESTIONÁRIO)

A análise possibilita reconhecer que a dimensão tempo assume relevância para a prática de Projetos, uma vez que o tempo se faz necessário para que o planejamento coletivo posto que perpassa a necessidade de pesquisar. Também é necessário para realizar reflexões, estruturar aulas diferentes e desenvolver a proposta em sala de aula com os alunos. Essa demanda de mais tempo para a execução da proposta se choca com a falta dele, ocasionado pela sobrecarga que os professores vivem, seja por trabalhar, concomitantemente, em mais de uma escola, seja por ter que conciliar a vida profissional com a vida pessoal.

Para Freire (2006, p. 46), quando se pensa na prática educativa, na escola é impossível não pensar na questão do tempo, na forma como esse tempo é utilizado na aquisição do conhecimento, reflexão que ultrapassa a mera relação educador-educando.

As reflexões acerca do tempo da escola demonstram que este é fundamental seja para o educador quando precisa se estruturar e desenvolver o trabalho pedagógico, seja para o educando quando precisa interagir com as experiências proporcionadas.

Após todas as análises realizadas, é chegado o momento das considerações finais sobre a pesquisa, que são apresentadas, a seguir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“É preciso ter esperança, mas ter
esperança do verbo esperar;
porque tem gente que tem
esperança do verbo esperar. E
esperança do verbo esperar não é
esperança, é espera. Esperançar
é se levantar, esperar é ir
atrás, esperar é construir,
esperançar é não desistir!
Esperançar é levar adiante,
esperançar é juntar-se com outros
para fazer de outro modo...”.

Paulo Freire

A análise das entrevistas e do questionário permitiu observar a pertinência analítica da grande maioria das categorias prévias estabelecidas na metodologia. As categorias pertinentes, de acordo com a análise e os objetivos traçados para a presente dissertação, foram:

- a) necessidade de enfrentar desafios;
- b) sustentação para a implementação da proposta;
- c) mudança;
- d) dificuldade de trabalhar o conteúdo da disciplina por meio de projetos;
- e) formação continuada.

A categoria prévia “inovação”, a partir da análise, não se configurou como uma categoria específica, mas como um aspecto importante da categoria “necessidade de enfrentar desafios”, sendo agrupada a ela.

A mesma análise dos dados construídos também suscitou a categoria emergente “tempo”, pela compreensão de que este se configurou como indispensável para a implementação da Pedagogia de Projetos. Tempo que é necessário para a pesquisa, para as reflexões, para a formação continuada, para o planejamento coletivo e para execução da proposta. Tempo, também, como uma dimensão elementar para o exercício da docência, não raro ausente, insuficiente para a execução qualificada das atribuições profissionais.

Os instrumentos utilizados na pesquisa permitiram coletar as percepções necessárias para a compreensão do processo, cumprindo os objetivos para os quais foram estabelecidos. A aplicação dos instrumentos precisou de ser adequada devido às circunstâncias do momento de a aplicação coincidir com o período da pandemia, em que as professoras cumpriam regras do distanciamento social e, portanto, encontravam-se afastadas do local de trabalho. Sendo assim, as entrevistas, que seriam realizadas de forma presencial, aconteceram por intermédio de instrumentos virtuais, o que revelou alguns aspectos positivos. Dentre eles cabe destacar a possibilidade de gravação, a comodidade de os participantes não necessitarem se deslocar e, principalmente, a otimização dos tempos, por acontecerem em dias e horários que não seriam convenientes de modo presencial, como sábado à noite ou intervalos entre turnos de trabalho.

Ainda em relação às entrevistas, cabe ressaltar a pronta disponibilidade das convidadas em aceitar participar. Apenas uma das convidadas precisou ser substituída, pois estava acompanhando um familiar em situação de saúde. O convite pessoal, reforçando a importância das percepções sobre os processos e a compreensão dessa relevância, possivelmente, tenha impactado de forma positiva na adesão. Isso reforça a necessidade de ampliar, cada vez mais, instrumentos de efetiva participação dos principais envolvidos nos processos educativos para a efetivação de políticas educacionais.

O questionário sem identificação de respondente, enviado para todos os professores do Ensino Fundamental - anos finais e acessado através de *link*, tinha como intuito que as considerações sobre o processo fossem as mais fidedignas possíveis. Possibilitou traçar um perfil dos professores atuantes e um panorama geral sobre o processo de implementação da Pedagogia de Projetos. O número de respostas ficou dentro do esperado. Porém, foram necessárias várias tentativas e reenvio do *link*, com recados reforçando a importância das percepções dos professores sobre a pedagogia de projetos, fato que desconstruiu a expectativa inicial de que o questionário teria maior adesão em relação às entrevistas, por ser realizado através de *link*.

Um dos aspectos que dificultou a adesão ao questionário foi a impessoalidade do contato com os professores. O convite para participar se deu através dos grupos

institucionais de *WhatsApp*®, com auxílio da Coordenação Pedagógica de cada escola. Informalmente, foi possível ouvir relatos de professores de que o envio do questionário pelo grupo de *WhatsApp*®, mesma ferramenta que, associada a outras, era utilizada como suporte para “dar aula” no período da pandemia, fez com que o *link* se perdesse em meio a tantas informações.

A aplicação de dois instrumentos com características distintas, questionário e entrevistas, para um mesmo público foi fundamental para ampliar o campo de visão sobre o processo pesquisado, permitindo que as análises fossem as mais próximas possível da realidade. Possibilitou coletar informações pertinentes para traçar o perfil dos professores atuantes na rede, um panorama geral sobre o processo de implementação da Pedagogia de Projetos, sobre a formação continuada e, mais especificamente, sobre os impactos dele nas suas práticas.

Como foram as protagonistas do processo, também conseguiram avaliar os resultados na aprendizagem dos alunos, pois as percepções foram externadas a partir da prática, apontando para aspectos mais restritos, mas mais profundo do processo. É um olhar micro, mas de questões que realmente impactam na qualidade da educação.

O entrelaçamento de olhares e percepções dos diferentes atores (gestor da educação e professores) sobre o mesmo processo possibilitou o alcance das metas e objetivos propostos para a pesquisa. Dessa forma, a metodologia adotada forneceu instrumentos suficientes para responder ao objetivo da pesquisa e concluir, mesmo que provisoriamente, que ele foi alcançado. Conclusão não como resposta estática, mas como indutora de muitos questionamentos que poderão ser objetos de futuras investigações.

O olhar da gestora da educação sobre o processo pesquisado, coletado através da entrevista e entrelaçado com a análise documental, contribuiu para responder ao objetivo específico de descrever e investigar o processo de implementação da Pedagogia de Projetos na Rede Municipal de Ensino de Nova Prata, a partir de 2019, que forneceu subsídios para a compreensão do contexto em que a proposta emergiu, apontando para aspectos da realidade educacional, detectando necessidades e operacionalizando as estruturas e mobilizações necessárias antes e no decorrer da sua execução, para que a proposta saísse do campo das ideias e se efetivasse nas práticas.

Caracterizou-se como um o olhar macro, de quem observou a partir de dentro, de maneira ampla, demonstrando a permanente preocupação com a qualidade da educação proporcionada. Também demonstrou a necessidade de enfrentar os desafios que emergem do cotidiano e de estruturar estratégias para alcançar aprendizagens mais efetivas e significativas, que impactam de forma positiva na qualidade da educação e na vida das pessoas.

O reconhecimento da gestora de que, sozinha, não conseguiria alcançar os resultados desejados em relação à qualidade da educação foi um aspecto relevante no processo pesquisado, reforçando a necessidade de consolidar trabalhos coletivos. Esse posicionamento suscitou algumas reflexões sobre o processo: O que pode ser considerado qualidade na educação? Qual o nível de envolvimento e participação dos professores da rede na análise da realidade? E na escolha da proposta? Os professores tinham a mesma percepção da realidade educacional da gestão? Reconheciam a necessidade de mudanças nas práticas?

A pesquisa permite, mesmo que provisoriamente, responder a alguns desses questionamentos. A análise da realidade educacional partiu da gestão da educação municipal, responsável por conduzir as políticas educacionais. Para realizar o levantamento da realidade educacional, foram utilizados índices que se constituíram e se consolidaram ao longo da sua instituição, em parâmetro de ranqueamento das instituições e da qualidade da educação por ela ofertada, mas que não podem ser o único indicativo de qualidade. A realidade, a constituição da comunidade e os processos constituídos naquele contexto também precisam ser analisados. No processo pesquisado, coube, aos professores, olhar para a sua escola a partir dos dados estatísticos pertinentes a ela. Mesmo que tenham realizado a análise dos demais aspectos da sua realidade, esses permaneceram nos espaços de discussão, não sendo externados para constituição da política educacional que estava sendo gestada.

Processos que objetivam mudanças não podem ser um imperativo ou acontecer apenas para cumprir protocolos estabelecidos em documentos oficiais, mas precisam de ser construídos a partir de reflexões sobre a prática para impactar na realidade. Aspectos que reforçam a necessidade de reverter a condição de coadjuvantes a que os professores, geralmente, têm sido submetidos nos processos educativos quando, na

verdade, exercem papel indispensável na consolidação de políticas que versam sobre a qualidade da educação.

Os diferentes papéis desempenhados em relação ao mesmo processo precisam se entrelaçar para a construção de ações coletivas, com o mesmo direcionamento para que se fortaleçam e se consolidem nas práticas. Também é fundamental, para se superarem os desafios e alcançarem os objetivos traçados, mesmo que as percepções de cada um sobre o mesmo processo sejam emitidas de diferentes ângulos.

Sendo assim, espaços de reflexão sobre as práticas para chegar a essa compreensão são indispensáveis. Espaços que se constituem como formação continuada, formados por momentos de estudo, aperfeiçoamento profissional, reflexão e construção coletiva de práticas pedagógicas interdisciplinares, indispensáveis para a execução e a consolidação da proposta pesquisada.

Em relação à formação continuada, a partir das análises, cabe algumas reflexões: Existem espaços efetivos de formação continuada nas escolas? Como precisa ser organizada e conduzida para que promova a reflexão sobre as práticas? Como a reflexão pode conduzir a conscientização da necessidade de mudança? Como pode auxiliar no fortalecimento do trabalho coletivo à medida que surgem as dificuldades no processo? Como podem contribuir com a fundamentação e a compreensão sobre que conteúdos são realmente relevantes e devem ser trabalhados?

As falas coletadas por meio do questionário e das entrevistas possibilitaram responder ao objetivo de analisar o papel da formação continuada na implementação da Pedagogia de Projetos. A análise permitiu constatar que a formação continuada estruturada através de espaços coletivos, organizados no contraturno escolar, promoveu a realização de estudos associando teoria e prática, pois as reflexões partiam das dúvidas e dificuldades que emergiam de um processo que estava em desenvolvimento. Aspectos que reforçam a prática da formação continuada.

