

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Erika Bueno de Camargo

O PROJETO COMO FORMA DE REORGANIZAÇÃO DO COTIDIANO ESCOLAR

Sorocaba-SP.

2009

Erika Bueno de Camargo

O PROJETO COMO FORMA DE REORGANIZAÇÃO DO COTIDIANO ESCOLAR

Dissertação apresentada à Banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Wilson Sandano

Sorocaba/São Paulo

2009

Erika Bueno de Camargo

O PROJETO COMO FORMA DE REORGANIZAÇÃO DO COTIDIANO ESCOLAR

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba.

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA:

Orientador: Prof. Dr. Wilson Sandano

1º Exam: Profª. Drª.

2º Exam: Profª. Drª.

À minha filha Franciely e à minha mãe pela paciência e compreensão durante o meu caminhar acadêmico.

A todos os profissionais da educação, em especial aos professores e professoras que comigo compartilharam riscos, aventuras, derrotas e vitórias no cotidiano escolar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que de uma maneira ou de outra fizeram parte da minha trajetória.

Primeiramente a Deus pela força, coragem e determinação para que eu não desistisse diante dos primeiros obstáculos.

À minha filha Franciely e à minha mãe Rosa pelo apoio.

Ao Prof. Dr. Hélio Iveson Passos Medrado e aos colegas do grupo de pesquisa (Podis) pelos ricos encontros e pelo tempo que juntos partilhamos.

A todos professores do curso, em especial ao Prof. Dr. Marcos Antonio dos Santos Reigota pela arte de ensinar; ao Prof. Dr. Luiz Percival Leme Britto pelas longas conversas significativas e contributivas; à Prof^a. Dr^a. Eliete Jussara Nogueira pela atenção que ora recebi para poder participar do Congresso em Vitória/ES. Ao Prof. Dr. Fernando Casadei Salles pelo carinho.

Enfim, aos Profs. Drs. Pedro Laudinor Goergen, José Luis Sanfelice, José Dias Sobrinho, Jorge Luis Cammarano González, Celso José Ferreti, Luis Carlos Barreira e Marta Maria Chagas.

À Prof^a. Dr^a. Maria Lucia de Amorim Soares, que não poderia deixar de mencionar, minha professora no Curso de Magistério e por fim no Mestrado, sendo que ainda tive a felicidade de tê-la em minha banca.

Ao meu orientador Prof. Dr. Wilson Sandano pelo acolhimento, apoio, pela paciência em ouvir meus desabafos e “puxar minhas orelhas”, porém, com carinho.

A todos colegas de trabalho: mestrandas e assistentes técnicos pedagógicos da Oficina Pedagógica de Sorocaba pelo diálogo enriquecedor, principalmente ao Celso Roberto Stigliani pela força e também à colega Elane Tonin pelo auxílio.

A todos educadores, pais, funcionários, alunos e comunidade que partilharam comigo sonhos, pelejas, frustrações, limitações, incertezas e vitórias durante a minha trajetória como Diretora de Escola.

Projeto é a última novidade terminológica educacional que nos bate à porta...

A idéia unificada que eu procurava foi finalmente encontrada... A atividade intencional feita de coração inteiro em contexto social...

Kilpatrick, 1918

RESUMO

As reflexões que teço neste trabalho são fruto de minha inquietação referente à implantação de Projetos de Trabalho no âmbito do cotidiano escolar, especificamente no período em que fui diretora de escola do ciclo I do Ensino Fundamental. Ouvi inúmeras vezes, que grande parte dos professores reclamavam dos Projetos e, igualmente, presenciei situações em que as demandas na consecução dos Projetos não foram suficientes para a compreensão da importância dos mesmos. Por outro lado, sempre tive a convicção de que os Projetos de Trabalho constituem-se como uma das maneiras de tornar a aprendizagem mais significativa e ainda, a possibilidade de facilitar a organização das atividades cotidianas e dotar a escola para ser um espaço de construção, o que torna uma responsabilidade e um desafio para a escola. Partindo destes pressupostos desenvolvi esta pesquisa qualitativa analisando alguns fragmentos coletados durante minha trajetória na função de diretora de escola. Como exemplo, trago o Projeto Convulsivo Sinódico da Escola Carlos Augusto de Camargo, em Piedade/SP, e por fim a trajetória da Escola Pompeu Fabra de Barcelona, na Espanha. Esta dissertação teve como objetivo elaborar leituras reflexivas, referentes à importância dos Projetos e em que sentido as experiências podem contribuir na reorganização do cotidiano escolar e na construção coletiva do conhecimento. A principal referência teórica utilizada foi baseada no trabalho de Fernando Hernández (1998). Concluo que os exemplos observados se aproximaram, tanto na maneira de propor as atividades mediante Projetos, como na criatividade, na ousadia, na curiosidade e na reflexão em que cada escola esteve inserida contextualmente.

