

TRABALHO COM PROJETOS E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: ENTRE MUDANÇA METODOLÓGICA E TRANSFORMAÇÃO PEDAGÓGICA

PROJECT WORK AND PEDAGOGICAL INNOVATION: BETWEEN METHODOLOGICAL CHANGE AND PEDAGOGICAL TRANSFORMATION

TRABAJO POR PROYECTOS E INNOVACIÓN PEDAGÓGICA: ENTRE CAMBIO METODOLÓGICO Y TRANSFORMACIÓN PEDAGÓGICA

Paula Yoshimy Yamada Loureiro¹

Elisabeth Cristina de Faria²

RESUMO: Este artigo analisa criticamente a associação entre trabalho com projetos e inovação pedagógica, considerando que a adoção de uma determinada forma de organização do ensino não define, por si só, o caráter inovador de uma experiência educativa. Trata-se de um estudo teórico-bibliográfico que articula contribuições sobre educação, ensino, trabalho com projetos e inovação pedagógica, recuperando formulações históricas e contemporâneas e examinando as relações educativas mobilizadas por essa forma de organização. A análise evidencia que investigação, participação discente, articulação curricular e reorganização da atuação docente assumem sentidos distintos conforme a função que desempenham no processo formativo. A partir dessa reflexão, são propostas cinco dimensões articuladas para a análise do trabalho com projetos: finalidade educativa, conhecimento, currículo, participação e autoria discente e mediação docente. Essas dimensões são atravessadas pela natureza, pelo alcance e pelo sentido educativo das transformações produzidas. Conclui-se que a inovação pedagógica precisa ser compreendida a partir das relações efetivamente reorganizadas na experiência, de sua extensão no contexto em que se realiza e da direção formativa assumida. O trabalho com projetos constitui, assim, uma possibilidade de organização do ensino cujo caráter inovador requer análise das transformações pedagógicas que concretamente produz.

Palavras-chave: Trabalho com projetos. Inovação pedagógica. Formação. Currículo. Mediação docente.

¹Mestranda em Ensino na Educação Básica pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB), do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), da Universidade Federal de Goiás (UFG). Universidade Federal de Goiás (UFG).

²Doutora em Educação Matemática e professora da área de Educação Matemática do Instituto de Matemática e Estatística da Universidade Federal de Goiás (IME/UFG). Professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB/CEPAE/UFG). Universidade Federal de Goiás (UFG).

ABSTRACT: This article critically analyzes the association between project work and pedagogical innovation, considering that the adoption of a particular form of organizing teaching does not, in itself, define the innovative character of an educational experience. It is a theoretical and bibliographic study that brings together contributions on education, teaching, project work, and pedagogical innovation, drawing on historical and contemporary formulations and examining the educational relations involved in this form of organization. The analysis shows that inquiry, student participation, curriculum articulation, and the reorganization of teachers' work may assume different educational meanings according to the roles they play in the formative process. Based on this discussion, five interconnected dimensions are proposed for analyzing project work: educational purpose, knowledge, curriculum, student participation and authorship, and teacher mediation. These dimensions are examined through the nature, scope, and educational meaning of the transformations produced. The study concludes that pedagogical innovation needs to be understood through the relations that are effectively reorganized within the educational experience, the extent of these transformations in a given context, and the formative direction they assume. Project work therefore constitutes a possibility for organizing teaching whose innovative character requires critical examination of the pedagogical transformations it actually produces.

Keywords: Project work. Pedagogical innovation. Education. Curriculum. Teacher mediation.

RESUMEN: Este artículo analiza críticamente la asociación entre el trabajo por proyectos y la innovación pedagógica, considerando que la adopción de una determinada forma de organización de la enseñanza no define, por sí sola, el carácter innovador de una experiencia educativa. Se trata de un estudio teórico-bibliográfico que articula aportes sobre educación, enseñanza, trabajo por proyectos e innovación pedagógica, recuperando formulaciones históricas y contemporáneas y examinando las relaciones educativas implicadas en esta forma de organización. El análisis muestra que la investigación, la participación estudiantil, la organización curricular y la actuación docente pueden asumir sentidos educativos distintos según la función que desempeñan en el proceso formativo. A partir de esta reflexión, se proponen cinco dimensiones articuladas para el análisis: finalidad educativa, conocimiento, currículo, participación y autoría estudiantil y mediación docente. Estas dimensiones se examinan considerando la naturaleza, el alcance y el sentido educativo de las transformaciones producidas. Se concluye que la innovación pedagógica debe comprenderse a partir de las relaciones reorganizadas en la experiencia, de su extensión en cada contexto y de la dirección formativa que asumen. El trabajo por proyectos constituye una posibilidad de organización de la enseñanza cuyo carácter innovador requiere analizar las transformaciones pedagógicas que efectivamente produce.

Palabras clave: Trabajo por proyectos. Innovación pedagógica. Educación. Currículo. Mediación docente.

INTRODUÇÃO

O trabalho com projetos reúne formulações contemporâneas que organizam de maneiras próprias as relações entre investigação, conhecimento e participação dos estudantes. Na Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), a construção de uma questão orientadora, a pesquisa, a colaboração, a tomada de decisões e a elaboração de produtos integram o

desenvolvimento do trabalho pedagógico (MARKHAM; LARMER; RAVITZ, 2008; BENDER, 2014). Nos Projetos de Trabalho, Hernández (1998) e Hernández e Ventura (2017) enfatizam a organização do conhecimento escolar, as relações entre diferentes campos e a investigação de problemas que podem ultrapassar os limites de uma única disciplina.

Falar em trabalho com projetos envolve, portanto, reconhecer um campo pedagógico heterogêneo. As propostas se aproximam pela valorização da investigação e da participação dos estudantes e se distinguem por seus fundamentos, finalidades e modos de organizar as relações entre conhecimento, currículo, professor e estudante. A denominação “projeto” pode corresponder, assim, a práticas orientadas por concepções educativas diferentes.

Algumas características presentes nesse campo ajudam a explicitar essas diferenças. Na investigação, as responsabilidades intelectuais dos estudantes podem apresentar diferentes amplitudes, desde localizar e reunir informações até formular questões, selecionar e analisar fontes, confrontar ideias, estabelecer relações e elaborar explicações. Na participação e na autoria, essa amplitude pode ser observada pelas decisões colocadas sob responsabilidade dos estudantes: elas podem se concentrar na execução de tarefas e em escolhas previamente delimitadas ou alcançar a formulação de questões, a definição de caminhos para a investigação, a interpretação das informações e a sustentação de conclusões. A interdisciplinaridade também pode ocorrer com diferentes níveis de articulação, reunindo componentes curriculares em torno de uma mesma atividade ou mobilizando conhecimentos de diferentes campos para a compreensão de um problema comum. Quanto à produção de artefatos, seu papel pode concentrar-se na execução técnica, servir à comunicação dos conhecimentos elaborados ou participar do próprio processo de investigação e construção do conhecimento. A análise pedagógica desses elementos requer examinar as funções que desempenham e as relações que estabelecem no desenvolvimento de cada proposta.

Historicamente, tais questões antecedem a circulação contemporânea das chamadas metodologias ativas. Experiência, investigação, atividade e educação escolar já integravam debates pedagógicos desenvolvidos no início do século XX, particularmente nas formulações de Dewey (1979) e Kilpatrick (1980). Ao longo do tempo, diferentes propostas retomaram e reelaboraram elementos dessa tradição, produzindo outras formas de organizar o trabalho com projetos. Situar essa trajetória insere as formulações atuais em uma história pedagógica mais ampla e evidencia as diferentes concepções de experiência, conhecimento, participação e formação presentes nesse debate.