Precisa acontecer não somente antes, mas também durante o processo, voltando-se sobre ele, pois é na prática que as demandas emergem e necessitam de respostas, como observado no processo de implementação da Pedagogia de Projetos. As formações, conduzidas pela Coordenação Pedagógica no espaço de cada escola, tinham esse objetivo: refletir sobre a prática implementada e traçar novas estratégias a

partir das demandas. Reforça a ideia de que as respostas precisam ser construídas nas reflexões coletivas a partir de cada realidade, o que requer espaços e tempos adequados, estruturados e pensados para esse fim, pelos próprios sujeitos.

Os professores reconheceram, também, que a formação continuada foi fundamental para a execução da proposta, especialmente para articular a interdisciplinaridade, apontando a falta desse espaço como um dos empecilhos para a continuidade dos projetos durante o período da Pandemia.

Essas são apenas algumas das reflexões pertinentes sobre um dos pilares para a implementação da pedagogia de projetos: a formação continuada. A estruturação de espaços para formação continuada se configura como relevante, à medida que possibilita a sustentação para continuar no percurso previamente traçado ou para mudar o seu rumo, direcionando para mudanças na prática, necessárias para enfrentar os desafios que emergem do cotidiano. É um espaço oportuno para refletir sobre o processo em andamento, promover a troca de ideias, para planejamento interdisciplinar e para os estudos necessários para subsidiar as concepções de currículo defendidas no fazer pedagógico.

A análise também evidenciou que a formação continuada requer pessoas capacitadas para conduzir as reflexões, com compreensão da sua finalidade e importância, não permitindo que sejam minimizadas ou até substituídas pelas demandas do dia a dia. De acordo com as professoras, pelos “recados”. Algumas reflexões suscitadas: substituir um espaço/tempo precioso de reflexões sobre os processos educativos, para construções coletivas, por recados não será uma forma de “boicotar” a mudança? Uma forma de mascarar ou de não querer enxergar a realidade por parte de quem conduz os processos? De permanecer na “zona de conforto” uma vez que mudar dá trabalho?

É possível constatar no processo pesquisado, mesmo que de forma provisória, que os espaços de formação nem sempre cumprem com sua função. Quando esses são destinados a resolver questões administrativas, como relata uma das entrevistadas, deixam de cumprir o objetivo para o qual foram constituídos. Ainda, revelam concepções de gestores, que são os responsáveis por conduzir os processos do interior dos espaços educativos, que não concebem a escola como espaço de construção da aprendizagem,

mas, sim, como espaço de execução mecânica de tarefas que, muitas vezes, mascaram a dificuldade de refletir sobre as próprias práticas e encobrir a resistência ao novo. Mascaram, além disso, por parte dos professores, práticas educativas perpetuadas e reproduzidas por anos consecutivos, que facilitam o trabalho, mesmo que os resultados não sejam satisfatórios.

Em relação aos professores, as formações também são fundamentais para que possam perceber a necessidade de mudar e se movimentar nesse sentido, desmistificando e desconstruindo afirmativas como “vou fazer o que sei fazer bem” ou “sempre fiz assim e deu certo”, que acabam por dissimular práticas que precisam ser observadas e superadas.

A conscientização sobre o fazer pedagógico proporcionada pelas formações, remete à compreensão de que os desafios em uma rede de ensino são recorrentes e sempre existirão. Como somos seres sociais, não podemos ficar estagnados diante das mudanças de uma sociedade que é dinâmica. Aceitar que essa realidade é fundamental para aceitar as mudanças, e não impor barreiras a sua implementação.

A troca com os colegas, as reflexões, os estudos que os encontros de pensamentos e ideias proporcionam possibilitam a compreensão das dificuldades e aliviam as tensões que emergem no cotidiano, fortalecendo do trabalho coletivo. Promove a relação entre a teoria e a prática, pois os conceitos são representações compreensivas das experiências, das coisas e dos fenômenos. Precisa de ser intensificada e fortalecida, pois é um dos alicerces propulsores para novas compreensões, permitindo desmistificar crenças/conceitos construídos pelos professores na sua formação acadêmica ou na sua atuação profissional. Portanto, a formação continuada surge como uma oportunidade de (re)construção de conceitos e de rupturas com a tradição hegemônica, permitindo aflorar uma nova concepção sobre o próprio desafio da docência. É a possibilidade de os professores realizarem reflexões, estudos pertinentes para a construção de novas percepções, uma vez que já passaram pela formação acadêmica (requisito para ingresso), uma vez que muitos não buscam outras qualificações.

A análise evidenciou que implementar novas propostas de trabalho não pode estar desvinculado de reflexões e estudos que deem sustentação para que essa proposta se

consolide nas práticas e alcance seu propósito. E essa sustentação não ocorre por intermédio de receitas prontas, como muitos professores ainda desejam; que alguém chegue com as respostas que deem conta das suas necessidades e resolvam seus desafios. Mas carece de ser compreendida e construída de acordo com cada contexto e com as demandas que dele emergem, as quais podem até se assemelhar, mas jamais serão as mesmas. Por isso, não cabem roteiros pré-estabelecidos para apenas se executarem.

São posicionamentos que demonstram que a prática da participação não está consolidada como uma cultura no meio educacional o que, por vezes, remete à posição dos professores a meros expectadores e executores de propostas prontas quando deveriam assumir a posição de protagonistas. Será que existem formas de garantir a efetiva participação e o protagonismo dos profissionais ou esses são sempre exigidos de forma artificial? Como esperar a adesão a novas propostas se não há participação nas decisões, cabendo aos professores apenas executar o que outras instâncias decidirem?

A participação, muitas vezes, é mascarada, realizada por meio de intermediários que nem sempre transmitem ou revelam os verdadeiros desejos dos professores, evidenciando falhas de comunicação. No contexto pesquisado, ficou evidente que a escuta das vozes e desejos dos professores se deu de forma indireta, através da Coordenação Pedagógica, que era a responsável pela interlocução entre as demandas do órgão gestor e das escolas. Além disso, que receberam muitas coisas prontas, cabendo apenas executá-las.

A participação dos professores ficou restrita à análise dos dados pertinentes a cada escola. As dificuldades ou resistências na execução da proposta podem estar associadas a este e outros aspectos, uma vez que não participaram de forma direta dessa construção. As propostas impostas aos profissionais de forma estanque e isoladas, causando ruptura no processo que está em desenvolvimento, provocam um estranhamento. De uma hora para outra são chamados a exercer uma ação que não faz parte da cultura cotidiana para a grande maioria. Isso pode ser observado no processo pesquisado, quando os professores foram chamados, na abertura do ano letivo, para apresentação da proposta que deveriam desenvolver a partir daquele ano letivo.

Os envolvidos tornam-se responsáveis por aquilo que decidem coletivamente, se sentindo parte do processo, empenhando-se para que tenha êxito, pois as decisões emergem da necessidade e do desejo dos sujeitos. Portanto, se não participam das decisões, também não reconhecem a necessidade e o desejo de mudar. A não-escuta ou valorização das considerações dos professores sobre os processos educativos faz com que se sintam desacreditados nas suas considerações como acontece, em muitas situações, em que suas vozes não são ouvidas. Ou, também, por não receberem retorno das suas contribuições, quando isso acontece.

Essa tem sido uma característica geral dos processos educativos, em que a não-escuta ou a escuta não considerada mascaram processos de participação dos professores na implementação das políticas educacionais. É um enfrentamento que precisa ser assumido, principalmente pelos professores, cobrando dos gestores que suas vozes sejam consideradas e acompanhando a execução das propostas construídas de forma coletiva. Ainda, precisa ser assumido pelos gestores, através da criação de espaços e instrumentos de efetiva participação, que se possibilitem operar as mudanças pertinentes no processo educativo e qualificar a educação.

Outra análise da participação relaciona-se a assumir responsabilidades. Sem envolvimento, não é preciso assumir responsabilidades e, se algo fracassar, basta delegar a responsabilidade para os “outros”, para os que decidiram. É uma das posições mais confortáveis, mas que não promove as mudanças necessárias.

As mesmas falas e percepções sobre o processo envolvendo os professores, coletadas através do questionário e das entrevistas, também possibilitaram responder ao objetivo específico de identificar as repercussões da implementação da Pedagogia de Projetos na prática pedagógica dos professores do Ensino Fundamental, anos finais.

Constatou-se que, inicialmente, as mudanças propostas não foram bem aceitas pelos professores. Primeiramente, pela compreensão de que eram uma imposição da gestão, uma “obrigação”, e não um desejo deles, mesmo porque mudar implica em desacomodar, sair da “zona de conforto”, como relatam os próprios professores. A proposta exigia deles mais tempo para pesquisar, para planejar e para executar, mas era um tempo de que não dispunham devido às demandas da própria profissão ou da vida familiar. Foram unâimes em reconhecer que a Pedagogia de Projetos dá “muito

trabalho”, mas os resultados obtidos na aprendizagem dos alunos são bastante satisfatórios e percebidos por meio do interesse, envolvimento, participação e aplicação dos conhecimentos construídos.

Mesmo reconhecendo esses aspectos positivos, ficou evidente que, nas práticas, ainda impera a dificuldade na execução da proposta pela excessiva preocupação com os conteúdos. Percebe-se uma fragilidade na compreensão da interdisciplinaridade e, assim, os conteúdos passam a assumir relevância nos processos educativos, possivelmente fruto de uma formação que sempre privilegiou o desenvolvimento dos conteúdos como ação central da educação. Essa contradição entre a percepção e a prática remete à necessidade de desconstruir concepções arraigadas para edificar novas concepções, especialmente em relação ao currículo.

Em relação ao currículo, será que o desenvolvimento do conteúdo, por si só, possibilita o desenvolvimento de habilidades? Qual a relevância que os conteúdos assumem nas práticas pedagógicas? A dificuldade de trabalhar o conteúdo de forma interdisciplinar não demandaria estudos anteriores à execução da proposta? Ou é possível construir novas concepções de currículo no decorrer do desenvolvimento do projeto? É possível desenvolver todo o conteúdo de forma interdisciplinar? O que realmente tem relevância no trabalho interdisciplinar? O que o professor busca desenvolver no aluno com o trabalho interdisciplinar?

Ainda que de modo parcial, é possível apontar algumas constatações sobre o trabalho interdisciplinar e o desenvolvimento de habilidades. O trabalho interdisciplinar possibilita, de acordo com a maioria dos participantes, desenvolver as habilidades propostas para a disciplina. Mas reconhecem a importância da formação continuada e do planejamento coletivo para favorecer a interdisciplinaridade e para sanar as dificuldades que emergem no processo. Dessa forma, é possível desconstruir para construir novas concepções no decorrer do processo, a partir das práticas.

