
SABERES MOBILIZADOS NA ELABORAÇÃO E GESTÃO DE UM PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: uma proposta de letramento docente

Ada Magaly Matias Brasileiro¹
Rosemary Cândido Coelho²
Viviane Raposo Pimenta³

Introdução

O trabalho com o foco na Pedagogia de Projetos valoriza o ensino e a aprendizagem por meio de propostas significativas, que mobilizam inúmeros saberes em um processo interdisciplinar com foco em objetivos pedagógicos. Tal perspectiva tem sido defendida já há muito tempo por Dewey (1979), Bender (2014), Albuquerque (2020), Moran e Bacich (2018), Prado (2005) entre tantos outros, os quais concebem uma nova forma de organização curricular orientada por temas de interesse dos alunos, que envolve saberes a serem trabalhados e novas dinâmicas de ensinar e aprender que ultrapassem o espaço da sala de aula.

Ao se referirem ao gênero projeto, texto que materializa a proposta de trabalho, uma variedade de terminologias é adotada: projeto didático, projeto de ação pedagógica, projeto de intervenção pedagógica, projeto interdisciplinar ou apenas projeto. Para efeito deste ensaio, usaremos o termo “Projeto de intervenção pedagógica”, por entendermos que, nessa perspectiva, o processo vivido perpassa diagnóstico, planejamento, ação e avaliação, etapas caracterizadoras de um fazer intervencionista na realidade em que os sujeitos se encontram.

Devido à complexidade e à natureza interdisciplinar do trabalho com projetos, é requerida a mobilização de saberes docentes de várias naturezas para intermediar o processo de planejamento, desenvolvimento e avaliação de um projeto. No entanto, embora muitos docentes se esforcem no sentido de promover a Pedagogia de Projetos nas instituições em que atuam, eles se ressentem de não terem tido, em momentos de formação inicial ou continuada, acesso a letramentos demandados para essa complexa atividade, mais especificamente, em relação à elaboração do gênero do discurso projeto de intervenção pedagógica (PRADO, 2005). Essa lacuna

¹ Doutora em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

² Mestranda em Letras pela Universidade Federal de Ouro Preto.

³ Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

de formação pode interferir no trabalho como um todo, desde a sua concepção, até o processo avaliativo, dificultando, inclusive, a própria defesa dessa estratégia didático-pedagógica, por parte do professor, bem como o engajamento e a aceitação, por parte da comunidade escolar.

Diante dessa problematização, neste ensaio analítico, defendemos que para a elaboração e a gestão de um projeto, é necessária a mobilização de saberes múltiplos e interdisciplinares, dos quais depende o êxito desse trabalho coletivo. Em virtude disso, uma sistematização do gênero e algumas orientações sobre o processo a ser vivenciado devem ser consideradas como saberes constitutivos do letramento docente. Assim, o trabalho desenvolvido neste texto busca contribuir para amenizar essa lacuna, no sentido de propor uma possibilidade de trabalho, pensando na natureza relativamente estável do gênero (BAKHTIN, 2003) e nos fundamentos da Pedagogia de Projetos, que defendem a adequação dos percursos, ou seja, não se trata de um formato rígido e único.

Para a construção do texto, vamos apontar no decorrer do processo de concepção e gestão de um projeto, as atividades realizadas antes, durante e depois, associando-as aos saberes docentes mobilizados no processo. Para tanto, contaremos com as contribuições da Pedagogia Radical, proposta por Giroux (1997), a Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire (2010), a Pedagogia Crítica e Transgressiva, de Albuquerque (2020), e outros pesquisadores.

Projeto de intervenção pedagógica: saberes envolvidos no planejamento, desenvolvimento e gestão

Em diferentes tempos e modos, Dewey (1979) e Hernandes (1998) propõem a aprendizagem baseada em projetos, *Project Based Learning* (PBL), como uma metodologia ativa na qual os alunos, protagonistas do processo, envolvem-se com desafios e tarefas para responder a um problema proposto pelo grupo. Trata-se, para eles, de uma concepção de ensino e aprendizagem construída a partir de uma abordagem interdisciplinar e da mobilização de diferentes saberes na busca da resolução de um problema proposto e no desenvolvimento de saberes diversos. Nessa mesma direção, Freire, com a Pedagogia da Autonomia (2004), e Giroux, com a Pedagogia Radical (1997), também colocam o aluno no centro do processo educacional, na busca de construir conhecimentos socioculturalmente situados e significativos para ele, a partir de temas e problemas da sua realidade cotidiana.