Outra questão emerge quando o trabalho com projetos passa a ser associado à inovação pedagógica. Mudanças na organização das atividades podem ampliar espaços de participação, favorecer relações entre componentes curriculares, modificar a maneira de estudar determinados conhecimentos ou aproximar o trabalho escolar de questões presentes na realidade dos estudantes. Cada alteração incide sobre aspectos específicos da experiência educativa. Analisar seu significado requer identificar quais relações são efetivamente modificadas e em que direção educativa essas modificações se desenvolvem.

Ao discutir a incorporação de tecnologias à educação, Cysneiros (1999) analisa situações em que recursos novos são introduzidos no trabalho escolar enquanto determinadas relações pedagógicas permanecem pouco alteradas. A tecnologia educacional é o objeto específico de sua reflexão. A distinção elaborada pelo autor interessa ao problema deste artigo por colocar em evidência duas dimensões relacionadas, porém não equivalentes: a introdução de uma novidade e a transformação das relações pedagógicas. Um elemento novo modifica determinada situação escolar; a análise pedagógica procura identificar o que essa modificação alcança no ensino, na aprendizagem e nas relações com o conhecimento.

Mudar a forma de organizar o ensino representa, portanto, uma alteração concreta da prática. Seu alcance se torna mais preciso quando observamos o que acontece para além da sequência das atividades ou dos procedimentos adotados. O trabalho com projetos pode redistribuir decisões, reorganizar tempos e formas de estudo e criar outras possibilidades de participação. Algumas dessas modificações atingem também o lugar do conhecimento, a organização curricular, a aprendizagem e a mediação docente. É nesse nível que a mudança metodológica passa a exigir uma análise propriamente pedagógica.

A reflexão desenvolvida neste artigo se volta para o sentido educativo dessas transformações. Interessa examinar a concepção de educação e de formação que orienta cada proposta, o lugar atribuído à escola e aos conhecimentos, as relações curriculares estabelecidas, as responsabilidades intelectuais dos estudantes e as intervenções docentes que sustentam o processo educativo. Tal enfoque desloca a atenção da classificação entre práticas consideradas tradicionais ou inovadoras para aquilo que cada mudança produz no ensino e na formação.

Diante desse problema, formulamos a questão central do artigo: por que o ensino/trabalho com projetos precisa ser analisado criticamente e não tomado, por si só, como inovação pedagógica?

De natureza teórico-bibliográfica, o estudo reúne obras selecionadas por sua contribuição à discussão de três núcleos relacionados ao problema investigado: educação e formação, trabalho com projetos e inovação pedagógica. A análise recupera conceitos e formulações históricas presentes nessas obras, examina aproximações e diferenças entre elas e estabelece interlocuções orientadas pela questão central do artigo. Esse percurso fornece a base teórica para a elaboração das dimensões propostas para a análise crítica do trabalho com projetos.

O objetivo é analisar criticamente a associação entre trabalho com projetos e inovação pedagógica, examinando diferentes formulações históricas e conceituais dessa forma de organização do ensino e propondo dimensões teóricas para compreender a natureza, o alcance e o sentido educativo das transformações a ela atribuídas.

A argumentação inicia-se pela concepção de educação e formação que sustenta a análise e recupera, em seguida, aspectos históricos e conceituais de diferentes formulações do trabalho com projetos. Posteriormente, a inovação pedagógica é discutida em sua relação com mudança metodológica, ensino e aprendizagem. A articulação dessas discussões fundamenta a proposição de dimensões teóricas para uma leitura crítica dessas práticas, orientada pela natureza, pelo alcance e pelo sentido educativo das transformações e pela complexidade das relações que integram o trabalho pedagógico.

PERCURSO METODOLÓGICO

De natureza teórica, esta pesquisa bibliográfica possui caráter analítico e é orientada pela questão acerca da associação entre trabalho com projetos e inovação pedagógica. O conjunto de obras foi constituído intencionalmente segundo a função desempenhada na construção do problema. Foram selecionadas formulações capazes de fundamentar a concepção de educação que orienta o artigo, situar histórica e conceitualmente diferentes formas de trabalho com projetos e oferecer elementos para examinar os sentidos atribuídos à inovação pedagógica. Na discussão de conceitos ou proposições vinculados diretamente a determinado autor, priorizam-se suas próprias obras, recorrendo-se a estudos de interlocução quando contribuem para contextualizar ou aprofundar questões específicas.

Para organizar o conjunto bibliográfico, foram definidos três núcleos articulados. O primeiro reúne contribuições relativas à educação, à formação, à função da escola, ao conhecimento e ao ensino, presentes especialmente em Freire (2022; 2025), Saviani (2011; 2015), Libâneo (2012), Coêlho (2013), Coêlho e Guimarães (2012) e hooks (2017). O segundo contempla

a trajetória e diferentes formulações do trabalho com projetos, abrangendo Dewey (1979), Kilpatrick (1980), Bender (2014), Markham, Larmer e Ravitz (2008), Hernández (1998) e Hernández e Ventura (2017). Nesse núcleo, Suanno (2022) contribui para precisar diferentes formas de articulação entre os conhecimentos. O terceiro concentra referências relacionadas à inovação pedagógica, à aprendizagem e aos processos pelos quais mudanças metodológicas podem adquirir diferentes significados educativos, com destaque para Cysneiros (1999), Demo (2018) e Hernández (1998).

Os três núcleos cumprem uma função de organização analítica e não delimitam campos independentes entre si. Algumas obras participam de diferentes momentos da argumentação porque os problemas que desenvolvem atravessam as questões examinadas no artigo. Hernández (1998), por exemplo, contribui para a discussão dos Projetos de Trabalho, da organização curricular e da investigação e oferece também elementos para pensar a transformação de propostas educativas em procedimentos prescritos. Os fundamentos relativos à educação e ao ensino, por sua vez, permanecem presentes na análise dos projetos e da inovação, constituindo o horizonte a partir do qual essas questões são interpretadas.

Quanto ao recorte, a pesquisa não tem como finalidade mapear a totalidade da produção acadêmica sobre trabalho com projetos ou inovação pedagógica. A seleção privilegia obras cuja contribuição histórica ou conceitual responde diretamente às questões formuladas pelo artigo.

As questões derivadas do problema central orientaram a leitura das obras. Foram examinadas as concepções de educação e formação presentes nas formulações mobilizadas, o lugar atribuído à escola e aos conhecimentos, a compreensão do ensino e da atuação docente, as responsabilidades e formas de participação atribuídas aos estudantes e as relações estabelecidas com o currículo. No campo específico do trabalho com projetos, a análise voltou-se também às finalidades atribuídas a essa forma de organização do ensino, às concepções de investigação que a sustentam e às diferenças entre formulações historicamente construídas. Na discussão da inovação, receberam atenção os argumentos relacionados à novidade, à mudança metodológica, à aprendizagem e à transformação das relações pedagógicas.

Na etapa analítica, as formulações pertinentes a essas questões foram examinadas em interlocução, considerando que as obras mobilizadas partem de problemas, referenciais e contextos teóricos distintos. A análise buscou identificar aproximações, diferenças e tensões que contribuíssem para esclarecer o problema investigado, preservando os contextos e os sentidos específicos em que cada autor desenvolve suas proposições. O diálogo construído no

artigo não pressupõe unidade teórica entre as referências; sua articulação é orientada pelas questões da pesquisa e pela contribuição que cada formulação oferece à análise.

Ao final desse percurso, a proposição das dimensões constitui uma síntese analítica elaborada pelas autoras. Sua construção articula os fundamentos relativos à educação, à formação, ao conhecimento e ao ensino, as diferenças históricas e conceituais entre formas de trabalho com projetos e as tensões presentes na atribuição de um caráter inovador a essas práticas. As dimensões são formuladas como referências analíticas para examinar a natureza, o alcance e o sentido educativo das transformações produzidas no trabalho pedagógico.