Os professores reconhecem que o trabalho interdisciplinar possibilita a construção de conceitos pelos alunos, que estão além das disciplinas e que se fortalecem nas trocas entre as disciplinas. Todavia, externaram que não conseguem desenvolver a totalidade dos conteúdos de forma interdisciplinar. Os motivos apresentados são a necessidade de

desenvolver todo o conteúdo estabelecido para a disciplina e a temática que não possibilita relacionar os conteúdos que precisam ser desenvolvidos.

Os documentos orientadores analisados reforçam que o aspecto central da educação deve ser o desenvolvimento de habilidades. Sendo assim, a forma como os conteúdos são desenvolvidos e articulados entre si e entre si e o meio é que possibilitam, ou não, o desenvolvimento de habilidades. E a Pedagogia de Projetos surge, de acordo com as análises, como uma forma de trabalhar o conhecimento de forma significativa. A temática dos projetos, definida de acordo com as necessidades ou desejos de cada grupo de alunos, se tornou o fio condutor do trabalho para o desenvolvimento dos conteúdos de forma interdisciplinar. Possibilitou ampliar horizontes, saindo da mera lista de conteúdos.

Os professores ainda reconheceram que o trabalho interdisciplinar despertou o interesse dos alunos, uma vez que tornou a aprendizagem mais significativa e contextualizada, possibilitando a construção de valores que auxiliaram em aspectos da sua vida diária. Mas também evidenciou uma interdisciplinaridade frágil. Os dados mostram que, mesmo que os professores reconheçam os resultados positivos na aprendizagem e no interesse dos alunos, ainda há uma preocupação evidente em relação aos conteúdos das disciplinas, que passam a assumir destaque no processo de ensino. Outra fragilidade demonstrada em relação à interdisciplinaridade foi a constatação da grande dificuldade em desenvolver projetos no período da pandemia, descrita por alguns professores como “impossibilidade” devido às circunstâncias do momento.

Essas considerações nos levam a alguns questionamentos: Como estruturar o trabalho interdisciplinar para que ele seja incorporado como prática permanente? Para que deixe de ser compreendido apenas como cumprimento de determinações superiores? Qual a participação dos professores na definição do currículo explicitado nos PPPs?

É possível afirmar que os professores participantes da pesquisa reconheceram os benefícios do trabalho interdisciplinar na aprendizagem dos alunos. Relataram que estes passaram a ter maior envolvimento, interesse, participação e, em muitas situações, até surpreendendo pelo nível de aprendizagens e habilidades apresentadas se

comparados ao que demonstravam em aulas convencionais. Mas como não participaram de forma efetiva na definição do currículo explicitado nos PPPs das escolas, que foram construídos à sombra da PPP da rede, o currículo definido não explicita um desejo e necessidade observados nas práticas. Passa a ser compreendido como imposição e, nesse sentido, o que prevalece é a concepção de currículo introjetado pelo professor durante sua constituição, em que a maior ênfase ainda se encontra nos conteúdos. Sendo assim, as concepções de currículo defendidas pelos professores devem estar bem claras, para que possam enfrentar os desafios que apresentam no cotidiano da educação.

A pandemia da Covid-19 evidenciou o quanto os professores precisam estar preparados para enfrentar os desafios que emergem da realidade. Além disso, reafirma que não há processos estáticos quando se pensa na educação, o que exige constantemente mobilidade e adaptação às novas realidades. Isso reforça a importância do trabalho coletivo e da participação nas definições dos currículos como forma de superar os desafios.

Os próprios professores lançaram a pergunta: Será que é possível desenvolver projetos durante a pandemia? Como fazer? Outras reflexões relacionadas a esse aspecto: Será que o que dificultou dar prosseguimento à proposta foi o pouco tempo de trabalho anterior à pandemia? Os espaços de formação estavam consolidados para favorecer as reflexões naquele momento crítico que a educação estava vivenciando?

O processo ainda não estava incorporado às práticas, conforme apontam os relatos das dificuldades de dar prosseguimento à proposta de projetos nesse período. Os professores assinalaram como entraves a falta de momentos para o planejamento coletivo e, principalmente, a falta de contato que impossibilitou a interação com os alunos, demonstrando fragilidade no processo iniciado, confirmando que este ainda não estava consolidado nas práticas pedagógicas.

O período da pandemia possibilita refletir o quanto estávamos “acostumados e acomodados” ao processo educativo convencional, demonstrando a rigidez com que somos constituídos como professores e como os processos educativos estão estruturados. A mudança imposta pela pandemia demonstrou as dificuldades que emergem quando precisamos nos adaptar a novas realidades, quando estas exigem

flexibilidade no modo de pensar e agir, apontando para formações que precisam de ser repensadas, seja em nível de formação acadêmica ou de formação continuada.

Em relação à pandemia, foram observadas demandas por novas pesquisas, especialmente com o retorno das aulas presenciais. Como o desenvolvimento de projetos, iniciado antes desse período, pode ser observado no decorrer do período de aulas remotas? E com o retorno das aulas presenciais, como está o processo? Será que a proposta passará a constar nos índices de mais uma política educacional que caiu no esquecimento ou foi substituída por outra, ou continua viva?

Como já referido, o tempo mostrou-se latente no processo de implementação da Pedagogia de Projetos. O desenvolvimento de projetos demanda mais tempo do que o despendido para dar uma aula convencional. Então, como organizar e aperfeiçoar o tempo para que ele não se transforme em empecilho para a execução da proposta? Como flexibilizar o tempo de forma que possibilite o trabalho interdisciplinar?

Como os tempos da escola permanecem os mesmos, com carga horária específica para cada disciplina e professores com horários fixos para cumprir de acordo com a disciplina com que trabalham, a gestão tem papel importante na adequação desse aspecto. Cabe a ela reestruturar os tempos e adequar documentos orientadores de modo a flexibilizar os horários, como forma de garantir o trabalho interdisciplinar preconizado no trabalho com projetos.

A organização do horário para planejamento no contraturno foi uma mostra de que é possível ajustar os horários. Mesmo não sendo suficiente para todas as demandas do planejamento interdisciplinar, revelou um movimento da gestão para adequação dos tempos da escola. A necessidade de um tempo maior para a execução da proposta, na prática, se choca com a falta de tempo, provocada pela sobrecarga de trabalho de uma profissão cada vez mais desvalorizada. Desvalorização que requer dos profissionais a atuação em diferentes instituições e em vários turnos.

A falta de tempo também se relaciona às demandas da vida pessoal de uma profissão exercida, na sua grande maioria, por mulheres. O contexto pesquisado reflete essa realidade em que 100% das entrevistadas e 90,5% dos questionários foram respondidos por mulheres. Pelas características culturais, possuem uma dupla jornada de trabalho, se constituindo o tempo, nesses casos, como um limitador para abarcar

todas as demandas do processo educativo com projetos. Um tempo que, ao mesmo tempo que se constitui como ausência, insuficiência, aparece como ocupação necessária da categoria docente, extravasando sua jornada diária e impondo uma ocupação profissional desgastante. Tempo como falta e, ao mesmo tempo, como excesso.

São análises que suscitam alguns questionamentos: como conciliar a falta de tempo dos professores com a execução da proposta, uma vez que esta demanda mais tempo de trabalho do que o despendido nas aulas convencionais?

Todas as reflexões remetem à compreensão de que processos educativos não se encontram livres de desafios que precisam ser superados, pois o conhecimento, objetivo da educação, é provisório, não uma verdade absoluta. Remete à necessidade de as mudanças emergirem das reflexões, da participação e do desejo de todos os envolvidos para não se configurar como necessidade de atingir índices ou como imposição.

A mudança que sempre é, inicialmente, interna para, posteriormente, se externar em práticas requer uma estrutura, uma trama muito bem articulada que dê conta das demandas que emergem no decorrer da sua implementação. Sendo assim, as ações previstas (formações, tempos, espaços, ações e reflexões) precisam de ser fortalecidas, de modo a elucidar os desafios e construir estratégias que deem conta da realidade.

Retomando o problema da pesquisa: como a implementação da Pedagogia de Projetos na Rede Municipal de Ensino de Nova Prata-RS repercutiu na prática pedagógica dos professores de anos finais do Ensino Fundamental?, as análises apontam, especialmente para o ano de 2019, quando houve um movimento intenso em direção à mudança nas práticas pedagógicas. Essas mudanças foram percebidas pela responsável pela gestão da educação e pelos professores quando relataram que o processo desenvolvido naquele ano exigiu que se desacomodassem, que trocassem ideias com os colegas, que planejassem de forma coletiva, realizando as articulações necessárias para o desenvolvimento do trabalho interdisciplinar. Relataram que deu “muito trabalho”, mas que impactou de forma positiva, principalmente, na aprendizagem dos alunos.

A repercussão foi evidenciada em meio à compreensão de que a proposta impactou nas práticas pedagógicas, especialmente no período anterior à pandemia, sobretudo nos seguintes aspectos: desacomodou os professores, fazendo com que

buscassem novas alternativas de trabalho coletivo; instituiu e fortaleceu os espaços de reflexões sobre as práticas e de formação continuada; as práticas pedagógicas efetivadas resultaram em alunos mais envolvidos, participativos e ganhos significativos em relação à aprendizagem, ou seja, houve um movimento pensado e ações estruturadas para qualificar da educação ofertada na rede. Porém, é difícil definir o grau desse impacto e o nível de consolidação. Essa fragilidade é revelada quando os envolvidos externaram a dificuldade de trabalhar com projetos durante o período da Pandemia, declarando que o processo foi interrompido, se não na sua totalidade, mas em parte significativa, demonstrando que este ainda não estava consolidado nas práticas pedagógicas dos professores.

Uma análise mais ampla e profunda do processo pesquisado, através da percepção e olhares dos demais envolvidos, abre espaço para futuras pesquisas, pois se constitui em possibilidade de cercar o processo mais integralmente. Para isso, seria necessário considerar todos os agentes e aspectos envolvidos no processo, pois a análise se deu apenas a partir de dois olhares (gestão da educação e professores). Outros olhares, como o da Coordenação Pedagógica seria importante, pois é a responsável pela articulação entre as políticas da Secretaria de Educação e os professores e por conduzir a formação continuada nos espaços escolares. As equipes diretivas também poderiam relatar, a partir do seu lugar, sobre as estruturas necessárias, os espaços e tempo necessários para suprir as demandas que emergem do processo dentro da própria escola. Um olhar muito importante emerge da escuta dos alunos, que poderiam relatar, a partir das experiências vivenciadas, como os conteúdos trabalhados por meio de projetos impactam na sua aprendizagem. Os pais e comunidade poderiam avaliar as mudanças percebidas nas atitudes individuais e coletivas, que favorecem a constituição do cidadão.

