

## DA TEORIA À PRÁTICA: ABP ENQUANTO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Philippe Silva de Lima Paulino<sup>1</sup>  
Roberta Soares Nazário da Silva<sup>2</sup>

### RESUMO

Durante nossas vidas, convivemos com aulas o tempo todo, mas o processo de como elas são produzidas raramente é claro para quem assiste. Balizados por essa curiosidade, realizamos o projeto “A aula é nossa!”, que possuía como proposta apresentar as etapas de construção de uma aula. O objetivo dessa pesquisa é compreender a mobilização de saberes docentes a partir de uma execução do recurso Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP). Bem como mapear as concepções de estudantes do 7º ano de uma escola pública no interior de Goiás sobre os seus processos de aprendizagem com projeto, na disciplina de História, com base no recurso teórico metodológico da ABP. Quanto à metodologia, tratou-se de uma pesquisa de campo, em que a coleta dos dados se deu por um questionário com os estudantes. Para análise, o recurso temático categorial de Bardin (1977). O suporte teórico contou com: Castellar (2016), Moran e Bacich (2018), Bender (2015), Barrett (2017) e Tardif (2002). Os principais resultados identificados foram: a) alcance e mobilização de todas as dimensões de saberes necessários à prática docente, segundo a proposta de Maurice Tardif (2002); b) o senso de cooperação entre os estudantes foi fortalecido; c) o entendimento acerca das etapas de construção de uma aula fez com que os estudantes atentassem ainda mais aos seus processos de aprendizagem na escola, para além da aula de História; d) a experiência com a ABP contribuiu fortemente com o valor atribuído à pesquisa na construção dos saberes históricos para os estudantes.

**PALAVRAS CHAVE:** Formação de Professores; Metodologias Ativas; Aprendizagem Baseada em Projetos.

### INTRODUÇÃO

Com a experiência pandêmica da Covid-19 e o escancaramento de uma série de problemas ligados ao universo educacional, balizadas por documentos normativos tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Metodologias Ativas foram alçadas ao posto de responsáveis por diminuir déficits de aprendizagem, reintroduzir os estudantes ao lócus escolar de forma mais centradas em aprendizagens significativas. Ainda assim, pouco se fala acerca do impacto gerado por tal concepção de Educação, a partir da opinião dos estudantes que lidam (ou lidaram) com essas metodologias. Para tanto, o nosso objetivo geral com essa pesquisa é compreender as concepções de estudantes do 7º ano de uma escola pública no interior de Goiás sobre o seu processo de aprendizagem com projeto, na disciplina de História, com base no recurso teórico metodológico da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP).

A necessidade de construção de um processo educativo escolarizado baseado em um pressuposto mais ativo não é algo recente. Desde documentos essenciais para Educação no Brasil, segundo Saviani (2009), tais como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de

---

<sup>1</sup> Especialista em Metodologias Ativas e Novas Tecnologias aplicadas à Educação pela UniFAFIRE, [paulinophilipe@gmail.com](mailto:paulinophilipe@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Filosofia da Tecnologia pela Universidade Federal de Pernambuco, [robertanazarios@gmail.com](mailto:robertanazarios@gmail.com)

1932, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, existem críticas ao lugar e às funções sociais da escola na sociedade brasileira. Ao partirem do pressuposto que a educação escolar pertenceu durante séculos restrita às elites e quando houve projetos de democratização, por volta da década de 1970, tudo se deu com base na construção de uma mão de obra minimamente letrada e acrítica e não através de um percurso formativo de integração social, como advoga Saviani (2009)<sup>3</sup> em sua perspectiva Histórico-crítica de Educação.

Falta de criticidade essa, que era não somente frequente, bem como reside na gênese de construção do modelo de escola necessário ao funcionamento da sociedade capitalista de industrialização tardia do Brasil, da segunda metade do século XX. Segundo Paulo Freire (2019), entender o contexto de passividade de uns e atividade de outros, na relação dialética do conhecimento escolar, é entender as expectativas do entorno dos projetos educacionais esperados para aquela classe social.

Quando Bacich e Moran (2018)<sup>4</sup> discute sobre os pressupostos ativos na educação brasileira do século XXI, defendemos que antes de entender ações e reações nas salas de aulas, meramente como “quem fala e quem escuta”, intentamos direcionar nossa conversa sobre metodologias ativas essencialmente a partir dos contextos sociais de construção de saberes curriculares ligados às possibilidades do ser cidadão, com base na dinâmica democrática republicana, segundo a perspectiva freiriana da obra *Pedagogia da Autonomia* (1996).<sup>5</sup>

Assim, quando falamos de metodologias ativas, estamos tratando, paradoxalmente, da existência e necessidade de superação de uma educação passiva. Mais até do que essencialmente de métodos, que historicamente remontam a modelos tecnicistas de formar professores, de ensinar a estudantes e de como aprender. Como bem sinaliza Saviani (historiadas das ideias), as várias possibilidades e estratégias em sala de aula para deixar o processo mais “ativo” residem, em nossa concepção, mais como uma perspectiva teórico metodológica acerca dos contextos educacionais do que, de fato, “estratégias para dar aulas melhores”.