EDUCAÇÃO, ENSINO E TRABALHO COM PROJETOS

Antes de examinar as possibilidades e os limites do trabalho com projetos, é necessário explicitar a concepção de educação que orienta essa análise. Uma metodologia integra decisões pedagógicas mais amplas e adquire sentido em relação às finalidades formativas que orientam o ensino. Por essa razão, discutir projetos implica perguntar que formação se pretende realizar, que lugar o conhecimento ocupa nesse processo e como professores e estudantes participam do trabalho educativo.

Em Freire (2022), ensinar implica criar possibilidades para que o estudante participe ativamente da produção do conhecimento. A curiosidade integra esse processo quando a aproximação inicial de uma questão é submetida a um trabalho de estudo que a torna progressivamente mais rigorosa. Perguntar, nesse contexto, inaugura uma investigação na qual a compreensão inicial é confrontada com outros saberes e reelaborada. Ao professor cabe sustentar pedagogicamente esse percurso, assumindo a responsabilidade pelo ensino e pelas condições necessárias ao desenvolvimento da aprendizagem.

O conhecimento se vincula também à maneira como os sujeitos interpretam a realidade. Homens e mulheres se formam historicamente em relação com o mundo e com os outros. Nessa relação, a experiência vivida oferece questões que podem ser submetidas à reflexão. A práxis articula essa leitura à possibilidade de atuação consciente sobre a realidade (FREIRE, 2025). Conhecer participa, assim, de um movimento em que a experiência é interrogada, suas determinações são examinadas e novas possibilidades de ação podem ser reconhecidas.

Situada no interior da prática social, a educação apresenta caráter histórico e mediador. Para Saviani (2015), a escola participa de uma sociedade atravessada por relações e conflitos, ao mesmo tempo que atua na formação dos sujeitos que nela vivem. A mediação educativa

relaciona, nesse sentido, o trabalho escolar às condições sociais existentes e à formação de sujeitos capazes de compreender criticamente a prática social e nela atuar.

A relação entre realidade e conhecimento também remete à responsabilidade específica da escola. Saviani (2011) a vincula ao acesso sistemático ao conhecimento elaborado historicamente. Os estudantes chegam ao espaço escolar trazendo experiências e formas de interpretar aquilo que vivem, e o ensino amplia essas possibilidades ao promover o encontro com conhecimentos cuja apropriação exige estudo. A experiência cotidiana oferece questões ao trabalho educativo, enquanto o conhecimento escolar fornece outros instrumentos para examiná-las.

A apropriação desses conhecimentos envolve um trabalho intelectual que requer tempo para que questões permaneçam abertas e compreensões possam ser revistas. Em Coêlho (2013), o saber é tratado como busca, o que vincula a escola à formação da capacidade de pensar e interrogar. Essa busca exige continuidade, pois compreender pode envolver retornar a uma questão, rever uma interpretação e permanecer diante daquilo que ainda não se conhece. A temporalidade do estudo constitui, assim, uma condição da elaboração intelectual e chama atenção para os limites de tomar a quantidade ou a rapidez das atividades como referências da formação produzida.

8

Essa compreensão do trabalho escolar se relaciona a uma concepção de formação voltada à participação dos sujeitos na cultura e na vida coletiva. Coêlho e Guimarães (2012) vinculam esse processo à construção da autonomia e da capacidade de julgamento, ampliando o horizonte da educação para além das demandas funcionais imediatas. A pergunta pelas finalidades educativas surge nesse contexto: organizar uma investigação, resolver um problema ou produzir algo na escola adquire sentido em relação ao que essas experiências possibilitam na formação dos sujeitos.

Essas formulações permitem reconhecer que a atividade educativa possui uma direção formativa que precisa ser considerada quando se analisam suas formas de organização. A relação com a realidade, a participação dos estudantes e o desenvolvimento das atividades adquirem sentido pedagógico conforme contribuem para a construção do conhecimento e para a formação dos sujeitos.

Essa direção formativa se concretiza no ensino por meio das decisões que o professor toma ao organizar o trabalho educativo. Em Coêlho (2013), pensar o fazer docente implica reconhecer a relação entre teoria e prática e interrogar o sentido das escolhas realizadas, em

lugar de compreender o trabalho do professor como aplicação de técnicas e métodos previamente definidos. A reflexão integra, assim, o próprio exercício de ensinar, porque as decisões pedagógicas precisam ser relacionadas às finalidades que as orientam e às situações concretas em que se realizam. Libâneo (2012) contribui para essa compreensão ao situar a intencionalidade como característica do ensino. Organizar a aprendizagem envolve uma ação deliberada do professor na relação entre aquilo que se pretende ensinar, os conhecimentos que participam dessa formação e as condições em que os estudantes realizam seu processo de aprendizagem.

A mediação docente constitui a forma concreta pela qual essa intencionalidade se realiza no processo educativo. Em uma investigação, o professor acompanha o desenvolvimento do conhecimento e intervém a partir das necessidades que surgem nesse percurso. Sua atuação pode exigir a introdução de um conhecimento que permita avançar, a problematização de uma interpretação ainda pouco elaborada ou a criação de condições para que os estudantes prossigam na busca e assumam maior responsabilidade pelo que constroem. A mediação exige, assim, que o professor acompanhe o percurso da aprendizagem e decida como intervir a partir das necessidades que nele se apresentam.

À medida que os estudantes assumem responsabilidades intelectuais no percurso da aprendizagem, a mediação docente participa também da construção de sua autonomia. Em Freire (2022), a autonomia se forma progressivamente no exercício da decisão e da responsabilidade por aquilo que se escolhe. No trabalho escolar, esse processo requer condições para que o estudante compreenda as questões diante das quais decide e possa responder pelas posições que assume. A participação intelectual adquire, assim, sentido formativo quando se apoia em conhecimentos que tornam as escolhas progressivamente mais fundamentadas.

A construção dessa responsabilidade ocorre também na relação com os outros. hooks (2017), ao discutir a sala de aula como espaço de diálogo e aprendizagem, chama atenção para a presença intelectual dos estudantes em uma experiência educativa compartilhada. A voz discente se realiza quando suas interpretações entram na discussão e encontram outras perspectivas que podem interrogá-las e ampliar sua compreensão. O diálogo participa, nesse sentido, da própria elaboração do conhecimento, porque coloca o estudante diante da necessidade de considerar outras leituras e rever aquilo que pensa.

Na relação entre conhecimento, mediação e participação, a autonomia se constrói como exercício progressivo de responsabilidade. Esse processo envolve assumir e responder pelas

próprias decisões e se desenvolve também no diálogo com outras vozes e interpretações (FREIRE, 2022; HOOKS, 2017). A participação intelectual encontra no trabalho escolar condições para se tornar mais elaborada, à medida que o estudante amplia seus conhecimentos e aprende a sustentar posições progressivamente mais fundamentadas. A atuação docente participa desse processo ao organizar as condições necessárias para que essa autonomia se desenvolva no próprio percurso da aprendizagem.

Se o ensino possui uma direção formativa e se realiza por meio de decisões intencionais, os métodos participam dessa organização. Em Libâneo (2012), o método se relaciona aos objetivos educativos, aos conhecimentos e às condições em que a aprendizagem se desenvolve. Isso significa que sua escolha não pode ser separada daquilo que se pretende ensinar nem das características concretas do processo educativo. Coêlho (2013) amplia essa reflexão ao afirmar a necessidade de pensar o fazer docente a partir de seus fundamentos e de suas finalidades. Desse modo, a metodologia participa da concretização pedagógica de uma determinada concepção de educação, articulando escolhas de ensino às finalidades formativas que orientam o trabalho educativo.