Outra consideração evidente é que a prática de projetos reforça a necessidade de incorporar a formação continuada para o fortalecimento das propostas e para a construção de concepção de currículo, que está muito além de uma mera lista de conteúdos. Enfim, que possibilite a adoção de práticas construídas de forma consciente, independentemente da situação que se apresente.

Também induz à responsabilidade do coletivo na busca de alternativas para consolidar as políticas educacionais instituídas, para que estas não se reduzam apenas a “mais uma proposta que se esvaiu na primeira dificuldade”, como estamos acostumados no cenário educacional atual, reforçando o descrédito na educação.

É necessário que os professores assumam seu papel de protagonistas do processo, defendendo seus pontos de vista, trabalhando de forma coletiva para o fortalecimento das ações, ocupando e assumindo seu espaço no processo de ensino. Essa decisão é fundamental para que não se reduzam, nas suas práticas, apenas a meros executores de políticas públicas que, muitas vezes, são instituídas para reproduzir e perpetuar as desigualdades. Ainda, é fundamental para a construção de aprendizagens efetivas, que façam a diferença na constituição do aluno/cidadão consciente e atuante no meio em que vive.

Cabe aos responsáveis pela gestão da educação, em consonância aos demais envolvidos nos processos educativos, repensarem os tempos e espaços da escola, vislumbrando sempre novas possibilidades a partir dos desafios que emergem. Fundamental também é criar instrumentos de efetiva participação nas construções coletivas das propostas, para que estas se efetivem de maneira consciente nas práticas pedagógicas, reafirmando o verdadeiro sentido da educação: a aprendizagem significativa dos alunos, que são a razão de ser da educação.

Esse é mais um dos grandes desafios da educação.

REFERÊNCIAS

ACCORSI, Maria Isabel. **A inclusão do estudante com deficiência intelectual na educação superior do IFRS Bento Gonçalves: um olhar sobre a mediação docente.** 2016. 167f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, 2016.

ALENCASTRO, Lucia Helena. V. A aprendizagem por projetos como uma via possível à produção de conhecimentos no ensino superior. **Divers@ Revista Eletrônica Interdisciplinar**, Matinhos, v. 10, n. 1, p. 28-40, jan./jun. 2017.
Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/diver/article/view/51918/33630>. Acesso em: 06 jun. 2020.

ANDRADE, Rosamaria Calaes de. **Interdisciplinaridade: Um novo paradigma curricular.** Pará: UFPA, 2011. Disponível em:
<http://www.ufpa.br/ensinofts/interdisci.html>. Acesso em: 27 ago. 2020.

ANDRÉ, M. E. D. A. Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. Brasília: Liberlivro, 2005. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2000.

BIN, Ana Clara. **Concepções de conhecimento e currículo em W. Kilpatrick e implicações do método de projetos.** 2012. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação - Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares). Universidade de São Paulo, São Paulo: 2012.

BRASIL. **IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística** - Dados do IBGE Cidades. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/nova-prata/panorama>. Acesso em: 19 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto-MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Introdução aos PCNs do Ensino Fundamental.**1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 21 maio 2020.
BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais (1ª a 4ª séries): Matemática. Secretaria de Educação. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAMBI, Franco; TREBISACCE, Giuseppe. **História da pedagogia.** São Paulo: Universidade Estadual Paulista - Campus Marília, 1999.

DEWEY, John. **Experiência e educação.** São Paulo: Nacional, 1971.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior.** São Paulo: Cortez, 2003.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na formação de professores. Ideação. **Revista do Centro de Educação e Letras da UNIOESTE** - Campus de Foz do Iguaçu. v. 10, n. 1, p. 93-103, 1. sem. 2008.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **A Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Loyola, 1993.

FRAGOSO, Maria Isabel Pedroso. **O projeto interdisciplinar como diferencial motivador num contexto de aprendizagem**. 2009. 95 f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo: 2009.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista - Campus Marília, 2000.

FREITAS, André Luis Castro de; FREITA, Luciane Albernaz de Araujo. A formação permanente de educadores no pensamento de Paulo Freire. EDUCERE: XVIII Congresso Nacional De Educação Formação de Professores: Contextos, Sentidos e Práticas. **Anais [...]**, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23395_11735.pdf.

FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sonia (Org.). **Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção questões da nossa época; v. 107)

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1988.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

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

HOBBSAWM, Eric John. **Era dos extremos: o breve século XX 1914-1991**. 2. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

HUMANAS da PUC/Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2015.

JAPIASSU, Hilton; SOUZA FILHO, Danilo Marcondes de. **Dicionário básico de filosofia**. 3. ed. atual. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001. Disponível em: http://raycydio.yolasite.com/resources/dicionario_de_filosofia_japiassu.pdf. Acesso em: 29 ago. 2020.

KILPATRICK, William Heard. **Educação para uma civilização em mudança**. 8. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1970.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean; SIMAN, Lana Mara. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed; 1999.

LEITE, A. C. C. A. **A noção de projeto na educação: “o método de projeto” de William Heard Kilpatrick**. 2007. 72 f. Dissertação (Mestrado em Educação) História, Política e Sociedade. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo: 2007.

LEITE, Fernanda Fernandes. **Formação de Professores em Projetos Interdisciplinares em Aprendizagem Ativa: Relato de Caso**. 2017. 122 f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, 2017.

LIMA, Mary Hebling de. **Trabalhos por projetos: desafios na escola de ensino fundamental**. 2011. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura), Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2001.

NOVA PRATA, **Referencial Curricular Municipal de Nova Prata - RCM/NP-RS**. 2019. Disponível em: http://www.smecnp.com.br/referencial/novaprata_referencial_finais.pdf. Acesso em: 21 maio 2020.

NOVA PRATA. LEI Nº 10,324, de 22 de maio de 2019. **Estabelece o Plano de Carreira do Magistério Público do Município De Nova Prata, institui o Respetivo Quadro de Cargos e Funções e dá Outras Providências**. Nova Prata, RS, 2019.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Educa. Lisboa. 2002

OLIVEIRA, J. C. **Os coordenadores pedagógicos de escolas da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro como mediadores das**

políticas curriculares. 2015. 178 fl. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências, 2015.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar:** convite à viagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre ArtMed: 2000.

SANTOS, Irene da Silva Fonseca dos; PRESTES, Reulcinéia Isabel; VALE, Antônio Marques do. BRASIL, 1930 - 1961: Escola Nova, LDB e disputa entre escola pública e escola privada. **HISTEDBR** [on-line], Campinas, n. 22, p.131-149, jun. 2006. Disponível em:
<https://docs.google.com/document/d/18aHg8qpJ9AXd04mrSGgy1yZy2zBmDCwd/edit>. Acesso em: 28 ago. 2020.

SAUL, Ana Maria. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1299-1311, dez., 2015.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Mudar é difícil, mas é possível e urgente: um novo sentido para o Projeto Político Pedagógico da escola. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 33, p. 102-120, 2013.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Uma trama conceitual centrada no currículo inspirada na pedagogia do oprimido. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 4, p. 1142-1174 out./dez.2018. Disponível em:
<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 13 jun. 2021.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica:** das falas significativas às práticas contextualizadas. 2004. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação Em Educação: Currículo-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo -São Paulo, 2004.

THIESEN; Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, set./dez. 2008.

TOLAZZI, Caroline do Amarante. **Educação Continuada de Gestores Acadêmicos:** possibilidades de inovação a partir de um programa de formação continuada.2017. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação - Educação, Linguagens e Tecnologia) Universidade de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, 2017.

VIEIRAI, Mauricio Aires; MOTA, Rafael Silveira da; CORTES, Marilice. Projetos no mundo pós-pandemia serão necessários? Revisitando conceitos e concepções existentes no campo educacional. **Revista Encantar** - Educação, Cultura e Sociedade, Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 01-15, jan./dez. 2020.

WESTBROOK, Robert B.; TEIXEIRA, Anísio. **John Dewey**. Tradução e organização de José Eustáquio Romão e Verone Lane Rodrigues. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZITKOSKI, Jaime José; STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides. **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo Autêntica, 2008. Disponível em: <http://www.famep.com.br/repositorio/ebook/Dicionario-Paulo-Freire-versao-1.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2021.

**APÊNDICE I – QUADRO DE TESES E DISSERTAÇÕES SELECIONADAS PARA
TRAÇAR O FIO CONDUTOR DA PESQUISA**

ANO DE PUBLICAÇÃO	TIPO DE PESQUISA	AUTOR	TÍTULO	UNIVERSIDADE/ ESTADO
2004	Tese	Antonio Fernando Gouvêa Da Silva	<i>A Construção do Currículo na Perspectiva Popular Crítica: Das Falas Significativas às Práticas Contextualizadas</i>	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/SP
2007	Dissertação	Ana Cláudia Caldas de Arruda Leite	<i>A Noção de Projeto na Educação: O “Método de Projeto” de William Heard Kilpatrick</i>	Universidade de São Paulo/SP
2008	Dissertação	Maria Isabel Pedroso Fragoso	<i>O Projeto Interdisciplinar como Diferencial Motivador num Contexto de Aprendizagem.</i>	Universidade Presbiteriana Mackenzie/SP
2011	Dissertação	Mary Hebling De Lima	<i>Trabalhos por Projetos: Desafios na Escola de Ensino Fundamental</i>	Universidade Presbiteriana Mackenzie-SP
2012	Dissertação	Ana Clara Bin	<i>Concepções de Conhecimento e Currículo em W. Kilpatrick e Implicações do Método de Projetos</i>	Universidade de São Paulo/Faculdade de Educação/SP
2013	Dissertação	Beatriz Aparecida Tangerino	<i>Projetos Educativos como facilitadores do Ensino- Aprendizagem</i>	Universidade Metodista de São Paulo/S
2013	Dissertação	Andrea Priscila Bertozzi	<i>A Formação Continuada e os Projetos de Trabalho nos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental: um estudo na Cidade De Vilhena/RO</i>	Universidade Federal de Rondônia/RO