Das variadas concepções, sugestões, modelos e recursos que constituem o campo das metodologias ativas, o selecionado por nós para realização da atividade que precedeu essa pesquisa foi a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP). Abordagem surgida na década de 1960 no Canadá, em inglês, *Project-based Learning*, é concebida como uma das metodologias ativas mais significativas que existem, no tocante ao impacto na aprendizagem dos estudantes, devido a sua estruturação, meios e finalidades serem voltados a uma utilização prática e objetiva do conhecimento teórico. Segundo Moran (2019),<sup>6</sup> a ABP se caracteriza como uma forte aliada na construção de saberes pelos estudantes devido à necessidade de mobilização da realidade para realização dos projetos, o que não somente contextualiza os conteúdos, mas exige princípios educativos tais como: criatividade, cooperação e protagonismo.

A presente pesquisa é consequência de um projeto desenvolvido no Colégio Estadual Cora Coralina, no estado de Goiás, no município de Águas Lindas de Goiás, com quatro turmas do 7º ano (7A, 7B, 7C e 7D). Intitulado a “A aula é nossa!”, o projeto possuía como objetivo geral compreender os processos de construção de uma aula de História acerca dos povos pré-colombianos e a invasão espanhola na América Central do século XV.

---

<sup>3</sup> SAVIANI, Demerval. **Formação de Professores:** Aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n.40, jn/abr 2009.

<sup>4</sup> BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora:** Uma Abordagem Teórico-Prática. [s.l.] Penso Editora, 2018.

<sup>5</sup> FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários para a prática educação. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

<sup>6</sup> MORAN, José. **Metodologias Ativas de Bolso:** como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda./ José Moran. – São Paulo, Editora Brasil. 2019.

A ideia de realizar o projeto surgiu de conversas com nossos estudantes, que possuem, aproximadamente, entre 12 e 15 anos e convivem com o espaço escolar há longos anos. E mesmo frequentando diariamente a escola, e possuindo, em média, vinte e cinco aulas por semanas, nos parecia não haver clareza sobre o que fazem os professores até irem ali, à frente deles, darem aulas diariamente. Assim, baseando-nos no simples questionamento “o que faz um professor até dar aula?”, despontou o problema norteador do projeto.

Dentro da teoria da ABP, uma série de categorias e características surgem dentro deste recurso ativo, em vias de indicar a localização do “A aula é nossa!”, com base em Bacich e Moran (2018) e Moran (2019), temos: o modelo de projeto adotado foi o de “Exercício-projeto”, que segundo Moran (2019) é “quando um projeto é aplicado numa única disciplina”. Moran (2019) sinaliza que a classificação de um projeto é realizada a partir do tipo do objetivo geral desenhado para ele, assim, o referido projeto é classificado como do tipo “Projeto explicativo”, devido a sua característica apresentar elementos tantos do “Projeto construtivo”, quando a finalidade é criar algum produto a partir da realização do mesmo, bem como do tipo “Projeto investigativo”, quando a finalidade é trazer luz a um problema previamente nebuloso.

A estrutura do projeto foi pensada em uma sequência de etapas que correspondia tanto ao modelo defendido por Castellar (2016),<sup>7</sup> quanto pelo próprio curso de etapas sugeridas por Lemov (2022)<sup>8</sup> de uma aula “padrão”. Castellar (2016) advoga que um projeto que se utilize da metodologia ABP ser “bem feito”, deve conter as seguintes etapas: 1) definição do problema; 2) primeiras conversas com os estudantes; 3) panorama da investigação; 4) conversas com especialista; 5) trabalho de campo; 6) investigação disciplinar; 7) organização dos conhecimentos obtidos; 8) elaboração do produto final e 9) analisando os resultados. Já Lemov (2022), sugere que o processo de construção de uma aula sempre contenha: 1) delimitação do objetivo de aprendizagem; 2) revisão do processo de conhecimento construído pela turma previamente; 3) pesquisa e revisão do conteúdo por parte do professor; 4) organização dos conhecimentos que serão tratados na aula; 5) a execução do planejamento; 6) avaliação e verificação de aprendizagem e 7) reflexão da experiência educativa com aquela aula.

Apesar de ambos autores sugerirem modelos, Moran (2019) e Castellar (2016) sinalizam que se trata mais de direcionamentos do que normativas. Sendo possível realizar ajustes a fim de garantir melhores possibilidades de realização dos projetos. Disto isto, o “A aula é nossa!” contou com o seguinte desenho metodológico: 1) etapa de apresentação por parte do professor aos estudantes sobre a proposta do projeto e explicação das etapas seguintes;<sup>9</sup> 2) planejamento e organização dos grupos e temáticas a serem trabalhadas;<sup>10</sup> 3) pesquisa e planejamento do que seria apresentado; 4) organização e planejamento do momento da “aula”; 5) apresentação da “aula” e 6) reflexão sobre o projeto e participação no mesmo, através de um questionário.

A avaliação do projeto ocorreu ao fim de cada uma das cinco etapas do projeto, logo, a não realização de uma parte ou atraso na entrega resultaria apenas naquela respectiva fase. Apesar de na etapa de “apresentação” ter sido levado em consideração tanto a qualidade do

---

<sup>7</sup> CASTELLAR, Sonia M. Vanzella. **Metodologias Ativas** : projetos interdisciplinares / Sonia M. Vanzella Castellar. — 1. ed. — São Paulo: FTD, 2016.

<sup>8</sup> LEMOV, Doug. **Aula nota 10 3.0**: 63 técnicas para melhorar a gestão da sala de aula/ Doug Lemov; tradução: Daniel Vieira, Sandra Maria Mallmann da Rosa; revisão técnica: Fausto Camargo, Thuinie Daros - 3. ed. - Porto Alegre: Penso, 2022.