Mais recentemente, Prado (2005) e Moran e Bacich (2018) e Albuquerque (2020) trazem as contribuições de pesquisas resultantes de suas experiências com projetos, que têm auxiliado os professores interessados no tema na condução dos seus trabalhos.

Com o apoio desses suportes, buscaremos apresentar o percurso vivido por um professor no processo de elaboração e gestão de um projeto, tentando identificar as atividades e os saberes nele envolvidos. Para a identificação desses saberes, valemo-nos dos estudos de Antoni Zabala (1999), que chama conteúdos de aprendizagem “tudo o que é objeto de aprendizagem em uma proposta educacional: (...) nomes, habilidades, acontecimentos, comportamentos” (p.7). Ele nos apresenta três grandes grupos de conhecimentos: os conceituais, advindos dos conteúdos que é preciso “saber”; os procedimentais, relativos àquilo que se precisa “saber-fazer”; e os atitudinais, referentes aos objetos de ensino e aprendizagem que admitem o “ser”. Para esse autor, o termo habilidade, adotado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, BRASIL, 2018), são contemplados por esses conteúdos de saber, fazer e ser.

Dito isso, passemos à fase inicial do processo, que é a do planejar. Atividades de planejamento estão na gênese do *métier* do professor e são muitos os gêneros do discurso profissional que constituem e concretizam essas práticas, tais como o plano de curso, o plano de aula e a sequência didática (BRASILEIRO; PIMENTA, 2021). Especificamente, a fase de planejamento de um projeto de intervenção pedagógica envolve ações de diagnóstico, mobilização e escrita do projeto. O diagnóstico requer do professor uma abertura para o desconhecido e certa flexibilidade para reformular rotas, redefinir conteúdos escolares, tempos, espaços e modos de organização das aulas.

É nessa fase que serão definidos o tema e a problematização do projeto, o que deve estar em consonância com os interesses e a realidade material dos alunos. Essa definição pode acontecer, por exemplo, em uma roda de conversa, em um dinâmica de *brainstorming*, a partir de um fato ocorrido na escola ou nos arredores dela. Nesse processo, o professor deve ter em mente que o conteúdo temático de um projeto não se trata unicamente de um assunto, um título ou um objeto, mas da apreciação valorativa adotada por seus propositores (ROJO; BARBOSA, 2015). Um mesmo título pode suscitar diferentes apreciações valorativas, a depender de quem diz e quais suas intenções. Por isso, as autoras

afirmam que é o conteúdo temático que norteará a composicionalidade e o estilo de um determinado gênero do discurso. Dessa asserção, depreende-se que a sistematização de um projeto muito dependerá da perspectiva dos seus propositores e participantes, da cultura escolar e da realidade sócio-histórico-cultural vivida.

Definido o tema e o foco principal do trabalho, que podem ser traduzidos em uma pergunta, passa-se à mobilização (convite e processo de convencimento) dos sujeitos interessados e possíveis participantes do projeto: colegas de outras disciplinas, outras turmas e séries, órgãos da comunidade extraescolar, família etc. Após essas conversas, quase sempre informais, passa-se à fase da escrita do projeto. O gênero do discurso profissional projeto de intervenção pedagógica configura-se, como todo gênero do discurso, como um enunciado relativamente estável constituído de conteúdo temático, estrutura composicional e estilo próprios (BAKHTIN, 2003), construídos em coerência com os contextos de produção e recepção.

A escrita de um texto, nesse caso, o projeto, requer algumas definições anteriores que incidem sobre escolhas estilísticas e composicionais, entre as quais destacamos o público que se pretende alcançar, como veicular os produtos finais, quanto tempo se dispõe para a produção, que objetivos são pretendidos, que recursos são demandados, se a proposta é exequível (BRASILEIRO, 2017). Pensando, portanto, em todos esses aspectos que antecedem a produção, passa-se à elaboração do projeto. Os tópicos que apresentamos neste ensaio servem de orientação para a sistematização de uma proposta, sem pretender ser uma “receitinha” pronta, mas um apoio ao colega professor. Assim, considerando os estudos que temos feito e a nossa vivência como propositoras e gestoras de projetos em vários níveis de ensino, entendemos que a produção desse gênero deva considerar os seguintes itens.