2013	Dissertação	Gilmara Belmiro da Silva	<i>A Mediação Pedagógica em Vygotsky, Comênio, Herbart, Dewey e Skinner: Processos de Ensino e de Aprendizagem</i>	Universidade Estadual de Maringá/PR
2014	Dissertação	Marcelo Silva	<i>Arte e Interdisciplinaridade nos Projetos Político-Pedagógicos de Cursos de Licenciatura-EaD da Universidade de Uberaba</i>	Universidade de Uberaba/MG
2014	Dissertação	Thais Ferreira Ali	<i>Crescimento: John Dewey e sua Contribuição à Noção de Formação no Pensamento Pedagógico Moderno</i>	Universidade Federal de Santa Catarina/SC
2015	Dissertação	Luiz Renato de Oliveira	<i>Ensinando e Aprendendo com Projetos Temáticos: Um Desafio para a Formação Permanente de Educadores da Educação de Jovens e Adultos</i>	Universidade Federal De Santa Maria/RS
2015	Dissertação	Andre Ribeiro Da Silva	<i>Qual o Lugar da Interdisciplinaridade no Currículo? Uma Análise Teórica Legal e da Concepção Docente</i>	Universidade do Vale do Sapucaí Minas Gerais
2015	Dissertação	Claiton Fonseca Sampaio	<i>Projetos Interdisciplinares: Concepções e Práticas de Docentes Do Ensino Médio</i>	Fundação Vale do Taquari de Educação e Desenvolvimento Social – Fuvates
2015	Dissertação	Ana Paula Desso	<i>Resolução de Problemas: uma Abordagem a Partir de Projetos Interdisciplinares</i>	Fundação Vale do Taquari de Educação e Desenvolvimento Social – FUVATES/RS
2015	Dissertação	Daniele Simoneti	<i>Desafios e Potencialidades de uma Proposta Interdisciplinar para o Ensino de Física Articulada ao Estágio Docente/PARFOR</i>	Universidade Comunitária da Região de Chapecó/SC
2015	Tese	Cristina Zanettini Ribeiro	<i>O Espaço da Interdisciplinaridade no Contexto de Pesquisa dos Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologia</i>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul/RS
2016	Dissertação	Aldo Mendes Filho	<i>Utilizando o Scratch para Valorizar a Autoria e a Autonomia Discente em Projetos Pedagógicos Interdisciplinares nos Conteúdos dos Parâmetros</i>	Universidade Estadual de Campinas Unicamp/SP

			<i>Curriculares Nacionais (PCNs)</i>	
2016	Tese	Marilac Luzia de Souza Leite Sousa Nogueira	<i>Práticas Interdisciplinares em Educação Ambiental na Educação Básica: o que nos revelam as pesquisas acadêmicas brasileiras (1981 – 2012)</i>	Universidade Estadual de Campinas/SP
2016	Dissertação	Erica Felicio de Carvalho Orefice	<i>A Arte e a Competência Leitora: uma Experiência Interdisciplinar</i>	Universidade Metodista de São Paulo/SP
2016	Tese	Rita De Cassia Amorim Barroso	<i>O Projeto de Aprendizagem Interdisciplinar (Pai) no Contexto da Proposta Pedagógica do Programa E-Tec em Sergipe Porto Alegre 2016</i>	Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande do Sul/RS
2016	Dissertação	Diego Da Silva Gallet	<i>O Tratamento Interdisciplinar entre Matemática e Ciências nos Livros Didáticos de 4º e 5º Ano do Ensino Fundamental</i>	Pontifícia Universidade Católica de Campinas/SP
2016	Dissertação	Ariane Rochelle Mendonça	<i>A Aposta da Reorientação Curricular Via Tema Gerador no Projeto Parnamirim Interdisciplinar</i>	Universidade Federal do Rio Grande do Norte/RN
2017	Dissertação	Fernanda Fernandes Leite	<i>Formação de Professores em Projetos Interdisciplinares em Aprendizagem Ativa: Relato de Caso.</i>	Universidade de Caxias do Sul/RS
2017	Dissertação	Bruno Ferreira Andreoli Bispo	<i>O ensino de Arte em projetos Interdisciplinares: Projeto Santos à Luz da Leitura</i>	Universidade Metropolitana de Santos/SP
2017	Dissertação	Carolina Ponciano Gonçalves	<i>Bacharelados Interdisciplinares: O Desafio da Interdisciplinaridade</i>	Universidade Estadual de Campinas/SP
2017	Tese	Paloma Alinne Alves Rodrigues Ruas	<i>Interdisciplinaridade, Problemática e Contextualização: A Perspectiva de um Grupo de Professores em um Curso de Formação</i>	Universidade de São Paulo/SP
2017	Dissertação	Elisabete Penz Beuren	<i>Formação de Professores de Geografia à Luz das Metodologias Ativas de Ensino: Desenvolvendo Projetos Interdisciplinares na Educação Básica.</i>	Fundação Vale do Taquari de Educação e Desenvolvimento Social – FUVATES/RS

2018	Tese	Jenny Patricia Azevedo Rincon	<i>Aprendizagens Profissionais Docentes do (Futuro) Professor De Matemática Situadas em um Estágio Interdisciplinar</i>	Universidade Estadual de Campinas/SP
2018	Tese	Aline Souza Da Luz	<i>As Licenciaturas Interdisciplinares no Cenário Nacional: Implantação e Processo</i>	Universidade Federal De Pelotas/RS
2018	Dissertação	Antonio Carlos Mometti	<i>Práticas Inovadoras e o Ensino de Física: Estudo dos Percursos Didáticos de um Grupo de Licenciandos por meio de Projetos Interdisciplinares</i>	Universidade De São Paulo/SP
2019	Dissertação	Maria Silvana Da Silva	<i>Prática Pedagógica Interdisciplinar entre Geografia e Matemática no Ensino Médio</i>	Universidade Do Vale do Sapucaí/MG
2019	Tese	Leonardo Jose Pinho Coimbra	<i>Formação de Professores nas Licenciaturas Interdisciplinares da UFMA de Bacabal</i>	Universidade Federal Fluminense/RJ

Fonte: A autora (2021), a partir da seleção de Teses e Dissertações obtidas na página da CAPES.

APÊNDICE II – CARTA DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
MUNICÍPIO DE NOVA PRATA

CARTA DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

Através do presente instrumento, eu Adriana de Barros Antonioli, Secretária Municipal de Educação de Nova Prata, autorizo a pesquisadora do Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul, Julsemina Zilli Polesello, a realizar a pesquisa intitulada **“AS REPERCUSSÕES DA IMPLEMENTAÇÃO DA PEDAGOGIA DE PROJETOS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NOVA PRATA-RS”**.

Declaro que fui informada pela responsável sobre as características e objetivo da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na rede a qual represento e que fui informada que posso esclarecer dúvidas a qualquer momento através do contato da pesquisadora e do CEP/UCS.

Declaro e que a pesquisa somente será iniciada após apresentação do Parecer de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos e que serão assegurados os direitos previstos na Resolução CNS Nº 510/2016.

Nova Prata, 28 de dezembro de 2020.

Adriana de Barros Antonioli
Secretária Municipal de Educação

Julsemina Zilli Polesello
Mestranda
Universidade de Caxias do Sul
izpolesello1@ucs.br
(54)999256879

Prof. Dr. Sandro de Castro Pitano
Orientador
Universidade de Caxias do Sul
scpitano@ucs.br
(54)981664831

APÊNDICE III - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE DE CAXIAS
DO SUL - RS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS REPERCUSSÕES DA IMPLEMENTAÇÃO DA PEDAGOGIA DE PROJETOS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NOVA PRATA - RS

Pesquisador: JULSEMINA ZILLI POLESELLO

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 40924620.4.0000.5341

Instituição Proponente: Universidade de Caxias do Sul-RS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.602.970

Apresentação do Projeto:

O projeto intitulado AS REPERCUSSÕES DA IMPLEMENTAÇÃO DA PEDAGOGIA DE PROJETOS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NOVA PRATA - RS, de autoria da mestranda JULSEMINA ZILLI POLESELLO, sob orientação do Prof. Dr. Sandro de Castro Pitano, trata-se de um projeto de pesquisa para a dissertação de mestrado, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação | Mestrado, Linha de Pesquisa História e Filosofia da Educação.

No Documento Informações Básicas da Plataforma Brasil e no documento Brochura do Projeto, a autora apresenta no Resumo que o projeto "surgiu da necessidade de encontrar caminhos viáveis para qualificar os processos educativos e tornar a escola, um importante espaço de construção de conhecimentos e exercício da cidadania. Para isso, as aprendizagens precisam acontecer a partir de situações do contexto, ser de interesse dos envolvidos e aplicáveis em situações reais para serem motivadoras da busca constante e permanente pelo conhecimento. Sendo assim, investigar o processo de implementação da Pedagogia de Projetos na Rede Municipal de Ensino de Nova Prata, a partir de 2019, e compreender como esse processo impactou na prática pedagógica dos Professores do Ensino Fundamental, anos finais será o foco da presente pesquisa. Através da busca detalhada de Teses e Dissertações relacionadas ao tema, foi possível estabelecer o fio condutor da pesquisa, conhecer as ideias e os conceitos de diferentes teóricos sobre a pedagogia de projetos e sobre a interdisciplinaridade, em diferentes tempos e

Endereço: FRANCISCO GETULIO VARGAS

Bairro: PETROPOLIS

CEP: 95.070-560

UF: RS

Município: CAXIAS DO SUL

Telefone: (54)3218-2829

Fax: (54)3218-2100

E-mail: cep-ucs@ucs.br

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL - RS



Continuação do Parecer: 4.602.970

contextos históricos. Dessa forma, o aporte teórico terá como base, principalmente, os autores Dewey, Kilpatrick, Freire e Hernández. A pesquisa é baseada em um estudo de caso de natureza qualitativa, pois é relativa à investigação de uma estratégia de parte de um contexto educativo. Quanto aos procedimentos metodológicos, será realizada análise documental e entrevista com a Secretária de Educação buscando compreender o contexto e o processo da implementação da Pedagogia de Projetos na Rede Municipal, entrevistas e questionário semiestruturado para os Professores do Ensino Fundamental, anos finais buscando identificar as repercussões da implementação da proposta nas práticas pedagógicas. Pretende-se, através da metodologia utilizada, compreender como a proposta da Pedagogia de Projetos Interdisciplinares refletiu na prática pedagógica dos professores do Ensino Fundamental-anos finais".

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo primário

- Investigar as repercussões da Pedagogia de Projetos, implementada a partir de 2019 na Rede Municipal de Ensino de Nova Prata - RS, na prática pedagógica dos Professores do Ensino Fundamental, anos finais.

Objetivos secundários

- Descrever e investigar o processo de implementação da Pedagogia de Projetos na Rede Municipal de Ensino de Nova Prata, a partir de 2019;
- Identificar as repercussões da implementação da Pedagogia de Projetos na prática pedagógica dos professores do Ensino Fundamental, anos finais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Em relação aos riscos a pesquisadora apresenta no Documento Informações Básicas da Plataforma Brasil que há "Risco de desconforto, constrangimento e baixa adesão devido ao envolvimento dos sujeitos com o processo pesquisado".