<sup>9</sup> A importância dessa etapa do projeto reside na necessidade de aceitação por parte das turmas. Conforme sinaliza Castellar (2016), uma má apresentação de proposta de projeto comumente promove baixa adesão com as turmas.

<sup>10</sup> As quatro turmas possuem em média quarenta estudantes por turma. Assim, as turmas foram divididas em oito grupos de 5 pessoas (em média) e em quatro temas. Existindo, assim, dois grupos por temas. Inicialmente, existia a ideia de serem oito temas, mas como cada grupo poderia focar suas “aulas” no que mais achassem interessante, um mesmo tema poderia ter focos distintos. Assim, houve dois grupos por turma dos seguintes temas: Maias, Astecas, Incas e Chegada dos espanhóis na América.

mostrado, bem como do produto apresentado, trata-se de um projeto, e não de um seminário. Logo, os estudantes foram avaliados individualmente, com base na assiduidade da entrega das atividades, cooperação com o grupo, domínio do conteúdo da sua “aula” e colaboração para com os momentos de apresentações dos demais colegas de turma.

Dessa forma, sinalizamos como problemas contextualizados e justificativas de pesquisa: do ponto de vista historiográfico, quando se trata do Ensino de História da América latina, é considerado que estamos lidando com populações que emergem na História a partir do contato com os invasores europeus. Assim, dado o posicionamento histórico que vem sendo abordado em sala, o “A aula é nossa!” possui como ponto de partida o entendimento de que a narrativa ameríndia precede a sua inserção no contexto mercantil, visto uma série de desdobramentos sociais, políticos, artísticos e econômicos dos povos Maia, Astecas e Incas. Logo, quando objetivamos, em sala, entender esses povos enquanto amostras das civilizações que aqui viviam antes da invasão europeia, nos posicionamos contra a compreensão de que a História da América deve ser vista exclusivamente a partir da colonização.

Ainda assim, fez-se fundamental a existência de grupos que tratassem da “chegada” espanhola na América central, pois apesar da necessidade curricular de entenderem quem foram esses povos, para o entendimento de conceitos centrais para o 7º ano em História como colonização e relações mercantis, compreender como europeus conseguiram fixar-se na América a partir do contato com tais sociedades. Tal concepção histórica está amparada e concorda com a habilidade EF07HI03 da BNCC (2018),<sup>11</sup> que trata de “Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.”

Comumente, quando são implementados projetos em escolas, segundo Castellar (2016), as produções científicas giram em torno de tentar compreender os impactos dessas ações com base na percepção dos coordenadores pedagógicos, da gestão e dos próprios professores. Poucas são as pesquisas que partem da visão dos estudantes para compreender as dinâmicas de funcionamento da ABP. Assim, acreditamos que nossa investigação contribui com a solidificação das discussões sobre ABP no Brasil por atender aos preceitos exigidos sobre a definição da metodologia, bem como por considerar ao fim ao cabo a visão daqueles que construíram o projeto: os estudantes.

## **METODOLOGIA**

A presente investigação está inserida no âmbito das ciências sociais, especificamente em Educação, e, conforme Minayo (2002)<sup>12</sup> visa compreender uma dada realidade por meio de rigorosos instrumentos de investigação, forte influência das subjetividades e objetividades do pesquisador, com objetos de pesquisa situados e articulados historicamente, que contam com aparato intrínseco e extrínseco ideológico, em todas as etapas do processo.

Posto isto, a pesquisa está situada no âmbito das pesquisas de caráter qualitativo, pois, conforme Bogdan e Biklen (1994),<sup>13</sup> aspiramos compreender múltiplas relações de sentido que compõem o fenômeno investigado, em um contexto marcado por historicidade e subjetividades.

Com isso, tomamos por referência as cinco características propostas por Bogdan e Biklen (1994), que são necessárias às pesquisas de caráter qualitativo.<sup>14</sup> Conforme fomos

<sup>11</sup> BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

<sup>12</sup> MINAYO, M. C. de S. (Org). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

<sup>13</sup> BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Características da investigação qualitativa**. 1994.

<sup>14</sup> Pelos autores, enunciadas, em tópicos desenvolvidos, por: a) Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; b) A investigação qualitativa é descritiva; c) Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; d) Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus

avancando nosso contato com a literatura que trata da metodologia das investigações nas ciências sociais, com atenção especial à Educação, conseguimos circunscrever mais claramente nosso objeto de pesquisa enquanto uma investigação essencialmente qualitativa. Pois, tomando por base Minayo (2002), não nos interessa compreender o nosso objeto em alguma perspectiva que não seja a de entendê-lo a partir de seus significados latentes e contextualizados, sócio historicamente.

Acerca do tipo de pesquisa, o nosso objetivo geral nos levou a optar, a partir dos esclarecimentos de Gil (1999),<sup>15</sup> a pesquisa de campo, dada a necessidade de compreender quais concepções sobre a ABP foram identificadas pelos sujeitos participantes da pesquisa no contexto de produção em que o projeto foi desenhado, implementado e avaliado.

Para obtenção desses dados, Minayo (2002) defende que as pesquisas de caráter qualitativo contam com variados instrumentos de fontes a fim de apreender a realidade observada em seus múltiplos contextos. Para tanto, além de realizarmos a pesquisa de campo, utilizaremos das contribuições de elementos das pesquisas de tipo bibliográfico e documental (questionários de feedback entregues pelos estudantes ao fim do projeto).

Acerca da análise documental, nos apoiaremos em Kripka, Scheller e Bonotto (2015),<sup>16</sup> que evidenciam os limites da análise de documentos na apreensão observada, a depender dos objetivos específicos de pesquisa.