Essa compreensão permite situar o trabalho com projetos para além de sua identificação como uma alternativa metodológica. Ao longo de sua história, o projeto assumiu sentidos distintos conforme as concepções de educação que orientaram sua organização e o lugar atribuído aos estudantes no processo de conhecer. Sua presença antecede a circulação contemporânea das chamadas metodologias ativas e remete às discussões de renovação educacional desenvolvidas no início do século XX, quando a crítica ao ensino centrado na transmissão verbal e na memorização abriu espaço para outras formas de pensar a experiência do estudante e sua relação com o conhecimento.

Entre as formulações que marcaram o movimento de renovação educacional do início do século XX, Dewey (1979) atribuiu à experiência um lugar relevante na educação. Lima (2003), ao situar a obra de Dewey entre as bases do movimento escolanovista, destaca a crítica às formas de ensino centradas na transmissão e a aproximação entre experiência escolar e vida. Na formulação de Dewey, a atividade adquire sentido educativo quando participa da reconstrução da experiência e amplia as possibilidades de compreensão do sujeito.

Na tradição filosófica em que Dewey se insere, o pragmatismo atribui à experiência um papel decisivo na construção e na revisão do conhecimento. Esse sentido difere do uso corrente de “pragmático”, frequentemente associado à utilidade imediata ou à eficiência. Preservar essa

distinção evita que a concepção educacional de Dewey (1979) seja interpretada a partir de uma racionalidade instrumental que não corresponde ao sentido de sua formulação.

As discussões produzidas nesse movimento de renovação pedagógica também se desdobraram em propostas mais diretamente voltadas à organização do trabalho escolar. Nesse contexto, Kilpatrick (1980) sistematizou o método de projetos a partir da ideia de ato propositado. O propósito conferia direção à atividade ao relacioná-la àquilo que o estudante pretendia realizar, fazendo do projeto uma forma de organizar a experiência educativa em torno de uma finalidade reconhecida pelo próprio sujeito. Com Kilpatrick, portanto, o projeto assume uma configuração metodológica mais definida no interior do trabalho escolar.

A proximidade histórica entre Dewey e Kilpatrick precisa ser considerada sem tomar suas formulações como equivalentes. Em Dewey (1979), a discussão alcança uma reflexão mais ampla sobre educação e experiência social; em Kilpatrick (1980), o projeto recebe uma sistematização diretamente relacionada à organização da atividade educativa. Essa diferença ajuda a compreender por que o trabalho com projetos não pode ser tratado como uma tradição homogênea ou como o desenvolvimento linear de um único método.

Nas formulações contemporâneas, o projeto passa a assumir uma função mais explicitamente estruturante na organização da aprendizagem. Na Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), uma questão ou problema orienta o percurso investigativo e organiza o desenvolvimento do trabalho. Bender (2014) chama atenção para as responsabilidades assumidas pelos estudantes nesse processo, enquanto Markham, Larmer e Ravitz (2008) destacam a função da questão orientadora na manutenção da unidade e da continuidade do projeto.

Em outra formulação contemporânea, os Projetos de Trabalho deslocam a atenção para a organização do conhecimento escolar e para as relações que podem ser construídas durante a investigação. Hernández (1998) e Hernández e Ventura (2017) discutem o projeto em estreita relação com o currículo, especialmente diante da fragmentação que pode ocorrer quando os conhecimentos são apresentados de forma pouco articulada. O problema investigado passa a funcionar como referência para estabelecer conexões necessárias à sua compreensão, fazendo com que a organização curricular seja construída também a partir das relações que o estudo exige.

A própria expressão “Projetos de Trabalho” ajuda a compreender o sentido atribuído à proposta. Em Hernández (1998), o trabalho se relaciona à exigência de envolvimento intelectual

com aquilo que se investiga, afastando a ideia de que a participação dos estudantes corresponda simplesmente a deixá-los agir livremente. A investigação requer estudo e elaboração, e a atuação do professor integra esse processo ao favorecer o encontro com conhecimentos capazes de ampliar a compreensão do problema. A participação discente se desenvolve, assim, dentro de uma relação em que autonomia e orientação pedagógica acompanham a construção do conhecimento.

Essa concepção dos Projetos de Trabalho também marca sua diferença em relação ao método de projetos de Kilpatrick (1980). Hernández (1998) vincula a proposta à organização curricular e à construção de relações entre conhecimentos ao longo da investigação. O percurso do projeto, por isso, não se define pela aplicação de uma sequência previamente estabelecida, mas pelas questões colocadas pelo problema estudado e pelos conhecimentos necessários à sua compreensão. As características atribuídas aos Projetos de Trabalho funcionam como referências de orientação, sem constituírem uma sequência fixa de procedimentos. “Ensinar mediante projetos” designa, nesse sentido, uma forma de organizar o processo educativo a partir da investigação e das relações que ela produz com o conhecimento.

Quando a compreensão de um problema exige contribuições de diferentes campos de conhecimento, a organização curricular passa a ser definida pelas relações necessárias ao próprio estudo. Hernández e Ventura (2017) situam essa articulação na construção das conexões que permitem interpretar o objeto investigado. Para compreender como essa organização se realiza, importa observar de que maneira os conhecimentos mobilizados em cada campo entram em relação e contribuem conjuntamente para a compreensão do problema.

Essas relações podem assumir configurações distintas conforme o modo como os diferentes campos do conhecimento participam do estudo. Suanno (2022) distingue situações em que as disciplinas se aproximam em torno de um mesmo tema, mantendo percursos relativamente independentes, daquelas em que se estabelece uma articulação efetiva entre seus conhecimentos. A interdisciplinaridade se caracteriza pela construção dessas relações, preservando as especificidades dos campos envolvidos. A transdisciplinaridade apresenta outro movimento, orientado pela ultrapassagem das fronteiras disciplinares diante de fenômenos cuja compreensão requer uma perspectiva multidimensional. No trabalho com projetos, essas distinções permitem examinar como os conhecimentos participam conjuntamente da investigação e que relações são construídas para compreender o problema estudado.

A expressão trabalho com projetos designa um campo historicamente heterogêneo, no qual diferentes formulações atribuem sentidos próprios ao projeto como forma de organizar o ensino. Método de projetos, ABP e Projetos de Trabalho não constituem uma mesma proposta, ainda que compartilhem o projeto como elemento de estruturação da experiência educativa. A análise de cada formulação requer considerar os fundamentos que a orientam e as relações pedagógicas que organiza.

A presença do projeto modifica a forma de organizar o ensino, mas o alcance pedagógico dessa mudança não pode ser definido antecipadamente. Em algumas experiências, a reorganização se concentra na condução das atividades; em outras, modifica também a maneira como os sujeitos se relacionam com o conhecimento e com o próprio processo educativo. O sentido dessas transformações depende das finalidades que orientam o trabalho e das relações que efetivamente se reorganizam na experiência. É a partir dessa questão que a associação entre trabalho com projetos e inovação pedagógica precisa ser examinada criticamente.

TRABALHO COM PROJETOS E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

A associação entre trabalho com projetos e inovação pedagógica exige examinar o que efetivamente se transforma na experiência escolar. A adoção de projetos pode modificar a dinâmica do trabalho e criar experiências diferentes daquelas anteriormente desenvolvidas em determinado contexto. O caráter pedagógico dessas mudanças, porém, depende das relações que se reorganizam e da direção formativa assumida no processo educativo.