Em relação aos benefícios, no documento supracitado, afirma que se trata de "Trazer subsídios para a melhoria das práticas pedagógicas e da qualidade da educação a partir da aplicação de uma nova metodologia de trabalho; a Pedagogia de Projetos Interdisciplinares".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A proposta de pesquisa está explicitada sinteticamente no Documento Informações Básicas da Plataforma Brasil e completa no Projeto Completo e indica que terá "[...] tem como inspiração o estudo de caso de natureza qualitativa, pois é relativa à investigação de parte de um fenômeno

Endereço: FRANCISCO GETULIO VARGAS
Bairro: PETROPOLIS **CEP:** 95.070-560
UF: RS **Município:** CAXIAS DO SUL
Telefone: (54)3218-2829 **Fax:** (54)3218-2100 **E-mail:** cep-ucs@ucs.br

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL - RS



Continuação do Parecer: 4.602.970

com peculiaridades específicas aqui, especificamente, uma rede de ensino e às concepções de parte dos envolvidos no processo. [...]. Para atender o primeiro objetivo específico estabelecido no projeto [...], primeiramente, será realizada uma pesquisa documental tendo como fonte documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação. Para dar sustentação ao estudo, os documentos referenciais analisados serão: Plano Municipal de Educação - PME, Plano de Carreira do Magistério Público Municipal, Referencial Curricular Municipal - RCM/NP, PPP da Secretaria Municipal de Educação e Regimento Escolar Padrão das Escolas Municipais de Ensino Fundamental. Também serão analisados os Projetos Político-Pedagógicos das Escolas participantes da pesquisa: E.M.E.F. Ângela Pellegrini Paludo, E.M.E.F. Caetano Polesello, E.M.E.F. Padre Josué Bardin, E.M.E.F. Prefeito Nagib Stella Elliase, E.M.E.F. Reinaldo Cherubini. [...]. Associada à pesquisa documental, será realizada uma entrevista com a Secretária Municipal de Educação que esteve em exercício no ano de 2019, responsável pela rede de ensino no período da implantação da Pedagogia de Projetos."

Em relação ao segundo objetivo específico "será aplicado, inicialmente, um questionário padronizado para os professores do Ensino Fundamental que atuavam nos anos finais em 2019. As questões elencadas, além de abordarem aspectos pessoais como faixa etária, formação em nível médio, superior e especialização, além de tempo de atuação, também versam sobre questionamentos relacionados ao conhecimento prévio sobre Projetos Interdisciplinares, a formação específica para trabalhar com projetos, a organização dos horários para planejamento interdisciplinar, os reflexos da Pedagogia de Projetos para a aprendizagem e a avaliação dos alunos, bem como as potencialidades e os desafios da proposta. [...] O formulário será elaborado no Google Drive, utilizando o Google formulários e contará com um roteiro explicativo. O link de acesso para o preenchimento será enviado para o e-mail ou WhatsApp dos professores." "Dando continuidade à coleta de dados envolvendo professores, será realizada uma entrevista com 5 professores que atuam no Ensino Fundamental- anos finais, sendo 1 professor de cada uma das 5 escolas participantes da pesquisa. Os critérios para a seleção dos participantes da entrevista coletiva serão: se disponibilizar a participar da entrevista coletiva, ser ocupante de cargo de provimento efetivo e estar atuando com alunos no ano letivo de 2019. Também será observado a viabilidade da participação de professores que atuam em distintas áreas do conhecimento e diferentes tempos de atuação na rede de ensino. Os participantes responderão questões relacionadas ao seu fazer na execução da proposta da Pedagogia de Projetos Interdisciplinares expondo seus posicionamentos, dúvidas, críticas relacionadas ao processo que aconteceu nos diferentes espaços educativos."

Endereço: FRANCISCO GETULIO VARGAS
Bairro: PETROPOLIS **CEP:** 95.070-560
UF: RS **Município:** CAXIAS DO SUL
Telefone: (54)3218-2829 **Fax:** (54)3218-2100 **E-mail:** cep-ucs@ucs.br

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL - RS



Continuação do Parecer: 4.602.970

Os dados serão analisados da seguinte forma: "[...] a entrevista com a Secretária de Educação e as entrevistas com os professores, serão transcritas na íntegra. Também serão tabulados os resultados dos questionários aplicados aos professores e, juntamente com a análise documental, todos esses dados entrelaçados com a problemática e a fundamentação teórica, constituirão o corpus da pesquisa. [...] Para sistematizar as informações obtidas durante a coleta de dados, as respostas serão organizadas em categorias, de acordo com cada classe de sujeitos da pesquisa, com o objetivo de agregar informações que são próximas e realizar a análise de forma adequada".

Assim, a proposta de pesquisa está adequada aos princípios científicos, apresentando metodologia adequada para responder os objetivos da pesquisa, descrevendo os procedimentos de coleta e análise dos dados.

Apresenta revisão de literatura robusta com fontes atualizadas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos estão apresentados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências foram atendidas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul aprova o projeto. De acordo com a Resolução CNS 466/2012, inciso XI.2., e com a Resolução CNS 510/2016, artigo 28, incisos III, IV e V, cabe ao pesquisador:

- Elaborar e apresentar os relatórios parciais e final;
- Apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção;
- Apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento;
- Manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa;
- Encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto; e
- Justificar fundamentadamente, perante o CEP ou a CONEP, interrupção do projeto ou

Endereço: FRANCISCO GETULIO VARGAS
Bairro: PETROPOLIS **CEP:** 95.070-560
UF: RS **Município:** CAXIAS DO SUL
Telefone: (54)3218-2829 **Fax:** (54)3218-2100 **E-mail:** cep-ucs@ucs.br

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL - RS



Continuação do Parecer: 4.602.970

a não publicação dos resultados.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1674042.pdf	18/03/2021 15:40:21		Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_ATUALIZADO.docx	07/03/2021 22:13:01	JULSEMINA ZILLI POLESELLO	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA.docx	30/12/2020 22:43:34	JULSEMINA ZILLI POLESELLO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ENTREVISTA_II.docx	30/12/2020 20:53:51	JULSEMINA ZILLI POLESELLO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ENTREVISTA.docx	30/12/2020 20:53:27	JULSEMINA ZILLI POLESELLO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_QUESTIONARIO_II.docx	30/12/2020 20:53:07	JULSEMINA ZILLI POLESELLO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_QUESTIONARIO.docx	30/12/2020 20:52:54	JULSEMINA ZILLI POLESELLO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_SECRETARIA_II.docx	30/12/2020 20:51:49	JULSEMINA ZILLI POLESELLO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_SECRETARIA.docx	30/12/2020 20:50:18	JULSEMINA ZILLI POLESELLO	Aceito
Outros	CARTA_DE_ANUENCIA_INSTITUCIONAL.docx	30/12/2020 20:47:30	JULSEMINA ZILLI POLESELLO	Aceito
Outros	CARTA_ANUENCIA_INSTITUCIONAL.jpg	30/12/2020 20:43:58	JULSEMINA ZILLI POLESELLO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	BROCHURA.docx	02/12/2020 21:28:28	JULSEMINA ZILLI POLESELLO	Aceito
Outros	PROJETO_DE_PESQUISA_JULSEMINA_ZILLI_POLESELLO.doc	02/12/2020 21:27:09	JULSEMINA ZILLI POLESELLO	Aceito

Endereço: FRANCISCO GETULIO VARGAS
Bairro: PETROPOLIS **CEP:** 95.070-560
UF: RS **Município:** CAXIAS DO SUL
Telefone: (54)3218-2829 **Fax:** (54)3218-2100 **E-mail:** cep-ucs@ucs.br

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS
DO SUL - RS**



Continuação do Parecer: 4.602.970

Outros	AUTORIZACAO.docx	02/12/2020 21:26:35	JULSEMINA ZILLI POLESELLO	Aceito
Outros	INSTRUMENTO_III.docx	02/12/2020 21:24:52	JULSEMINA ZILLI POLESELLO	Aceito
Outros	INSTRUMENTO_II.docx	02/12/2020 21:24:34	JULSEMINA ZILLI POLESELLO	Aceito
Outros	INSTRUMENTO_I.docx	02/12/2020 21:24:16	JULSEMINA ZILLI POLESELLO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_III.docx	02/12/2020 21:23:44	JULSEMINA ZILLI POLESELLO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_II.docx	02/12/2020 21:23:38	JULSEMINA ZILLI POLESELLO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_I.docx	02/12/2020 21:23:29	JULSEMINA ZILLI POLESELLO	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	02/12/2020 21:16:51	JULSEMINA ZILLI POLESELLO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	30/11/2020 21:51:19	JULSEMINA ZILLI POLESELLO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAXIAS DO SUL, 21 de Março de 2021

**Assinado por:
Magda Bellini
(Coordenador(a))**

Endereço: FRANCISCO GETULIO VARGAS
Bairro: PETROPOLIS **CEP:** 95.070-560
UF: RS **Município:** CAXIAS DO SUL
Telefone: (54)3218-2829 **Fax:** (54)3218-2100 **E-mail:** cep-ucs@ucs.br

APÊNDICE IV – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ENTREVISTA COM SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário/a da pesquisa intitulada **"AS REPERCUSSÕES DA IMPLEMENTAÇÃO DA PEDAGOGIA DE PROJETOS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NOVA PRATA-RS"**, realizada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Stricto Sensu - "Mestrado" em História e Filosofia da Educação da Universidade de Caxias do Sul-UCS, desenvolvida pela mestrandia Julsemina Zilli Polesello. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é orientada pelo Prof. Dr. Sandro de Castro Pitano, docente do Programa ao qual a pesquisa está vinculada.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que busca investigar as repercussões da Pedagogia de Projetos, implementada a partir de 2019 na Rede Municipal de Ensino de Nova Prata-RS, na prática pedagógica dos Professores do Ensino Fundamental, anos finais.

Fui também esclarecido(a) de que o uso das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) e do Comitê de Ética da Universidade de Caxias do Sul (UCS) e que o acesso e a análise dos dados coletados far-se-ão apenas pela pesquisadora e seu orientador.

Fui informado(a) que será garantida confidencialidade sendo as identidades mantidas no mais rigoroso sigilo, não havendo identificação do participante em nenhuma publicação que resultar desse estudo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificar os participantes. O acesso e a análise dos dados coletados poderão ser vistos exclusivamente pela pesquisadora e seu orientador. Nomes e materiais que indiquem a sua participação não serão liberados sem a sua permissão. A pesquisadora e seu orientador certificam o participante que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais e as informações publicadas somente em eventos ou periódicos científicos.

Fui informada quanto aos possíveis riscos ao responder às perguntas, principalmente no que diz respeito ao envolvimento dos sujeitos com o processo pesquisado, o que poderá aumentar o risco de desconforto, constrangimento e baixa adesão. A pesquisadora avaliará o processo de modo a minimizar a ocorrência de danos, tomando todas as providências para prevenir esses riscos como assegurara o anonimato das informações e usar linguagem apropriada e se responsabiliza por reparar quaisquer danos que possam ocorrer. Sendo assim, terei total liberdade para não responder a qualquer pergunta que me faça sentir desconfortável.