Ao falarmos dos documentos, entrevistas e seus critérios, se faz necessário discutirmos em quais fundamentações teóricas apoiaremos nossa análise. A técnica de pesquisa escolhida foi a Análise de Conteúdo, tomando por referência as contribuições centrais de Laurence Bardin (1977)<sup>17</sup> e Maria Laura Franco (2005).<sup>18</sup> Bem como com o apoio de Denize Oliveira (2008),<sup>19</sup> que muito ajudou a conseguirmos visualizar a operacionalização da técnica de sistematização e trato dos dados da pesquisa.

A escolha pela Análise de Conteúdo se deu pelo direcionamento proferido pelo recurso em metodizar informações com base num procedimento específico de um contexto de pesquisa. Além de reunir características mais coerentes para identificarmos os sentidos externos e, principalmente, os sentidos nucleares da comunicação que se estabelecerá entre pesquisador e documentos, assim como entre pesquisador e participantes da pesquisa (entrevistados).

A técnica da Análise de Conteúdo, segundo Laurence Bardin (1977), visa decodificar e retirar significados expressos pela comunicação para além de “seus sentidos imediatos” (BARDIN, 1977, p. 29), cabendo ao pesquisador, então, mediar a dualidade existente no que concerne a análise de discursos ao debruçar-se sob seus dados e restringindo-se quanto a objetividade latente, aparentemente clara para o pesquisador, e o que há por trás do dito, do não dito e das motivações do porquê dito e do porquê não dito, ou escrito (Franco, 2005).

Para tanto, baseados em Bardin (1977), identificamos que na abordagem de tratos dos dados temático categorial reside o caminho mais coerente para o presente estudo. Visto que, baseados na frequência (não somente do ponto de vista numérico, mas da relevância, dado o

---

dados de forma indutiva; e) O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. (BOGDAN e BIKLEN, p. 47-51, 1994).

<sup>15</sup> GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

<sup>16</sup> KRIPKA, Rosana; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa. **Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização**. Revista de investigaciones UNAD. Volumen 14. Número 2. P. 55 - 73. Julio-Diciembre, 2015.

<sup>17</sup> BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

<sup>18</sup> FRANCO, Maria L. P. B. **Análise de conteúdo**/ Maria Laura Puglisi Barbosa Franco. - Brasília, 2ª edição: Liber Livro Editora, 2005.

<sup>19</sup> OLIVEIRA, D.C. **Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização**. Rev. enferm. UERJ, v. 16, n. 4, p. 569-576, 2008.



contexto externalizado pelos questionários). Intitulado como “questionário sobre vivências com o projeto A aula é nossa!”, o referido instrumento de coleta de dados, ele foi realizado ao fim do projeto em que os estudantes responderam sete perguntas e deveriam entregar ao professor. As perguntas norteadoras foram: 1) O que você mais gostou do projeto? 2) O que você mais gostou da sua apresentação? 3) O que você mais gostou da experiência de ter aprendido com o projeto, ao invés de aula “normal”? 4) O que você sugere para que o projeto tivesse sido ainda mais legal ou interessante? 5) Como você avalia a sua participação dentro do projeto? Que nota de 1 a 5 você daria? Explique os motivos dessa nota. 6) O que você menos gostou do projeto? 7) Você gostaria de participar novamente de algum projeto de História? Explique sua resposta.

Foram colhidos aproximadamente 90 respostas<sup>20</sup> e os dados a partir delas são identificados com base em suas respostas. As categorias emergidas para análise se darão com base nas respostas das perguntas, a fim de que as mesmas já foram inferidas a fim de alcançar o objetivo geral de pesquisa.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A definição exata do que é ABP é um tanto quanto ampla. Em sua região de origem, a América do Norte, nasce como um braço dos processos criativos empresariais para aumentar a promoção de engajamento e melhorar os índices de alcance de objetivos, além de experiências em cursos de Medicina, a fim de promover maior interação de equipes multidisciplinares na construção de laudos. Devido sua finalidade objetiva, contextualizada e integradora na realização de projetos, aos poucos, foi sendo aproximada para o universo escolar, com intuito de ajudar professores e estudantes a desenvolverem ações mais práticas a partir de perguntas (ou problemas) disparadores. Nesse sentido, a busca por uma explicação única sobre o que é a ABP está amparada em uma resposta frágil, apesar de todas partirem de pressupostos em comuns. A depender do locus educacional na qual está sendo refletida, ocorrem distintas visões, com isso, na visão de Sonia Castellar (2016), ABP é:

A metodologia de aprendizagem baseada em projetos tem como objetivo transformar a representação de mundo que os alunos têm, somando-se ao processo de investigação e criação que eles irão adquirir durante a atividade. O processo de ensino-aprendizagem torna-se muito mais significativo, pois passa a fazer sentido para os alunos. (CASTELLAR, 2016, p. 19).

Já William Bender (2015), entende por:

A ABP pode ser definida pela utilização de projetos autênticos e realistas, baseados em uma questão, tarefa ou problema altamente motivador e envolvente, para ensinar conteúdos acadêmicos aos alunos no contexto de trabalho cooperativo para resolução de problemas. (BENDER, 2015, p. 16).