- **O nome do projeto:** nome traz identidade e, no caso do projeto, pode carregar o assunto e a apreciação valorativa da proposta. É importante pensar em um nome que seja de fácil remissão e identificação e, de preferência, que envolva a comunidade nessa escolha. Exemplos: Mulheres Inspiradoras, Grandes Escritores, Alimentação Saudável, Consciência Negra, Horta na Escola etc.
- **A situação-problema ou problematização:** é o foco de interesse dos participantes. Chegar a uma delimitação não é algo fácil e demanda diálogo e

negociação de interesses. Na condição de gestor da turma, o professor deve conduzir essa interlocução, fazendo perguntas, apresentando sugestões, valorizando todas as vozes, inclusive, estimulando aqueles mais silenciosos, de modo a fazê-los sentirem-se participantes da escolha. Cabe ao docente levar os alunos a uma avaliação sobre a exequibilidade da proposta. Exemplo de delimitação: como criar e manter uma horta comunitária em nossa escola? OU Criação e manutenção de uma horta comunitária na Escola X.

- **Justificativa:** justificar é discutir por que realizar o projeto, por que estudar determinado tema, por que nos envolver com o problema. O professor pode fazer essa etapa sozinho, mas também pode trabalhar com produção colaborativa, estimulando os alunos a manifestarem seus argumentos, ao tempo em que eles mesmos podem ir se motivando com a proposta e se apropriando dela. Pode fazer perguntas do tipo: por que é importante ter uma horta em nossa escola? Vocês sabem o que envolve o processo de fazer uma horta? A partir das respostas dos alunos, o professor ou alguns alunos selecionados pelo grupo podem fazer os registros para posterior organização textual, pensando que se trata da defesa de uma ideia.
- **Disciplinas envolvidas e saberes a serem desenvolvidos:** considerando o teor dos diálogos, os propositores, na liderança do professor, podem relacionar os saberes demandados para a solução do problema. No caso da criação e manutenção de uma horta, por exemplo, podem ser envolvidos conceitos de educação ambiental, alimentos orgânicos e não-orgânicos, hábitos alimentares, custo da horta, recursos demandados, o processo de cultivo, o espaço a ser ocupado, a consciência crítica dos envolvidos etc. Diante disso, podem ser envolvidos no processo as disciplinas de Geografia, Ciências, Matemática, Português e outras. A interdisciplinaridade é uma característica importante na Pedagogia de Projetos, mas um professor pode trabalhar em sua sala projetos menores, no interior da sua disciplina.
- **Objetivos:** neste tópico, são relacionados os saberes que poderão ser desenvolvidos ao longo do projeto. É o momento de cada professor envolvido definir que atividades pode propor na construção geral do projeto, pensando nos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais a serem alcançados. Pode também pautar os objetivos nas habilidades dispostas na BNCC para a série ou outro modo de definição da instituição em que ele atua. Os objetivos

precisam ser claros e bem definidos. Ex.: diferenciar alimentos orgânicos de não-orgânicos; analisar criticamente ações que agredem o meio ambiente (saberes conceituais); criar hábitos alimentares mais saudáveis; envolver a comunidade escolar nas ações de criação e manutenção da horta (saberes procedimentais); respeitar os limites de ação do outro; colaborar para a coletividade (saberes atitudinais).

- **Resultados esperados:** trata-se de um exercício um tanto difícil, pois envolve visão de futuro, mas que é essencial para o processo de motivação e clareza acerca do que o grupo deseja alcançar no decorrer da vivência. No caso do exemplo da horta, podemos colocar como resultado esperado a própria horta com um plano de cuidado e manutenção.
- **Recursos:** é momento de decidir sobre os recursos necessários para a construção de uma horta e também de pensar em estratégias para o alcance desses recursos.
- **Desenvolvimento do projeto:** são definidas as atividades a serem realizadas ao longo do processo por parte de cada disciplina envolvida, ou em cada etapa do projeto. É importante traçar um cronograma, no qual sejam incluídas todas as atividades propostas por cada disciplina. Uma boa forma de apresentar essas informações no texto é em um quadro, separando as atividades por disciplina. No desenvolvimento, normalmente, são contemplados momentos especiais que definem o início (atividade de detonação) e o fim do projeto (atividade de culminância).
- **Duração:** para que haja uma consciência coletiva sobre o início e o fim do projeto, no momento do planejamento, é importante definir o período de duração. Alguns projetos adotados institucionalmente podem durar o ano letivo inteiro outros duram semanas ou etapas letivas. Essa definição dependerá da complexidade dos objetivos a serem alcançados.
- **Avaliação:** por fim, os procedimentos e instrumentos avaliativos que serão usados para diagnosticar, no decorrer do processo, se os saberes estão sendo desenvolvidos devem ser estabelecidos no momento do planejamento do projeto. A autoavaliação com critérios objetivos tem sido recomendada como um dos procedimentos do percurso, tendo em vista a possibilidade de os participantes refletirem sobre as próprias atuações.