A distinção entre novidade e transformação contribui para aprofundar esse problema. Ao analisar a incorporação de tecnologias à educação, Cysneiros (1999) utiliza a expressão inovação conservadora para situações em que novos recursos são introduzidos no trabalho escolar sem produzir alterações correspondentes nas relações pedagógicas que o organizam. Embora sua análise se desenvolva no campo das tecnologias educacionais, o problema que ela evidencia alcança uma questão pertinente ao trabalho com projetos: a presença de uma novidade na prática não permite concluir, por si só, que houve uma transformação pedagógica. A adoção de projetos precisa, portanto, ser examinada pelo que modifica nas relações que constituem o ensino.

Reconhecer a existência de uma transformação exige também examinar o alcance que ela assume no contexto em que ocorre. A reorganização pode concentrar-se na condução das atividades ou repercutir na maneira como professores e estudantes se relacionam com o

conhecimento. A análise do caráter inovador considera, assim, a natureza das relações modificadas e a extensão que essa mudança assume na experiência educativa.

Entre as relações que podem se reorganizar com o trabalho por projetos está a participação dos estudantes no processo educativo. Sua presença tende a se ampliar, mas a análise precisa alcançar a natureza intelectual dessa participação. Interessa compreender como o estudante se relaciona com o conhecimento durante as atividades e que elaboração realiza ao longo desse processo.

Examinar essa participação exige considerar como a atividade se articula à aprendizagem. Demo (2018) relaciona a aprendizagem à elaboração própria, entendida como um trabalho intelectual no qual o estudante se apropria do que estuda e produz uma compreensão sobre o problema investigado. A atividade se vincula à aprendizagem, nessa perspectiva, quando oferece condições para que essa elaboração aconteça e transforme a compreensão inicialmente construída pelo estudante.

Essa relação entre atividade e elaboração permite compreender o risco de um ativismo metodológico. Uma proposta pode produzir intensa movimentação e envolvimento dos estudantes sem que o volume de ações corresponda ao aprofundamento da aprendizagem. Há também situações menos marcadas por atividade visível que exigem concentração e elaboração intelectual. A análise precisa considerar, portanto, o que o estudante realiza intelectualmente durante a experiência e como esse trabalho participa da construção do conhecimento.

A pesquisa permite observar com maior clareza como a participação discente se relaciona ao trabalho intelectual. Sua presença em um projeto coloca o estudante diante de uma questão que precisa ser investigada, mas essa experiência pode envolver responsabilidades distintas diante do conhecimento. Buscar informações constitui uma etapa possível do processo, enquanto a elaboração exige relacionar aquilo que foi encontrado ao problema estudado e construir uma compreensão capaz de sustentá-lo. A análise da pesquisa escolar volta-se, assim, ao trabalho intelectual realizado pelo estudante e à maneira como ele utiliza o conhecimento para responder à questão investigada.

Ao tratar a pesquisa como princípio científico e educativo, Demo (1991) retoma a elaboração própria como elemento formativo do ato de pesquisar. Nesse processo, as informações encontradas precisam ser reconstruídas em relação à questão estudada, de modo que participem da produção de uma interpretação. A pesquisa escolar adquire densidade

formativa quando o estudante transforma aquilo que encontra em elementos para compreender o problema e sustentar uma resposta.

A elaboração construída durante a pesquisa evidencia também a relação entre investigação e ensino. Um percurso investigativo exige conhecimentos que permitam ao estudante avançar e uma mediação capaz de acompanhar as necessidades que surgem ao longo do estudo. À medida que o problema se desenvolve, o professor pode reconhecer compreensões que precisam ser ampliadas ou conhecimentos que precisam entrar na investigação. A responsabilidade assumida pelo estudante se constrói, portanto, em uma relação pedagógica na qual a mediação sustenta as condições necessárias ao desenvolvimento da aprendizagem.

Quando essa responsabilidade alcança as decisões tomadas durante a investigação, participação e autoria passam a ocupar um lugar mais definido na análise. Projetos podem ampliar o espaço de escolha dos estudantes, mas essas escolhas envolvem diferentes responsabilidades diante do conhecimento. Decisões relativas à organização do trabalho cumprem uma função distinta daquelas em que o estudante precisa responder pela interpretação construída sobre o problema. A autoria se evidencia quando as escolhas realizadas incorporam uma compreensão que pode ser explicada, sustentada e revista no decorrer do estudo.

A responsabilidade intelectual envolvida na autoria também se relaciona à construção da autonomia. Em Freire (2022), ela se desenvolve progressivamente no exercício da decisão e na capacidade de responder pelas escolhas realizadas. No trabalho escolar, esse processo depende de condições que permitam ao estudante compreender aquilo sobre o que decide e reconsiderar sua posição diante de novos conhecimentos. A possibilidade de decidir adquire sentido formativo quando se articula ao conhecimento necessário para fundamentar as próprias escolhas.

A participação assume também uma dimensão coletiva quando o trabalho desenvolvido por um estudante interfere na compreensão construída pelos demais. A colaboração participa da aprendizagem quando as interpretações produzidas no grupo entram em discussão e precisam ser reelaboradas para que a investigação avance. Nesse processo, o trabalho compartilhado ultrapassa a distribuição de tarefas e passa a integrar a própria construção do conhecimento sobre o problema estudado.

As relações construídas durante a investigação alcançam também a organização dos conhecimentos mobilizados pelo projeto. Quando diferentes componentes curriculares participam do estudo de um mesmo problema, sua presença conjunta ainda não esclarece como

contribuem para compreendê-lo. Hernández e Ventura (2017) e Suanno (2022) oferecem elementos para examinar essa articulação a partir das relações estabelecidas entre os conhecimentos e da função que assumem no desenvolvimento da investigação.

As relações entre os conhecimentos assumem configurações diferentes conforme o modo como os campos disciplinares participam do estudo. Suanno (2022) distingue a simples aproximação de disciplinas em torno de um tema ou projeto da interdisciplinaridade propriamente dita. Na primeira situação, os diferentes campos podem participar do estudo mantendo percursos relativamente independentes. A interdisciplinaridade pressupõe uma relação mais estreita: a compreensão do problema passa a depender da interação entre conhecimentos provenientes de disciplinas distintas, que mantêm suas especificidades ao mesmo tempo que constroem articulações em torno da questão estudada.

A transdisciplinaridade introduz outro movimento. Em Suanno (2022), ela se orienta pela ultrapassagem das fronteiras disciplinares quando a compreensão do fenômeno exige considerar relações que não se deixam circunscrever a um único campo ou à articulação entre disciplinas previamente delimitadas. Sua perspectiva procura ampliar a apreensão do objeto ao reconhecê-lo em sua multidimensionalidade, sem que isso implique abandonar os conhecimentos disciplinares, que podem permanecer presentes e complementares nesse processo. No trabalho com projetos, essa distinção permite examinar se os diferentes conhecimentos apenas compartilham um tema, se estabelecem relações necessárias à investigação ou se o próprio problema conduz a uma compreensão que atravessa os limites disciplinares.

16

O conhecimento construído durante a investigação pode também se materializar em produções elaboradas pelos estudantes. Nos projetos, esses artefatos tornam visível parte do percurso e podem funcionar como formas de comunicar ou reelaborar aquilo que foi compreendido. Para analisá-los pedagogicamente, interessa observar de que maneira sua produção participa da investigação e mobiliza os conhecimentos construídos ao longo do trabalho.

A elaboração do artefato participa da aprendizagem quando exige que os estudantes tornem mais clara a compreensão construída e a revisem diante das demandas colocadas pela própria produção. Em outras situações, o produto cumpre principalmente a função de apresentar um percurso já desenvolvido. Por isso, sua qualidade técnica ou estética informa apenas uma

parte da experiência. Para compreender sua função educativa, é necessário recuperar o trabalho intelectual que sustentou sua elaboração.