Outro ponto de vista que estamos nos apoiando é o de Bacich e Moran (2018), que defendem ABP por:

É uma metodologia de aprendizagem em que os alunos se envolvem com tarefas e desafios para resolver um problema ou desenvolver um projeto que tenha ligação com a sua vida fora da sala de aula. No processo, eles lidam com questões interdisciplinares, tomam decisões e agem sozinhos e em equipe. Por meio dos projetos, são trabalhadas também suas habilidades de pensamento crítico e criativo e a percepção de que existem várias maneiras de se realizar uma tarefa, competências tidas como necessárias para o século XXI. Os alunos são avaliados de acordo com o desempenho durante as atividades e na entrega dos projetos. (BACICH e MORAN, 2018, p. 57).

<sup>20</sup> Os estudantes dos sétimos ano somam aproximadamente 140, mas a realização da etapa de reflexão se deu ao fim do bimestre. Assim, muitos que já não iam mais à escola. O tempo de realização para essa etapa foi de uma aula de 50 minutos.

Na perspectiva dos resultados do grupo de pesquisadores do Buck Institute for Education, em uma pesquisa publicada em 2016, citada na obra do SEAQIL's Team (2020),<sup>21</sup> a aprendizagem baseada em projetos está fundada nos princípios dos “4 C’s”: comunicação, colaboração, pensamento crítico e resolução de problemas e criatividade e inovação. Na mesma publicação, os pesquisadores indicam a necessidade de articulação mútua entre todos esses elementos constituindo a APB.

Acerca do que fundamenta a percepção dos SEAQIL's Team (2020) ao tratar da ABP, a definem como: “The project-based learning is a teaching model that put emphasise on assigning tasks, particularly in the form of projects that can lead students to experience an inquiry process.” (Seaqil's Team, 2020, p. 17).

Ainda dentro da seara das definições, na mesma obra, os autores apresentam uma rica contribuição a nossa investigação: diferenças entre aprendizagem baseada em projeto (ABP) e aprendizagem encerrada com projeto.<sup>22</sup> Os próprios autores indicam que as disparidades pairam mais pelas concepções e desenhos metodológicos investidas do que necessariamente definições contrárias, pois o que conceitua um processo “Learning ended with a project” é a utilização da ABP exclusivamente ao fim de um construto de conhecimentos. Ou seja, a utilização de elementos práticos e de exposição após uma construção “comum” de conhecimento (aqui, os autores falam de educação passiva, por parte dos estudantes). O que se confronta totalmente com a ABP, devido às características centrais do recurso serem bem mais amplas que o fim do processo.

Terry Barrett em seu livro “A new model of Problem-Based Learning”, de 2017, afirma que um dos desafios nucleares da construção de saberes escolares significativos reside na delimitação de boas perguntas a serem respondidas.<sup>23</sup> Uma das explicações dada pela autora está na capacidade mobilizadora de uma pergunta, em vias de construção de novos conhecimentos, devido ao desafio proposto por elas, do ponto de vista filosófico, segundo o apoio teórico de Paulo Freire. Ao dizer que: “we deliberately catapult them into a situation where the only way that they will solve the problem is to develop new knowledge of different kinds” (Barrett, 2020, p. 14), incluímos nossos estudantes numa zona geradora de saberes que não somente os sinaliza novas possibilidades de descobertas enquanto sujeitos, bem como, se articulamos com o que defende Bacich e Moran (2018), vislumbramos cenários da escola enquanto espaço por excelência de produção de conhecimentos.

A introdução de Paulo Freire dentro do debate acerca da construção Ativa de conhecimento, para nós, emerge como algo de extrema coerência em nossa visão acerca de projetos, sobretudo no “A aula é nossa!”, devido a sua necessidade de não somente responder o que faz um professor até dar uma aula, mas pelo elemento que flerta com indícios epistemológicos sobre a escola, seus sujeitos e suas funções dentro dessa instituição. Em *Pedagogia do Oprimido* (2019),<sup>24</sup> Freire diz que a realidade circunstante do sujeito estudante é de inteira apatia e passividade. Entretanto, é na capacidade geradora da palavra, de assentimento

---

<sup>21</sup> Hamidah, Hasanatul and Rabbani, Talitha Ardelia Syifa and Fauziah, Susi and Puspita, Rizma Angga and Gasalba, Reski Alam and Nirwansyah, Nirwansyah (2020). *HOTS-Oriented module: project-based learning*. Documentation. SEAMEO QITEP in Language, Jakarta. 2020.

<sup>22</sup> O termo original em inglês é *Learning ended with a project*. *HOTS-Oriented module: project-based learning*. 2020, p. 18.

<sup>23</sup> Dada a multiplicidade e vastidão de instrumentos Ativos que são fundamentais à utilização da ABP, teóricos que sustentem vertentes que dão base a ABP despontaram em nossa investigação devido às especificidades de responderem questões como: o que seria um projeto sem uma boa motivação? Qual o combustível da dúvida para um estudante? O que fundamenta uma boa pergunta?

<sup>24</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. - 70. ed. - São Paulo: Paz e Terra, 2019.

da coexistência em grupo e com sua realidade que os sujeitos tornam-se, ao mesmo tempo, sujeitos melhores<sup>25</sup> e em busca de serem sempre mais.

Assim, quando Freire propõe desde sua obra de gênese, *Educação e Atualidade Brasileira* (2003)<sup>26</sup> de 1959, que a construção da tomada de consciência sobre o espaço de criação dos saberes escolares é essencial para a transformação dos estudantes e profissionais da escola. Bem como podemos entender que existe no Brasil uma trajetória teórica que dá base a projetos serem entendidos na estrutura escolar brasileira, além da rica possibilidade de se pensar a escola na escola. Tardif (2002) compreende o trabalho docente como uma ação que necessita de múltiplos saberes mobilizados pelo chão de sala e sistematizado pelos desafios da profissionalidade laboral dos professores.