Os benefícios desta pesquisa serão em prol da comunidade acadêmica e educativa na qual a pesquisa está inserida, pois será um espaço de diálogo e reflexões acerca das práticas pedagógicas dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental em uma rede de ensino. Cabe destacar que as repercussões da Pedagogia de Projetos Interdisciplinares aqui pesquisadas representam uma possibilidade de qualificar ainda mais prática pedagógica já desenvolvida pelos professores.

Para a coleta de dados, será realizada uma entrevista individual, com previsão de duração de 30 a 60 minutos. Ela será gravada e filmada e o material produzido ficará sob a guarda da pesquisadora responsável pelo período de 5 (cinco) anos. Após esse prazo, será totalmente destruído/apagado/inutilizado.

Será garantido, ao participante, o acesso aos resultados da pesquisa e acesso ao registro do TCLE sempre que solicitado.

O participante poderá pedir esclarecimentos adicionais sobre qualquer aspecto da pesquisa, antes e durante o desenvolvimento da mesma, para a pesquisadora responsável Julsemina Zilli Polesello através do telefone (54) 999256879 ou e-mail izpolesello1@ucs.br e/ou entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP-UCS), localizado na Rua Francisco Getúlio Vargas, nº 926, Bloco M, Sala 306, Campus-sede da UCS, Caxias do Sul, RS. Telefone: 3218-2829. Horário: das 8h às 11h30 e das 13h30 às 18h. E-mail: cep-ucs@ucs.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UCS (CEP/UCS) é um colegiado criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Fui ainda informado(a) de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem prejuízos e sem sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Após ser esclarecido/a sobre as informações referentes a participação na pesquisa e aceitar fazer parte do estudo, assine o TCLE que foi emitido em duas vias e serão assinadas e rubricadas pelo pesquisador e pelo participante. Uma delas é sua e a outra será arquivada pela pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos. Ao término desse período de guarda, será destruído/apagado/inutilizado.

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

Pelo presente instrumento, eu, _____
 _____ Secretária de Educação do Município de Nova Prata em exercício no ano de 2019, concordo em participar da pesquisa intitulada "**AS REPERCUSSÕES DA IMPLEMENTAÇÃO DA PEDAGOGIA DE PROJETOS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NOVA PRATA-RS**", realizada por Julsemina Zilli Polesello, pesquisadora do Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEDu/UCS).

Declaro que fui informado (a) pela pesquisadora sobre os objetivos e os procedimentos da pesquisa. Declaro, também, que fui informado (a) que a referida pesquisa não gerará despesas, nem pagamentos para a instituição e a nenhum dos envolvidos nos trabalhos realizados durante a investigação. E que, em caso de retirada de meu consentimento, todas as informações que eu tenha, até então fornecido, serão descartadas.

Declaro que fui informado (a) de que posso esclarecer dúvidas a qualquer momento através dos contatos da pesquisadora e do CEP/UCS.

Declaro estar ciente dos procedimentos realizados nesta pesquisa, incluindo benefícios e riscos.

Declaro estar ciente de que, de acordo com a Resolução CNS nº 510/2016, serão assegurados os direitos previstos nos documentos citados, dentre os quais:

1. Garantia de assentimento ou consentimento dos participantes da pesquisa, esclarecidos sobre seu sentido e implicações;
2. Garantia de confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz; e
3. Garantia da não utilização, por parte do pesquisador, das informações obtidas na pesquisa em prejuízo dos seus participantes.

Participante da pesquisa

Nome:

Pesquisadora

Julsemina Zilli Polesello

Nova Prata, ____de____de 20____.

APÊNDICE V - ROTEIRO ORIENTADOR PARA ENTREVISTA COM SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO

Em 2019, período que você era gestora da Educação Municipal, a **SME implementou em toda a Rede Municipal de Ensino, a metodologia de projetos**. Gostaria que falasse sobre:

1. O(s) motivo(s) que a levou (levaram) a tomar essa decisão;
2. Como foi o processo de implementação;
3. Se os resultados atingiram os objetivos iniciais propostos.

APÊNDICE VI –TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO E QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Professor (a) !!!

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário/a e de forma anônima, da pesquisa **“AS REPERCUSSÕES DA IMPLEMENTAÇÃO DA PEDAGOGIA DE PROJETOS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NOVA PRATA-RS”**, realizada pelo Programa de Pós Graduação em Educação Stricto Sensu - “Mestrado” em História e Filosofia da Educação da Universidade de Caxias do Sul-UCS, desenvolvida pela mestranda Julsemina Zilli Polesello sob coordenação do Prof. Dr. Sandro de Castro Pitano, docente do Programa ao qual a pesquisa está vinculada respondendo ao questionário que segue.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que busca investigar as repercussões da Pedagogia de Projetos, implementada a partir de 2019 na Rede Municipal de Ensino de Nova Prata-RS, na prática pedagógica dos Professores do Ensino Fundamental, anos finais.

Fui também esclarecido (a) de que o uso das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) e do Comitê de Ética da Universidade de Caxias do Sul (UCS) e que o acesso e a análise dos dados coletados far-se-ão apenas pela pesquisadora e seu orientador.

O acesso e a análise dos dados coletados poderão ser vistos exclusivamente pela pesquisadora e seu orientador que certificam o participante que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais e as informações publicadas somente em eventos ou periódicos científicos.

Fui informada quanto aos possíveis riscos ao responder ao questionário, principalmente no que diz respeito ao meu envolvimento com o processo pesquisado, o que poderá aumentar o risco de desconforto, constrangimento e baixa adesão. A

pesquisadora avaliará o processo de modo a minimizar a ocorrência de danos, tomando todas as providências para prevenir esses riscos como assegurara o anonimato das informações e usar linguagem apropriada e se responsabiliza por reparar quaisquer danos que possam ocorrer. Sendo assim, terei total liberdade para não responder a qualquer pergunta que me faça sentir desconfortável.

Os benefícios desta pesquisa serão em prol da comunidade acadêmica e educativa na qual a pesquisa está inserida, pois será um espaço de diálogo e reflexões acerca das práticas pedagógicas dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental em uma rede de ensino. Cabe destacar que as repercussões da Pedagogia de Projetos Interdisciplinares aqui pesquisadas representam uma possibilidade de qualificar ainda mais prática pedagógica já desenvolvida pelos professores.

Por isso, sua participação é muito importante, pois teve envolvimento ativo nesse processo! Para isso, basta responder ao formulário online para compartilhar suas experiências e práticas. A pesquisa tem duração estimada de 15 minutos. As respostas podem ser enviadas até (estabelecer data). O material produzido ficará sob a guarda da pesquisadora responsável pelo período de 5 (cinco) anos. Após esse prazo, será totalmente destruído/apagado/inutilizado.

Será garantido, ao participante, o acesso aos resultados da pesquisa. Também poderá pedir esclarecimentos adicionais sobre qualquer aspecto da pesquisa, antes e durante o desenvolvimento da mesma, para a pesquisadora responsável Julsemina Zilli Polesello através do telefone (54) 999256879 ou e-mail jzpolesello1@ucs.br e/ou entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP-UCS), localizado na Rua Francisco Getúlio Vargas, nº 926, Bloco M, Sala 306, Campus-sede da UCS, Caxias do Sul, RS. Telefone: 3218-2829. Horário: das 8h às 11h30 e das 13h30 às 18h. E-mail: cep-ucs@ucs.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UCS (CEP/UCS) é um colegiado criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Após ser esclarecido/a sobre as informações referentes à participação na pesquisa e aceitar fazer parte do estudo, indique sua concordância abaixo ao assinalar

o item "Concordo". Ao marcar essa opção, você autorizará a utilização das informações prestadas para elaboração dos estudos, artigos e relatórios supracitados.

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

Pelo presente instrumento, eu, professora do Ensino Fundamental – anos finais da Rede Municipal de Ensino de Nova Prata, atuando na docência no ano de 2019, concordo em participar da pesquisa intitulada **"AS REPERCUSSÕES DA IMPLEMENTAÇÃO DA PEDAGOGIA DE PROJETOS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NOVA PRATA-RS"**, realizada por Julsemina Zilli Polesello, pesquisadora do Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEDu/UCS).

Declaro que fui informado (a) pela pesquisadora sobre os objetivos e os procedimentos da pesquisa. Declaro, também, que fui informado (a) que a referida pesquisa não gerará despesas, nem pagamentos para a instituição e a nenhum dos envolvidos nos trabalhos realizados durante a investigação.

DECLARO QUE FUI INFORMADO (A) DE QUE POSSO ESCLARECER DÚVIDAS A QUALQUER MOMENTO ATRAVÉS DOS CONTATOS DA PESQUISADORA E DO CEP/UCS.

Declaro estar ciente dos procedimentos realizados nesta pesquisa, incluindo benefícios e riscos.

Declaro estar ciente de que, de acordo com a Resolução CNS nº 510/2016, serão assegurados os direitos previstos nos documentos citados, dentre os quais:

1. Garantia de assentimento ou consentimento dos participantes da pesquisa, esclarecidos sobre seu sentido e implicações;
2. Garantia de confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz; e
3. Garantia da não utilização, por parte do pesquisador, das informações obtidas na pesquisa em prejuízo dos seus participantes.

() CONCORDO

APÊNDICE VII – QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

Consideramos sua opinião sobre a pedagogia de projetos interdisciplinares fundamental para a pesquisa. Para externá-la, responda às questões que seguem:

1. Faixa etária:

- | | |
|---|---|
| ☐ de 21 a 30 anos; | ☐ de 51 a 60 anos; |
| ☐ de 31 a 40 anos; | ☐ mais de 61 anos. |
| ☐ de 41 a 50 anos; | |

2. Sexo:

- ☐ Feminino
☐ Masculino

3. Formação em nível médio:

- ☐ Magistério
☐ Outro.

4. Curso de Graduação

- | | |
|--|-------------------------------------|
| ☐ Língua Portuguesa | ☐ Matemática |
| ☐ Artes | ☐ Ciências |
| ☐ Língua Inglesa | ☐ História |
| ☐ Educação Física | ☐ Geografia |

5. Pós-graduação(concluída):

- ☐ Especialização
☐ Mestrado
☐ Doutorado
☐ Não possui

6. Tempo de docência:

- () até 5 anos;
- () de 5 a 10 anos;
- () de 11 a 20 anos;
- () de 21 a 30 anos;
- () mais de 30 anos.

7. Em relação à proposta de Projetos Interdisciplinares, antes de 2019:

- () Já fazia parte da minha prática pedagógica diária.
- () Tinha conhecimento, mas utilizava eventualmente e em situações específicas.
- () Conhecia, mas não fazia parte da minha prática pedagógica.