O exame do percurso intelectual que sustenta essas produções introduz a questão do tempo necessário ao estudo. Em Coêlho (2013), conhecer envolve um trabalho de elaboração que pode exigir continuidade, retorno ao que foi estudado e permanência diante de questões ainda abertas. A temporalidade do trabalho intelectual diz respeito às condições que permitem ao sujeito acompanhar o próprio processo de compreensão, reconhecer seus limites e retomá-lo quando necessário.

Nos projetos, essa questão aparece quando o percurso é organizado por etapas sucessivas e por produções que precisam ser concluídas em determinados prazos. A presença de etapas e prazos faz parte da organização de muitos projetos; sua análise precisa considerar como esse tempo se articula ao tempo exigido pelo estudo e pela elaboração. Quando a realização das tarefas ocupa grande parte do percurso, pode haver pouco espaço para que os estudantes retornem ao problema, reconheçam fragilidades em suas interpretações e aprofundem o conhecimento mobilizado. Examinar essa relação permite compreender de que maneira a organização temporal do projeto interfere nas possibilidades de elaboração intelectual ao longo da experiência educativa.

17

A organização do tempo necessário ao estudo também envolve decisões docentes ao longo da investigação. A intencionalidade do ensino discutida por Libâneo (2012) e a relação entre autonomia e responsabilidade presente em Freire (2022) ajudam a compreender a mediação como acompanhamento do percurso de aprendizagem. O professor precisa interpretar como a compreensão dos estudantes se desenvolve e reconhecer as necessidades que surgem durante esse processo. Sua intervenção se organiza a partir desse acompanhamento, podendo introduzir conhecimentos necessários ao avanço do estudo ou preservar uma questão ainda aberta para que os estudantes continuem elaborando-a.

A ampliação da participação discente torna esse acompanhamento especialmente exigente quando a investigação admite caminhos que não podem ser inteiramente previstos no planejamento. A mediação requer atenção ao modo como os estudantes estão construindo suas compreensões e às dificuldades que emergem durante o percurso. A abertura da investigação amplia, portanto, a responsabilidade docente de acompanhar a aprendizagem e tomar decisões coerentes com o momento intelectual vivido pelos estudantes.

A relação entre inovação e trabalho docente precisa ser examinada para além da maior ou menor visibilidade do professor durante as atividades. No trabalho com projetos, a ampliação da participação dos estudantes modifica a natureza das decisões docentes, porque o professor precisa acompanhar percursos menos inteiramente previsíveis, interpretar as compreensões em construção e ajustar suas intervenções às necessidades que surgem durante a investigação. A autonomia discente se desenvolve, desse modo, em uma relação na qual a mediação permanece responsável por sustentar o acesso ao conhecimento e as condições de aprendizagem. A transformação pedagógica se expressa, nesse caso, pela reorganização da atuação docente diante das novas responsabilidades assumidas pelos estudantes e pelas exigências produzidas por um percurso investigativo mais aberto.

A reorganização da atuação docente evidencia uma questão que atravessa o conjunto do trabalho com projetos: cada elemento da proposta adquire conteúdo pedagógico pela função que exerce no desenvolvimento da experiência. A análise precisa acompanhar como o percurso organizado pelo projeto participa da construção do conhecimento e modifica as relações educativas que sustentam a aprendizagem. É nessa articulação que se torna possível reconhecer a natureza das transformações produzidas pela metodologia.

Quando uma forma de organizar o ensino passa a ser difundida como referência de inovação, surge o risco de que suas características sejam apropriadas como procedimentos a serem reproduzidos. Hernández (1998) discute como experiências construídas em contextos específicos podem ser institucionalizadas e transformadas em prescrições. Nesse processo, uma proposta originalmente vinculada a determinadas questões sobre conhecimento e aprendizagem pode ser reduzida a uma sequência de passos, afastando-se das perguntas educativas que orientaram sua elaboração.

A crítica de Demo (2018) aos modismos e às fórmulas metodológicas converge com esse problema. A circulação de novas propostas pode expressar uma tentativa legítima de responder às dificuldades encontradas na escola. O risco surge quando a denominação da metodologia passa a funcionar como indicador antecipado de qualidade e a fidelidade aos procedimentos recebe maior atenção que aquilo que os estudantes efetivamente conseguem aprender.

Essa problematização alcança também os elementos que costumam orientar a organização do trabalho com projetos. Questões orientadoras, percursos de investigação e produções finais podem oferecer referências importantes ao planejamento, desde que sua utilização permaneça vinculada ao problema estudado e às necessidades de aprendizagem que

surgem durante o processo. Quando esses elementos são tomados como etapas a serem cumpridas independentemente das condições concretas do ensino, a metodologia tende a se afastar das questões educativas que deveriam orientar sua realização. A estrutura do projeto precisa, portanto, permanecer submetida ao julgamento pedagógico do professor e às necessidades que emergem no desenvolvimento da experiência educativa.

Submeter a estrutura do projeto ao julgamento pedagógico do professor pressupõe conhecimento sobre diferentes formas de organizar o ensino. Esse repertório amplia as possibilidades de atuação docente porque oferece referências que podem ser interpretadas de acordo com as finalidades do trabalho e com as necessidades que surgem no processo de aprendizagem. Apropriar-se de uma metodologia envolve compreender os princípios que a sustentam e decidir como podem ser mobilizados ou reelaborados em cada situação educativa. O método integra, desse modo, a prática pedagógica como referência para a ação docente, mantendo-se articulado à reflexão sobre aquilo que se pretende realizar por meio do ensino.

As tensões examinadas mostram que as transformações produzidas pelo trabalho com projetos podem alcançar relações distintas do trabalho pedagógico e assumir configurações próprias em cada contexto. Compreender esse alcance exige situar a mudança na direção educativa que orienta o trabalho e observar como a reorganização produzida participa da formação. Essa relação entre transformação e finalidade educativa permite examinar o caráter inovador da experiência a partir do que se produz no processo educativo.

A análise dessas transformações requer referências que permitam examinar de forma articulada diferentes aspectos da experiência educativa. Finalidade educativa, conhecimento, currículo, participação e autoria discente e mediação docente constituem dimensões para examinar a natureza, o alcance e o sentido educativo das mudanças produzidas pelo trabalho com projetos.

DIMENSÕES PARA UMA LEITURA CRÍTICA DO TRABALHO COM PROJETOS

As transformações produzidas pelo trabalho com projetos se realizam em relações educativas que precisam ser examinadas de forma articulada. Uma mesma forma de organização pode assumir configurações distintas conforme as finalidades que orientam o ensino, a relação estabelecida com o conhecimento e as responsabilidades construídas entre os sujeitos. A análise dessas relações permite compreender de que maneira uma mudança metodológica alcança o processo educativo e que direção assume na formação. A partir desse

problema, finalidade educativa, conhecimento, currículo, participação e autoria discente e mediação docente constituem cinco dimensões para a análise do trabalho com projetos.

A distinção entre essas dimensões possui função analítica, pois as relações que elas expressam se constituem conjuntamente na experiência educativa. Decisões curriculares interferem nas condições de apropriação do conhecimento e nas possibilidades de participação dos estudantes, assim como essas relações repercutem sobre as formas de mediação docente. Examinar uma dimensão implica, portanto, reconhecer suas conexões com as demais e compreender como sua reorganização participa da configuração assumida pelo trabalho pedagógico.