Consonante a tal entendimento de construção de senso de pertencimento de todos da comunidade escolar e o que pode ser projetos em escolas, Fleming (2000)<sup>27</sup> diz sobre:

Projects are intensive experiences that engage students in activities that are interesting to them and important to the course(s) of study. They can involve community members and settings, and they often result in an exhibition or product for a real-world purpose or audience. (Fleming, 2000, p. 9)

Posto isto, algumas características centrais sobre a ABP emergiram em consonância entre esses autores, tais como: a) parte de um problema real da vida do alunado; b) exige uma clara metodologia e passo a passo para sua realização; c) faz-se necessário existir um produto a ser construído durante ou ao término do projeto; d) faz-se em equipe, sendo cooperação um de seus elementos centrais; e) presa pela interdisciplinaridade na construção dos saberes objetivados; f) o papel dos docentes é mais de orientar e nortear o processo do que protagonizar a construção dos conhecimentos; g) os estudantes são membros ativos de construção do processo do fazer e refazer dos projetos, suas funções não estão ligadas apenas ao de “executores”; h) o processo avaliativo se dá, geralmente, durante o processo e comumente ocorre por meio de rubricas.

## RESULTADOS

Nesta seção do artigo nos propomos a apresentar, discutir e analisar os dados construídos para a corrente investigação. O recurso de coleta de dados foi intitulado de “questionário de opiniões e vivências sobre o projeto: A aula é nossa!”, e contou com sete perguntas,<sup>28</sup> que buscavam compreender de forma mais ampla as percepções dos estudantes sobre todo o processo.

Ao total, foram 93 respostas coletadas e todas sofreram as etapas que sucedem o construto investigativo proposto por Bardin (1977), desde a sistematização do material a ser explorado até a emergência das categorias centrais, que foram: tempo, diversão, comunicação, autonomia e criatividade. A corrente seção do texto será disposta através das categorias apresentadas e algumas outras perspectivas que surgiram, mas não possuem força para

<sup>25</sup> Na filosofia educacional freiriana, o ser melhor é um critério não de competição, mas de superação e acolhimento aos desafios impostos pelo sistema capitalismo que cerceia a possibilidade de ser para além do que é imposto pelos opressores.

<sup>26</sup> Publicada em 1959, tal obra é resultado de seu concurso para escola de Belas Artes de Pernambuco, para a disciplina História e Educação. Na obra, Freire refaz a trajetória histórica da educação no Brasil, sinalizando quais sujeitos tinham e tiveram seus papéis tolhidos no decorrer da corrente história brasileira.

<sup>27</sup> FLEMING, Douglas S. **A Teacher Guide to Project-Based Learning**. AEL, Inc., Charleston, WV. Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington, DC. 2000.

<sup>28</sup> A título de lembrança: 1) O que você mais gostou do projeto? 2) O que você mais gostou da sua apresentação? 3) O que você mais gostou da experiência de ter aprendido com o projeto, ao invés de aula “normal”? 4) O que você sugere para que o projeto tivesse sido ainda mais legal ou interessante? 5) Como você avalia a sua participação dentro do projeto? Que nota de 1 a 5 você daria? Explique os motivos dessa nota. 6) O que você menos gostou do projeto? 7) Você gostaria de participar novamente de algum projeto de História? Explique sua resposta.



construção de uma categoria. Os estudantes não serão identificados, apenas a turma que faz parte.

Nas respostas das perguntas<sup>29</sup> 4 e 6 o tempo e os problemas trazidos por ele foi algo recorrente. Seja do projeto na totalidade, que alguns sinalizaram que estavam cansados da duração do mesmo (embora tenhamos dado uma pausa de uma semana para evitar essa fadiga) ou, principalmente, pela curta duração de apresentação. Em respostas como “o dia da apresentação mesmo foi tudo nas carreiras, porque era só 20 minutos por cada grupo” (7A), “o professor marcava o tempo o tempo todo e isso me deixou nervosa” (7B) e “eu queria mais tempo para falar, mas vi que toda aula é meio curta mesmo”<sup>30</sup>, além de outras, podemos compreender que a questão do tempo foi algo muito presente, acreditamos que por alguns motivos: a) com o projeto, eles foram apresentados, agora numa outra ótica, sobre as etapas e procedimentos que constituem uma aula, bem como entenderam que todo o processo pedagógico se dá dentro de um planejamento que precisa ser cumprido. b) houve erro por parte do professor que desenvolveu o projeto em deixar tão pouco tempo para as apresentações.

Segundo Castellar (2016), o tempo para um projeto ABP é fundamental não apenas por questões de viabilidade, mas é quando o processo educativo acontece. Para tanto, acreditamos que a recorrência de tal ponto ter emergido nos deixou como aprendizado que não basta contar com um sólido planejamento, mas uma boa margem para imprevistos durante o processo, bem como contar com a fluidez dos estudantes, grupos e turmas, pois houve grupo que apresentou em 10m, assim como teve aqueles que falaram quase 30m. Da mesma forma como houve etapa que durou exatamente a duração de aulas previstas, a etapa de pesquisa durou mais que o dobro, o que impactou seriamente o curso do planejamento. Embora, conforme afirma Moran e Bacich (2018), o pressuposto de construção de conhecimento ativo, em um projeto ABP, geralmente chega como novidade e talvez aprender a aprender de forma autônoma tendo o professor como guia e não como protagonista seja um dos maiores desafios a serem encarados no processo.