No estilo de escrita para elaboração do projeto, que diz respeito às “escolhas linguísticas que fazemos para dizer o que queremos dizer” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 92), devem ser considerados os aspectos da variação consonantes com a esfera de comunicação do projeto, ou seja, a esfera escolar. Então, espera-se o uso da variante culta, mas uma escrita simples, de modo a atingir leitores de toda a comunidade escolar.

Como podemos depreender das práticas envolvidas nessa fase do processo, são vários os saberes demandados do professor, entre os quais destacamos alguns de natureza *conceitual*, tais como os conhecimentos vinculados à própria disciplina e ao tema do projeto; outros de natureza *procedimental*, como o exercício da imaginação e da criatividade, a dinâmica de motivação e envolvimento dos participantes, as estratégias de busca de informações, o trabalho de organização, análise e encaminhamento dessas informações, a mobilização de dinâmicas e metodologias de trabalho adequadas aos objetivos e ao público envolvido, a capacidade de argumentação, as conversas individuais e em grupo, e a própria escrita do projeto; e ainda outros de natureza *atitudinal*, relativos à adaptabilidade para o novo, a capacidade e a abertura para o diálogo respeitoso e a negociação honesta, a postura ativa e colaborativa em trabalho em equipe, a flexibilidade na condução de um trabalho interdisciplinar, entre outros.

A fase de desenvolvimento do projeto, que se refere à gestão do que foi planejado, considerando toda a realidade contextual vivida, bem como a avaliação do percurso e dos resultados alcançados, passa por inúmeras práticas dos envolvidos, sob a orientação do professor. Entre elas, podemos destacar a atividade detonadora, as pesquisas diversas (coletivas e individuais), os registros avaliativos do processo e da participação de cada aluno, os convites a pessoas da comunidade para participarem de atividades demandadas no projeto, a organização dos eventos (palestras, entrevistas, debates, atividade detonadora e de culminância...), as reflexões constantes sobre as ações realizadas, as tomadas de decisões, as avaliações parciais do cronograma e do percurso, bem como a verificação da necessidade de alterá-los, a condução de trabalhos de campo (visitas técnicas, palestras, oficinas...), as conversas individuais e em grupos, as negociações permanentes, a avaliação final do projeto etc. Cada uma dessas ações, que podem se traduzir como atividades rotineiras na escola, demandam práticas específicas de

planejar, documentar e comunicar (BRASILEIRO; PIMENTA, 2021), concretizados em outros gêneros do discurso profissional. Ou seja, para realizar um projeto de intervenção pedagógica, o professor age discursivamente em todo o percurso, encaminhando requerimentos, fazendo ofícios, elaborando aulas, conversando, entrevistando etc., ao tempo em que, também os alunos são orientados para esses fins. Nesse percurso de conhecer, fazer e agir eticamente, o aluno apende de maneira significativa os inúmeros conteúdos curriculares a que tem direito. A esse respeito, Zabala (1998) esclarece que:

Quando se explica de certa maneira, quando se exige um estudo concreto, quando se propõe uma série de conteúdos, quando se pedem determinados exercícios, quando se ordenam atividades de certa maneira, etc., por trás destas decisões se esconde uma ideia sobre como se produzem as aprendizagens (ZABALA, p. 33, 1998).

Ele ainda enfatiza a compreensão dos conteúdos atitudinais como aqueles relacionados a normas e valores: correspondem ao compromisso filosófico da escola, ou seja, o de promover aspectos que nos completam como seres humanos, que nos dão uma dimensão maior, que dão razão e sentido ao conhecimento científico. Segundo o autor, a aprendizagem dos conteúdos atitudinais supõe um conhecimento e uma reflexão sobre os possíveis modelos, uma análise e uma avaliação das normas, uma apropriação de saberes que implica “a análise dos fatores positivos e negativos, uma tomada de posição, um envolvimento afetivo e uma revisão e avaliação da própria atuação” (ZABALA, 1998, p. 48).