A finalidade educativa expressa a direção formativa que orienta o trabalho pedagógico. Ela se manifesta no tipo de formação que a escola procura promover e nas possibilidades que cria para que os estudantes ampliem sua compreensão da realidade por meio do conhecimento. Em uma perspectiva crítica, essa direção envolve a formação de sujeitos capazes de compreender com maior rigor o mundo em que vivem e de participar dele com crescente autonomia e responsabilidade. As contribuições de Freire (2022; 2025), Saviani (2011; 2015), Coêlho e Guimarães (2012) e Libâneo (2012) oferecem fundamentos para compreender a educação nesse horizonte, vinculando o ensino à formação intelectual, à apropriação do conhecimento e à participação dos sujeitos na vida social.

20

No trabalho com projetos, essa direção formativa se torna perceptível na maneira como a investigação é conduzida e no que ela possibilita aos estudantes ao longo do percurso. Um problema pode servir como ponto de partida para a realização de atividades ou tornar-se objeto de estudo capaz de exigir novas compreensões e conhecimentos. A finalidade educativa se revela nas relações construídas durante esse processo, especialmente quando o projeto cria condições para que o estudante avance em relação às interpretações iniciais, assuma responsabilidades intelectuais e amplie sua compreensão do problema estudado. Sua análise exige, por isso, observar como a formação pretendida se concretiza nas decisões pedagógicas e nas experiências efetivamente vividas durante o projeto.

A finalidade educativa orienta também a compreensão do trabalho realizado pelos estudantes durante o projeto. As atividades desenvolvidas participam do processo formativo conforme mobilizam a elaboração do conhecimento e ampliam as possibilidades de compreensão construídas ao longo da investigação. Analisá-las a partir dessa dimensão implica observar como o trabalho realizado se articula à formação que orienta a experiência educativa.

A formação pretendida se concretiza também na relação que o estudante estabelece com o conhecimento durante o projeto. Nessa dimensão, importa compreender como a investigação modifica as interpretações construídas sobre o problema estudado. Questões próximas da experiência dos estudantes podem iniciar esse percurso, enquanto o trabalho escolar introduz conhecimentos que permitem examinar essas questões com maior elaboração e ampliar a compreensão inicialmente construída.

Essa ampliação envolve um trabalho de elaboração no qual informações e conhecimentos são relacionados à questão investigada e passam a participar da construção de uma interpretação. Ao longo desse processo, o estudante pode rever compreensões iniciais à medida que novos conhecimentos entram no percurso e modificam sua maneira de compreender o problema. A análise dessa dimensão acompanha, assim, como o conhecimento participa dessas reelaborações e que possibilidades de compreensão são construídas durante a investigação.

À medida que novos conhecimentos entram no percurso investigativo, a compreensão inicialmente construída pode ser reelaborada e o próprio problema pode adquirir novos contornos. Esse movimento evidencia que aprender, no trabalho com projetos, envolve acompanhar as relações que o estudante estabelece entre aquilo que já compreendia e os conhecimentos que passam a integrar o estudo. A dimensão do conhecimento permite examinar justamente como essas relações ampliam as possibilidades de interpretação construídas durante a investigação.

21

A entrada desses conhecimentos no percurso coloca em questão também sua organização curricular. Quando a compreensão do problema exige contribuições provenientes de diferentes campos, torna-se necessário decidir quais conhecimentos participarão do estudo e como serão articulados ao longo da investigação. O currículo se configura, nesse processo, pela relação entre o problema estudado e os conhecimentos mobilizados para compreendê-lo, fazendo com que sua organização participe diretamente das possibilidades de aprofundamento construídas durante o projeto.

A organização curricular pode ser examinada pela maneira como os conhecimentos mobilizados se relacionam em função do problema investigado. Hernández e Ventura (2017) situam os projetos nessa relação entre investigação e organização do conhecimento escolar. Quando diferentes campos participam do estudo, importa compreender que contribuição cada um oferece para a interpretação do problema e que relações se constroem entre esses conhecimentos ao longo do percurso. As distinções propostas por Suanno (2022) ajudam a

reconhecer configurações distintas dessa articulação, desde aproximações em que os campos mantêm percursos próprios até relações interdisciplinares e movimentos que atravessam fronteiras disciplinares.

Na experiência concreta, essa dimensão se torna visível à medida que o avanço da investigação exige conhecimentos que ainda precisam ser incorporados ao estudo. A análise pode acompanhar quais conhecimentos entram no percurso, como são trabalhados e que papel passam a desempenhar na compreensão construída pelos estudantes. Um conceito introduzido durante a investigação, por exemplo, pode modificar a maneira de interpretar o problema, permitir o estabelecimento de uma relação antes não percebida ou oferecer elementos para a revisão de uma explicação inicial. As intervenções docentes também participam dessa organização quando reconhecem necessidades de aprendizagem e introduzem conhecimentos capazes de sustentar novos avanços no estudo.

Observar a dimensão curricular envolve, portanto, acompanhar o percurso pelo qual os conhecimentos são selecionados, relacionados e aprofundados durante a investigação. A questão está em compreender como aquilo que se ensina participa da construção do problema e amplia as possibilidades de interpretação dos estudantes. A organização curricular pode ser compreendida, nesse movimento, pelas relações construídas entre os conhecimentos e pela contribuição que oferecem ao desenvolvimento da investigação e da aprendizagem.

A forma como o projeto organiza a relação dos estudantes com o conhecimento cria condições para diferentes modos de participação intelectual durante a investigação. A dimensão da participação e autoria discente permite examinar essa relação, considerando as responsabilidades que os estudantes passam a assumir na construção do percurso e na compreensão do problema. A participação se expressa nas decisões que envolvem o próprio trabalho de conhecer e na possibilidade de o estudante acompanhar, explicar e sustentar aquilo que constrói ao longo da experiência.

A autoria se evidencia quando o estudante reconhece sua participação na construção de uma compreensão e assume responsabilidade pelas escolhas realizadas durante esse processo. Uma decisão sobre o percurso investigativo adquire conteúdo intelectual quando se apoia na compreensão do problema e pode ser justificada a partir dos conhecimentos mobilizados. Ao acompanhar essas decisões, a análise pode observar como o estudante formula posições, revê interpretações e desenvolve argumentos progressivamente mais fundamentados.

Essa responsabilidade intelectual participa da construção da autonomia. Em Freire (2022), a autonomia se desenvolve no exercício da decisão e na capacidade de responder pelas escolhas realizadas. No trabalho com projetos, esse processo depende das condições oferecidas para que o estudante compreenda as questões diante das quais decide e possa reconsiderar suas posições à medida que novos conhecimentos entram na investigação. A análise da autoria acompanha esse movimento, observando como as decisões assumidas pelo estudante se tornam progressivamente mais fundamentadas ao longo do percurso.

A autoria se constrói também no trabalho coletivo, quando as contribuições dos estudantes entram em relação e repercutem na compreensão produzida pelo grupo. Uma interpretação pode ser retomada e reelaborada pelos demais, modificando o modo como o problema está sendo compreendido e orientando a continuidade da investigação. Observar essa dinâmica permite compreender como a colaboração participa da elaboração coletiva do conhecimento e que responsabilidades intelectuais os estudantes assumem nesse processo.

À medida que essas responsabilidades se ampliam, modifica-se também a atuação necessária para sustentar pedagogicamente o percurso. A mediação docente passa a acompanhar uma investigação em que parte das decisões é assumida pelos estudantes e em que as necessidades de aprendizagem emergem durante o desenvolvimento do trabalho. O professor precisa reconhecer como as compreensões estão sendo construídas e organizar suas intervenções de acordo com aquilo que o avanço da investigação exige. A dimensão da mediação docente permite examinar como essa atuação cria condições para o desenvolvimento da aprendizagem e para a ampliação progressiva da autonomia discente.