8. Considerando as formações para trabalhar com Projetos Interdisciplinares realizadas pelas Coordenadoras Pedagógicas nas reuniões pedagógicas na escola e nas Horas de Atividades do contraturno, você considera que:

- () Permitiram a compreensão do processo e a reflexão sobre a prática.
- () Permitiram a compreensão do processo, mas não possibilitaram a reflexão sobre a prática.
- () Foram suficientes para sustentação da prática pedagógica.
- () Foram insuficientes.

9. A reestruturação do horário reservado para Horas de Atividades, organizado para acontecer mensalmente de forma presencial, em data e horário estabelecido pela escola:

- () Foi fundamental para garantir a execução da proposta e a reflexão sobre a prática.
- () Facilitou a interlocução com os colegas para a realização do planejamento interdisciplinar.
- () Auxiliou no planejamento interdisciplinar, mas o tempo foi insuficiente.

10. Após as formações para subsidiar no processo de implementação da Pedagogia de Projetos Interdisciplinares e promover reflexões sobre as práticas, como você se sentiu em relação à execução da proposta:

- () Plenamente seguro, pois foi um trabalho realizado de forma coletiva.
- () Com algumas dúvidas, mas com possibilidade de sanar nos encontros subsequentes.
- () Mesmo com as formações e espaço de reflexão, me senti inseguro na execução da proposta.
- () Não coloquei a proposta em prática.

11. Em relação as habilidades propostas para a sua disciplina, a prática de Projetos Interdisciplinares:

- () Possibilitou o desenvolvimento de todas as habilidades propostas.
- () Possibilitou apenas o desenvolvimento de parte delas.
- () Não possibilitou o seu desenvolvimento, pois são coisas distintas.

12. No desenvolvimento de Projetos, como percebe a relação interdisciplinar entre a disciplina que leciona e as demais:

- () No decorrer do projeto, a relação acontece de forma espontânea e com todas as disciplinas.
- () Só é possível após planejamento conjunto e acontece com todas as disciplinas.
- () Só é possível após planejamento conjunto, mas acontece apenas com algumas disciplinas.
- () A interdisciplinaridade é dificultada pelas características da disciplina que leciono.

13. O ensino através de Projetos Pedagógicos Interdisciplinares refletiu na aprendizagem dos alunos? Como?

14. Com o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, aconteceram mudanças nas práticas avaliativas? Quais as mais significativas?

15. Em relação à sua prática pedagógica através de Projetos Interdisciplinares, relacione aspectos que considera:

a) Positivos

b) Negativos:

16. Com a Pandemia da Covid-19 e a realização de atividades não presenciais em um grande período de 2020, escreva como o desenvolvimento de Projetos Interdisciplinares aconteceu na prática

17. Deixe aqui suas percepções/contribuições sobre aspectos não abordados acima e que considere relevante em relação ao trabalho com Projetos Interdisciplinares:

APÊNDICE VIII – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Professor(a)!!!

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário/a da pesquisa intitulada **"AS REPERCUSSÕES DA IMPLEMENTAÇÃO DA PEDAGOGIA DE PROJETOS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NOVA PRATA-RS"**, realizada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Stricto Sensu - "Mestrado" em História e Filosofia da Educação da Universidade de Caxias do Sul-UCS, desenvolvida pela mestrandia Julsemina Zilli Polesello. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é orientada pelo Prof. Dr. Sandro de Castro Pitano, docente do Programa ao qual a pesquisa está vinculada.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que busca investigar as repercussões da Pedagogia de Projetos, implementada a partir de 2019 na Rede Municipal de Ensino de Nova Prata-RS, na prática pedagógica dos Professores do Ensino Fundamental, anos finais.

Fui também esclarecido(a) de que o uso das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) e do Comitê de Ética da Universidade de Caxias do Sul (UCS).

Fui informado (a) que será garantida confidencialidade sendo as identidades mantidas no mais rigoroso sigilo, não havendo identificação do participante em nenhuma publicação que resultar desse estudo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificar os participantes. O acesso e a análise dos dados coletados poderão ser vistos exclusivamente pela pesquisadora e seu orientador. Nomes e materiais que indiquem a sua participação não serão liberados

sem a sua permissão. A pesquisadora e seu orientador certificam o participante que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais e as informações publicadas somente em eventos ou periódicos científicos.

Fui informada quanto aos possíveis riscos ao responder às perguntas, principalmente no que diz respeito ao envolvimento dos sujeitos com o processo pesquisado, o que poderá aumentar o risco de desconforto, constrangimento e baixa adesão. A pesquisadora avaliará o processo de modo a minimizar a ocorrência de danos, tomando todas as providências para prevenir esses riscos como assegurara o anonimato das informações e usar linguagem apropriada e se responsabiliza por reparar quaisquer danos que possam ocorrer. Sendo assim, terei total liberdade para não responder a qualquer pergunta que me faça sentir desconfortável.

Os benefícios desta pesquisa serão em prol da comunidade acadêmica e educativa na qual a pesquisa está inserida, pois será um espaço de diálogo e reflexões acerca das práticas pedagógicas dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental em uma rede de ensino. Cabe destacar que as repercussões da Pedagogia de Projetos aqui pesquisadas representam uma possibilidade de qualificar ainda mais prática pedagógica já desenvolvida pelos professores.

Para a coleta de dados, será realizada uma entrevista individual, com previsão de duração de 30 a 60 minutos. Ela será gravada e filmada e o material produzido ficará sob a guarda da pesquisadora responsável pelo período de 5 (cinco) anos. Após esse prazo, será totalmente destruído/apagado/inutilizado.

Será garantido, ao participante, o acesso aos resultados da pesquisa e acesso ao registro do TCLE sempre que solicitado.

O participante poderá pedir esclarecimentos adicionais sobre qualquer aspecto da pesquisa, antes e durante o desenvolvimento da mesma, para a pesquisadora responsável Julsemina Zilli Polesello através do telefone (54) 999256879 ou e-mail jzpolesello1@ucs.br e/ou entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP-UCS), localizado na Rua Francisco Getúlio Vargas, nº 926, Bloco M, Sala 306,

Campus-sede da UCS, Caxias do Sul, RS. Telefone: 3218-2829. Horário: das 8h às 11h30 e das 13h30 às 18h. E-mail: cep-ucs@ucs.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UCS (CEP/UCS) é um colegiado criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Fui ainda informado(a) de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem prejuízos e sem sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Após ser esclarecido/a sobre as informações referentes a participação na pesquisa e aceitar fazer parte do estudo, assine o TCLE que foi emitido em duas vias e serão assinadas e rubricadas pelo pesquisador e pelo participante. Uma delas é sua e a outra será arquivada pela pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos. Ao término desse período de guarda, será destruído/apagado/inutilizado.

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

Pelo presente instrumento, eu, _____
_____, Professor do Ensino Fundamental-anos finais da Rede Municipal de Ensino de Nova Prata-Rio Grande do Sul em exercício docente no ano de 2019, concordo em participar da pesquisa intitulada "**AS REPERCUSSÕES DA IMPLEMENTAÇÃO DA PEDAGOGIA DE PROJETOS NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NOVA PRATA-RS**", realizada por Julsemina Zilli Polesello, pesquisadora do Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEDu/UCS).

Declaro que fui informado (a) pela pesquisadora sobre os objetivos e os procedimentos da pesquisa. Declaro, também, que fui informado (a) que a referida pesquisa não gerará despesas, nem pagamentos para a instituição e a nenhum dos envolvidos nos trabalhos realizados durante a investigação. E que, em caso de retirada de meu consentimento, todas as informações que eu tenha, até então fornecido, serão descartadas.

Declaro que fui informado (a) de que posso esclarecer dúvidas a qualquer momento através dos contatos da pesquisadora e do CEP/UCS.

Declaro estar ciente dos procedimentos realizados nesta pesquisa, incluindo benefícios e riscos.

Declaro estar ciente de que, de acordo com a Resolução CSN nº 510/2016, serão assegurados os direitos previstos nos documentos citados, dentre os quais:

1. Garantia de assentimento ou consentimento dos participantes da pesquisa, esclarecidos sobre seu sentido e implicações;
2. Garantia de confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz; e
3. Garantia da não utilização, por parte do pesquisador, das informações obtidas na pesquisa em prejuízo dos seus participantes.

Participante da pesquisa
Nome:

Pesquisadora
Julsemina Zilli Polesello

Nova Prata, ____ de _____ de 20____.

APÊNDICE IX - ROTEIRO DE PERGUNTAS ORIENTADORAS PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

ROTEIRO

No ano de 2019, antes do início do ano letivo, a SME apresentou uma proposta de trabalho que teria seu início naquele ano letivo; o trabalho através de Projetos Interdisciplinares. A proposta apresentada tinha como objetivo qualificar ainda mais o trabalho pedagógico já desenvolvido na rede e a melhoria nas aprendizagens dos alunos.

-Quando a proposta de trabalho por Projetos Interdisciplinares foi apresentada, o que achou da mesma? Como você se sentiu? Descrever esse momento inicial

- Para que os professores pudessem executar a proposta, ocorreram formações organizadas pelas Coordenações Pedagógicas nas escolas. Quais as considerações relevantes pertinentes a esse aspecto (reflexões, assuntos abordados, fortalecimento do grupo...)? As formações propiciaram os conhecimentos necessários para que pudessem aplicar a Proposta da Pedagogia de Projetos na prática? Explique

- Para a implementação da proposta, alguns aspectos precisaram ser reorganizados dentro das escolas. Destaco aqui, o horário de planejamento interdisciplinar que possibilitou o encontro com os colegas para estudar, debater e planejar de forma interdisciplinar. Como foi essa nova organização? Trouxe contribuições para o desenvolvimento dos Projetos Interdisciplinares? Qual a avaliação que faz do planejamento interdisciplinar e dos tempos para esse planejamento?

- Na execução da Proposta de Projetos Interdisciplinares, como foram definidos as temáticas a serem trabalhados em cada turma?

- Quais as maiores dificuldades que sentiram para trabalhar com Projetos Interdisciplinares?

- Conhecedora da realidade educacional onde atua e observando toda a trajetória percorrida no trabalho com Projetos Interdisciplinares durante o ano letivo de 2019 (projetos por turma, trilhas de aprendizagem, mostra de trabalhos, portfólios etc.), como você avalia a implementação da proposta em relação à sua prática pedagógica? Quais os reflexos na aprendizagem dos alunos?

- Com a Pandemia da Covid-19 no ano de 2020, como avalia a possibilidade de trabalhar com Projetos Interdisciplinares no período de atividades não presenciais? Quais as principais mudanças em relação ao percurso iniciado em 2019?

OBS.: Outras questões serão propostas de acordo com as respostas dos participantes do grupo.