Como um todo, dada as respostas, sobretudo as perguntas 1, 3 e 7, os estudantes gostaram de participar do projeto. Entretanto, algumas dimensões surgiram com o questionário que sem tal instrumento mais específico e individual com cada aluno, talvez não conseguíssemos ter acesso a essas opiniões, devido a trazerem questões mais pessoais e difíceis de serem percebidas pelos professores. Em nenhuma obra que utilizamos previamente para entendermos a ABP tratou teoricamente do fator diversão ou divertimento, e mesmo sendo uma grata surpresa, a frequência de falas como: “no começa era estranho porque eu sabia que tava aprendendo, mas não me via numa aula” (7A), “eu gostei muito porque fiquei em círculo nas reuniões com meus amigos e era muita palhaçada” (7D) e “foi muito chato às vezes porque tinha muita coisa para pensar, mas era muito divertido e eu quero de novo” (7C).

Quando Bender (2015) argumenta sobre os lugares da atividade e passividade dentro da sala de aula, enquanto discute sobre ABP e teoria de projetos escolares, fica evidente que, por ser uma Metodologia Ativa, trata-se, essencialmente, de uma dimensão mais prática. Entretanto, talvez por ser nossa primeira experiência desenhando, executando e avaliando um projeto com estrutura e princípios da ABP, o entendimento do lugar do riso, comunicação e felicidade tenha sido, muitas vezes, escanteado dentro de todo o processo, pois o alcance dos objetivos propostos. Por outro lado, embora nossos estudantes tenham realizado com extremo sucesso o proposto para eles, foi somente durante a construção dessa pesquisa que visualizamos os impactos causados, para além da seara “aprender História na aula de História”.

---

<sup>29</sup> As respostas que aqui serão reproduzidas no texto serão incluídas da forma como os estudantes responderam, não havendo, assim, alterações a fim de adequar à norma culta da língua portuguesa.

<sup>30</sup> Inicialmente, não entendemos a resposta do estudante, mas fomos questioná-lo e ele explicou que com o projeto pôde entender que quando os professores falam do tempo não é para assustá-los, mas porque tudo tem que ser feito conforme o planejamento daquela aula.

A terceira categoria é comunicação, ela está seriamente imbricada com a anterior, pois ela mobiliza um dos desafios centrais encontrados com e pelos nossos estudantes: a convivência. Os grupos foram escolhidos por eles mesmos, embora tenham existido casos de alterações, dada a necessidade de viabilidade do projeto, caso algumas pessoas ficassem juntas. Assim, mesmo entre grupos construídos por eles, identificamos que por serem pré-adolescentes que passaram a transição do Ensino Fundamental I para o II durante o período pandêmico e convivem até hoje com algumas dificuldades de socialização.

Apesar disso, como se tratou de um projeto com dois meses de duração, foi perceptível que essas dificuldades iniciais foram se dissolvendo, embora surgindo outras. Respostas como “eu gostei mais da parte que a gente teve que pesquisar sobre os temas que o professor deu e eu fiquei bem mais próxima de algumas pessoas que eu não tinha intimidade” (7A), “eu faltei no dia que fizeram os grupos e fui parar no grupo da Nathally, eu não gostava dela e hoje ela é minha best” (7B), “sim, pos projetos parecidos com esse deixam a aula mais divertida e deixam os alunos mais unidos e preparados para trabalho em grupo” (7B) e “sou tímido, mas treinei minha apresentação com meu avô e eu não gaguejei na hora”. Muitos deles apresentaram em suas respostas como o projeto os incentivou a falar mais e poderem decidir juntos sobre o que gostariam de fazer para suas apresentações.

As categorias autonomia e criatividade serão tratadas de formas complementares porque elas emanam ideias próximas. Uma das maiores dificuldades iniciais que tivemos com a execução do projeto foi a falta de um direcionamento específico para realização de todas as atividades dos grupos. Os estudantes sentiram bastante a falta de “façam isso ou aquilo”. Após a retomada dos princípios teóricos que sustentam a ABP<sup>31</sup>, boa parte dos grupos compreenderam a proposta e ficaram mais confortáveis em decidirem por si próprios. Ainda assim, respostas como: “eu sugiro que o professor dê opções do que a gente pode fazer e a gente escolhe, melhor que pensar do nada” (7D) e “eu menos gostei era pensar o que fazer pras aulas” (7A) foram bem comuns, e conforme Castellar (2016) afirma que o maior incômodo gerado nos estudantes das metodologias ativas é o desconforto de retirá-los do lugar de passividade do processo educativo. Ainda segundo a autora, ao mesmo tempo que é o maior desafio reside a maior possibilidade de transformação. Em respostas como: “o projeto ele foi legal o que eu mais gostei foi de escolher as coisas, os temas e etc” (7C), “cada grupo foi para um lado, o da Alline fez peça, o do Henrique fez maquete, eu slide, achei bom que o professor deixou a gente fazer o que quis” (7B), “eu me senti poderosa podendo decidir como seria as coisas kkkkk” (7D).

O lugar da criatividade, enquanto consequência da nossa tentativa de construção de uma maior autonomia, resultou em alta gama de resultados apresentados.

As possibilidades de exemplificação das atividades realizadas foram imensas, mas as duas supracitadas podem apresentar indícios de que quase todas as “aulas” contaram com elementos criados por eles, o que nos fez lembrar Moran e Bacich (2018) ao afirmarem que na capacidade mobilizadora da ABP reside elementos centrais das metodologias ativas onde teorias tais como “cultura maker” encontram solo fértil dentre os estudantes em seus projetos.