É notável, portanto, o potencial da Pedagogia de Projetos no desenvolvimento de todos os tipos de saberes tanto para os professores, quanto para os alunos. Focando-nos, no entanto, apenas no processo de letramento do professor, interesse principal desta produção, e pensando em apenas uma ação que possa ser demandada de um projeto, por exemplo, uma visita técnica no projeto horta na escola, é possível identificar uma quantidade de práticas que são requeridas para o êxito da atividade. Nessa situação, o professor deve enviar um ofício a algum órgão que tenha um projeto semelhante, pedindo autorização para a visita e explicando os objetivos, encaminhar uma carta aos pais solicitando autorização para a saída da escola, fazer um roteiro da visita, convidar os demais envolvidos, esclarecer a todos os alunos os objetivos da visita técnica e as regras procedimentais e atitudinais que a envolvem, mobilizar os participantes, solicitar transporte, caso seja necessário. Enfim, todas essas práticas discursivas perpassam o saber, o fazer e o ser docentes

e não são apropriadas automaticamente, elas carecem de processos de formação sistemática e continuada.

Buscando um arremate

Diante dos inúmeros e crescentes desafios para a efetivação de uma Pedagogia de Projetos, os professores teimam em propor iniciativas em suas escolas, muitas vezes, sob pena de sacrifícios pessoais, como forma de alimentar a esperança freiriana e de, alinhados à Pedagogia Radical de Giroux (1997), continuarem sendo agentes de transformação social, ao quebrarem as barreiras dos arcaicos modos de ensinar e aprender. Assim, inseridos, ou não, no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, eles têm conseguido impactar, de forma significativa, a qualidade do seu próprio trabalho, no ensino e na aprendizagem de seus educandos, em um movimento político que busca associar os conteúdos a serem aprendidos à realidade local inserida em um contexto global.

As vivências com projetos têm marcado as trajetórias profissionais de nós três, autoras deste ensaio e, com essas experiências, sentimo-nos autorizadas a apresentar algumas contribuições para a construção desses percursos que, muitas vezes, é conduzido por professores idealistas, sem as estruturas materiais necessárias para o desenvolvimento do trabalho. Diante do potencial ainda revolucionário da Pedagogia de Projetos, de construção de saberes significativos, deixamos aqui a nossa manifestação de confiança nessa dinâmica de ensinar e aprender e o nosso desejo de contribuir minimamente para o processo de sistematização do gênero, de letramento docente continuado e de visibilização e fortalecimento do trabalho do professor.

Assim, buscando coerência com a nossa defesa de que a elaboração e a gestão de um projeto mobilizam saberes múltiplos e interdisciplinares, os quais demandam práticas de letramento docente a serem aprendidas, buscamos demonstrar, ao longo deste ensaio, o processo vivido pelo professor, as atividades nele desenvolvidas e os saberes conceituais, procedimentais e atitudinais demandados e construídos. Paralelamente, procuramos contribuir para a sistematização do gênero Projeto de Intervenção Pedagógica, por entendermos que muito trabalho realizado na escola é, muitas vezes, invisível à sociedade pela ausência do registro. Dessa forma, esperamos que, possamos contribuir um pouco no sentido de que o trabalho docente possa ser visto, reconhecido e valorizado!

Referências

ALBUQUERQUE, Gina Vieira Ponte de. *Programa mulheres inspiradoras e identidade docente: um estudo sobre pedagogia transgressiva de projeto na perspectiva da análise de discurso crítica*. 2020. 175 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) —Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. *Oficina de escrita: uma proposta de aprendizagem cooperativa de produção textual*. Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 20, n. 1, p. 127 - 152, jan./jun. 2017.

BRASILEIRO, A. M. M.; PIMENTA, V. R. Os gêneros do métier docente: a linguagem como instrumentalização do trabalho do professor. *D.E.L.T.A.*, 37-2, 2021 (1-26). DOI: <https://doi.org/10.1590/1678-460X202149397>. Acesso em: 10 nov. 2022.

DEWEY, J. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. Trad. Goldofredo Rangel; Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. 32. ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2004.

HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MORAN, J; BACICH, L. (Orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora*. Porto Alegre: Penso, 2018.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (Org.). *Integração das tecnologias na educação*. Brasília: Ministério da Educação/SEED/TV Escola/Salto para o Futuro, 2005. cap. 1, artigo 1.1, p. 12-17. Disponível em: <http://www.virtual.ufc.br/cursouca/modulo_4_projetos/conteudo/unidade_1/Eixo1-Texto18> Acesso em: 09 de nov. 2022.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Trad. Ernani F. F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, Antoni. *Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula*. Trad. Ernani F. F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1999.