A mediação docente se realiza a partir da intencionalidade que orienta o ensino. Libâneo (2012) permite compreender que as decisões do professor articulam aquilo que se pretende ensinar às condições em que a aprendizagem se desenvolve, enquanto Freire (2022) relaciona a atuação docente à formação progressiva da autonomia. No trabalho com projetos, essa mediação acompanha o movimento da investigação e responde às necessidades de aprendizagem que nele se tornam perceptíveis. A intervenção do professor pode introduzir um conhecimento necessário ao avanço do estudo ou sustentar uma questão que ainda precisa ser elaborada pelos estudantes, sempre em relação ao desenvolvimento de sua compreensão.

Analisar a mediação docente implica observar como essas decisões interferem no percurso de aprendizagem e nas responsabilidades que os estudantes passam a assumir. À medida que a investigação se desenvolve, o professor interpreta as compreensões construídas e

organiza condições para que os estudantes possam avançar com maior autonomia intelectual. A dimensão da mediação permite, assim, compreender como a atuação docente articula intencionalidade, conhecimento e participação ao longo do projeto.

As dimensões se articulam na própria constituição da experiência educativa. A direção formativa orienta as escolhas realizadas no percurso e participa da definição dos conhecimentos que precisam ser mobilizados e de sua organização curricular. As condições construídas nesse processo interferem nas responsabilidades intelectuais assumidas pelos estudantes, enquanto a mediação docente acompanha o desenvolvimento da aprendizagem e sustenta a ampliação dessas responsabilidades. Analisar o trabalho com projetos exige, assim, compreender como essas relações se constituem conjuntamente e que possibilidades produzem no processo formativo.

A leitura dessas relações envolve considerar a natureza, o alcance e o sentido educativo das transformações produzidas. A natureza permite identificar que relação pedagógica foi modificada e como essa mudança se configura. O alcance diz respeito à extensão assumida pela transformação nas condições concretas da experiência. O sentido educativo relaciona essas mudanças à formação que orienta o ensino e às possibilidades de aprendizagem e participação que passam a ser construídas no percurso. Esses três aspectos ajudam a interpretar configurações distintas do trabalho com projetos sem estabelecer previamente uma forma única de transformação pedagógica.

24

As dimensões constituem, portanto, referências para interrogar a experiência educativa e acompanhar as relações que se reorganizam durante o trabalho com projetos. Sua articulação permite examinar como as escolhas metodológicas participam da construção do conhecimento, das responsabilidades assumidas pelos sujeitos e das condições em que o ensino se realiza. Desse modo, a análise pode alcançar aquilo que a identificação da metodologia, por si só, não torna visível: a configuração pedagógica assumida pela experiência e sua relação com a formação pretendida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com projetos precisa ser analisado criticamente porque sua adoção modifica a forma de organizar o ensino, enquanto o caráter pedagógico dessa mudança se constitui nas relações efetivamente transformadas durante a experiência. Tomar o projeto, antecipadamente, como evidência de inovação produz uma equivalência entre mudança metodológica e

transformação pedagógica que impede compreender o que se altera no processo educativo e que direção essa alteração assume na formação dos estudantes.

As reflexões desenvolvidas mostram que características frequentemente associadas aos projetos podem assumir funções educativas distintas. A investigação adquire densidade quando participa da elaboração do conhecimento; a participação discente envolve responsabilidades intelectuais que se constroem ao longo do percurso; a organização curricular interfere nas possibilidades de compreensão do problema; e a mediação docente sustenta pedagogicamente o desenvolvimento da aprendizagem. O caráter inovador se torna compreensível na maneira como essas relações se articulam e se reorganizam em cada experiência.

Essa compreensão exige considerar a natureza, o alcance e o sentido educativo das transformações produzidas. A natureza permite reconhecer qual relação pedagógica foi modificada e como essa mudança se configura. O alcance situa a extensão assumida pela transformação nas condições concretas em que o projeto se desenvolve. O sentido educativo relaciona essa reorganização às finalidades formativas que orientam o ensino e às possibilidades que ela cria para a aprendizagem e para a participação dos estudantes. Essas referências permitem analisar experiências diferentes sem pressupor uma configuração única de inovação pedagógica.

As dimensões de finalidade educativa, conhecimento, currículo, participação e autoria discente e mediação docente foram propostas como referências para essa análise. Sua contribuição está na possibilidade de acompanhar relações que se constituem conjuntamente durante o trabalho pedagógico e compreender como cada uma participa da transformação da experiência educativa. As dimensões orientam a interpretação das práticas e permitem examinar a qualidade pedagógica do trabalho desenvolvido a partir das relações que efetivamente se constroem, preservando a complexidade própria de cada contexto.

Essa perspectiva mantém o trabalho com projetos no campo das possibilidades pedagógicas disponíveis ao professor. O conhecimento metodológico amplia seu repertório de atuação e oferece formas de organizar experiências de investigação capazes de responder a necessidades concretas do ensino. Seu valor se constitui na articulação entre método, intencionalidade pedagógica e julgamento docente, conforme as decisões realizadas durante o percurso respondem às finalidades educativas e às necessidades de aprendizagem que nele se apresentam. A crítica dirige-se, portanto, à atribuição antecipada de um caráter inovador à

metodologia e à expectativa de que sua adoção produza, por si mesma, determinada qualidade educativa.

As dimensões elaboradas possuem caráter teórico e interpretativo e podem orientar futuras análises de experiências desenvolvidas em diferentes contextos escolares. O confronto com práticas concretas poderá aprofundar essas referências, evidenciar outras relações e mostrar como as transformações se configuram em situações diversas. A análise crítica do trabalho com projetos permanece necessária justamente porque é pela compreensão das relações efetivamente reorganizadas, de seu alcance e de sua direção formativa que se pode examinar em que medida uma mudança na organização do ensino constitui uma transformação pedagógica.

REFERÊNCIAS

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

COÊLHO, Ildeu Moreira. Qual o sentido da escola? In: COÊLHO, Ildeu Moreira (org.). *Escritos sobre o sentido da escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 59-85.

COÊLHO, Ildeu Moreira; GUIMARÃES, Ged. Educação, escola e formação. *Revista Inter-Ação*, Goiânia, v. 37, n. 2, p. 323-340, jul./dez. 2012. <https://doi.org/10.5216/ia.v37i2.20728>.

CYSNEIROS, Paulo Gileno. Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora? *Informática Educativa*, Bogotá, v. 12, n. 1, p. 11-24, 1999.

DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

DEMO, Pedro. *Atividades de aprendizagem: sair da mania do ensino para comprometer-se com a aprendizagem do estudante [recurso eletrônico]*. Campo Grande, MS: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 2018. 180 p. ISBN 978-85-65491-09-9.

DEWEY, John. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 91. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2025.

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

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

KILPATRICK, William Heard. *O método do projeto: o uso do ato propositado no processo educativo*. Tradução de Edith P. B. Simões. Petrópolis: Vozes, 1980.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Márcio Antônio Cardoso. Escola nova, pragmatismo deweyano e formação de professores: algumas (des)considerações. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 69–92, set./dez. 2003.

MARKHAM, Thom; LARMER, John; RAVITZ, Jason (org.). *Aprendizagem baseada em projetos: guia para professores de ensino fundamental e médio*. Tradução de Daniel Bueno. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286–293, 2015. <https://doi.org/10.9771/gmed.v7i1.13575>.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Para além dos territórios disciplinares: transdisciplinaridade como princípio-estratégia de reorganização do conhecimento. *Debates em Educação*, Maceió, v. 14, n. 36, p. 270–280, set./dez. 2022. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14n36p270-280>