Findadas as categorias surgidas com os dados, algumas respostas, mais desconexas entre si, mas alinhadas ao entendimento e percepção deles sobre ABP serão discutidas aqui, sobretudo as sugestões e críticas, colhidas principalmente nas perguntas 4 e 6. Uma estudante (7D) afirmou que não gostou do fato de não ter entendido claramente como e o que estava sendo avaliado na aula que ela apresentou. O que nos remontou a necessidade de numa próxima experiência com projetos não somente apresentar os instrumentos avaliativos e o que seria

---

<sup>31</sup> Apresentada no dia de apresentação da proposta de projeto e explicação do funcionamento do mesmo e dos princípios que lhe garantem suporte.

avaliado, mas também a construção coletiva de uma rubrica com os estudantes.<sup>32</sup> Por outro lado, um estudante da mesma turma afirmou “o que eu mais gostei do projeto foi o jeito que de como apresentou e atribuiu a nota, achei justo”.<sup>33</sup>

Outra crítica recorrente ao uso da ABP no “A aula é nossa!” é quanto ao tanto de trabalho necessário para sua realização. Respostas como: “eu mais gostei por que é um jeito mais legal, mas mais difícil de aprender” (7B), “não quero de novo, prefiro aula normal, dá muito trabalho” (7D), “adorei a experiência, mas me vi doída várias vezes” (7C). Curiosamente, os estudantes que reclamaram da quantidade de trabalho eram os estudantes mais engajados, o que nos leva a inferir que mesmos cansados, eles gostaram da experiência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente pesquisa, objetivamos compreender a mobilização de saberes docentes a partir de uma execução do recurso Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP). A ABP trata-se da realização de uma série de atividades, realizadas em etapas e geralmente em grupo, que partem de um sólido problema, ancorado na realidade dos estudantes, que resulta na construção de algum produto e finaliza em uma apresentação pública das descobertas e criações. A aprendizagem em projetos se dá, essencialmente, nos seus processos, o que contrasta com as perspectivas factuais da educação “tradicional”, comumente centrada em avaliações que focam em seus fins. Tratando-se do aspecto da formação profissional, identificamos a capacidade de agregar múltiplos saberes docentes atrelados a todas as etapas de implementação do “A aula é nossa”.

## BIBLIOGRAFIA

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática**. [s.l.] Penso Editora, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BARRETT, Terry (2017). **A New Model of Problem-based learning: Inspiring Concepts, Practice Strategies and Case Studies from Higher Education**. Maynooth: AISHE. 2017.

BENDER, William N. **Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada no século XXI**. 2015.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Características da investigação qualitativa**. 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CASTELLAR, Sonia M. Vanzella. **Metodologias Ativas : projetos interdisciplinares / Sonia M. Vanzella Castellar**. — 1. ed. —São Paulo : FTD, 2016.

FLEMING, Douglas S. **A Teacher Guide to Project-Based Learning**. AEL, Inc., Charleston, WV. Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington, DC. 2000.

FRANCO, Maria L. P. B. **Análise de conteúdo/ Maria Laura Puglisi Barbosa Franco**. - Brasília, 2ª edição: Liber Livro Editora, 2005.

<sup>32</sup> O questionamento dela nos fez pensar que mesmo não conhecendo o sistema de rubricas, a própria estrutura mais ampla em possibilidades de avaliação de um projeto fez com que ela e alguns estudantes pedissem esclarecimentos quanto ao que seria avaliado ao fim de cada uma das cinco etapas.

<sup>33</sup> Importante ressaltar que a construção de notas se deu a partir de uma rubrica utilizada pelo professor ao fim de cada uma das etapas e a nota final foi o somatório atribuído a cada um dos conceitos pré-determinados.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários para a prática educação.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** - 70. ed. - São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira.** Prefácio Fundadores do Instituto Paulo Freire; organização José Eustáquio Romão; depoimentos Paulo Rosas, Cristina Helniger Freire. - 3. ed. - São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

MINAYO, M. C. de S. (Org). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2002.

MORAN, José. **Metodologias Ativas de Bolso: como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda./** José Moran. – São Paulo, Editora Brasil. 2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

Hamidah, Hasanatul and Rabbani, Talitha Ardelia Syifa and Fauziah, Susi and Puspita, Rizma Angga and Gasalba, Reski Alam and Nirwansyah, Nirwansyah (2020). **HOTS-Oriented module: project-based learning.** Documentation. SEAMEO QITEP in Language, Jakarta. 2020.

KRIPKA, Rosana; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa. **Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização.** Revista de investigaciones UNAD. Volumen 14. Número 2. P. 55 - 73. Julio-Diciembre, 2015.

LEMOV, Doug. **Aula nota 10 3.0: 63 técnicas para melhorar a gestão da sala de aula/** Doug Lemov; tradução: Daniel Vieira, Sandra Maria Mallmann da Rosa; revisão técnica: Fausto Camargo, Thuinie Daros - 3. ed. - Porto Alegre: Penso, 2022.

OLIVEIRA, D.C. **Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização.** Rev. enferm. UERJ, v. 16, n. 4, p. 569-576, 2008.

SAVIANI, Demerval. **Formação de Professores: Aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Revista Brasileira de Educação, v. 14, n.40, jn/abr 2009.

SAVIANI, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** - 5. ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2019. - (Coleção memória da educação).

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.