ABSTRACT

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 PROJETOS DE TRABALHO: UMA EXPERIÊNCIA NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR	15
1.1 Projetos: Origens e presença no cotidiano escolar	19
2 PROJETOS DE TRABALHO: ARTICULAÇÃO DE SABERES NO CONTEXTO DA ESCOLA POMPEU FABRA DE BARCELONA	35
2.1 Transdisciplinariedade: Referencial na organização curricular	62
3 PROJETOS DE TRABALHO: DISCUSSÃO CONTEXTUAL QUANTO À SUA APLICABILIDADE	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS.....	93

INTRODUÇÃO

Após concluir o Curso de Magistério em 1986, ministrei aulas no Ciclo I do Ensino Fundamental em diversas escolas da rede estadual de ensino: grandes, médias, pequenas, urbanas, rurais, ora como eventual¹, ora como professor responsável por classe livre², até o ingresso como titular de cargo³. Todavia, já no quarto ano do Curso de Magistério, ministrava aulas para o Grupo de Apoio, assim chamado na época; o que chamamos hoje de grupo de Reforço e Recuperação⁴.

Ao final do quarto ano do Magistério, encontrava-me assustada, porque ia enfrentar uma sala de aula e entendia que não tinha bagagem suficiente para esta situação. Após uma experiência de sete anos em sala de aula e a conclusão do Curso de Pedagogia, tornei-me diretora de escola, em um momento em que os projetos estavam em destaque e gozavam de muito prestígio. Exemplifico: no início da minha administração na direção (1994) havia uma avalanche de Projetos, advindos da Diretoria de Ensino, da Secretaria da Estadual de Educação e, assim, minhas preocupações recaíam mais na execução dos projetos do que no contexto em que estavam sendo propostos.

Havia uma vontade, um desejo muito grande em criar e aprender. Na época, eu era responsável por uma escola de 1ª a 8ª séries, a EEPG “Bairro do Turvo”, em Tapiraí, e por quatro escolas vinculadas à EEPG “Bairro do Turvo”.

No ano (1996) na EEPG “Bairro do Turvo” trabalhamos nos seguintes Projetos:

- “Projeto nº 1 – A água no universo”;
- “Projeto nº 2 – Horta comunitária e escolar”;

¹ Professor eventual é aquele que substitui esporadicamente o professor da sala quando ele falta.

² Classe livre significa quando assumimos uma classe por meio da atribuição de aulas, conforme a classificação de professores inscritos.

³ Titular de cargo, quando assumimos uma classe por meio de concurso público.

⁴ Para os alunos que apresentavam dificuldades na aprendizagem, ou seja, não acompanhavam satisfatoriamente o conteúdo da sala eram encaminhados para o Grupo de Apoio (antigamente) e hoje são encaminhados para as aulas de Reforço e Recuperação. Atualmente há capacitações para os professores que lidam com o Reforço, principalmente nas Escolas de Tempo Integral (ETI).

- “Projeto nº 3 – Comemorações Cívicas”;
- “Projeto nº 4 – Um caminho para o estímulo da leitura”
- e ainda nos Projetos: “Educação Ambiental” e “Preservação do Patrimônio”.

Cada Projeto era elaborado por um grupo de quatro docentes. Entretanto, todos os projetos eram trabalhados em todas as séries: Ciclo Básico Inicial (CBI), Ciclo Básico Continuidade (CBC), 3ª e 4ª séries da sede e vinculadas. Nesta época havia classes multisseriadas e UEAC⁵.

Em 1997 foram acrescentados, entre os outros, os seguintes Projetos: “Projeto de Literatura Infantil”; “Projeto Escola Viva”; “Projeto Escola/Saúde”.

Nossa impressão naquela época era de que estávamos aprendendo com nossos erros, porque era a primeira vez que nos deparávamos com esta novidade: Projetos.

O desafio estava no sentido de como colocá-los no papel e como tais registros se transformassem em ações concretas. Ou seja, não sabíamos ao certo como elaborá-los, nem como transformá-los em prática. Dessa maneira, estávamos construindo juntos, diretora e corpo docente, sem saber bem que caminho tomar.

No decorrer dessa trajetória de doze anos na direção de diferentes escolas sempre me deparei trabalhando com Projetos: em todo tempo aprendendo com os erros. As trajetórias vivenciadas a cada experiência facilitaram a compreensão contextual e alertaram para a necessidade de um direcionamento mais coerente. Cada ano, cada experiência, cada nova escola proporcionavam novas oportunidades de aprendizagem.

A aprendizagem dessa trajetória possibilitou-me criar uma nova maneira de pensar em Projetos, de tal modo que o diálogo, a reflexão estivessem presentes. Em outras palavras, enquanto redijo um Projeto há a possibilidade de crescimento do conhecimento tanto na sua elaboração, como para colocá-lo em prática. O mesmo acontece com os outros professores, segundo declaração de alguns deles.

⁵ Classes multisseriadas: um só professor ministrava aulas para quatro séries juntas (1ª a 4ª) numa mesma sala de aula, e ainda se responsabilizava pela merenda.

UEAC: além das atribuições das classes multisseriadas, o professor precisava morar na escola e prestar serviços junto ao bairro, como exemplo, horta comunitária.

Atualmente vive-se mundialmente, momentos de intensas alterações no contexto econômico e político, que modificam significativamente as relações sociais e, sendo assim, há a necessidade de refletir sobre o discurso da prática pedagógica. Então, expressões como currículo globalizado, qualidade de ensino, participação do trabalho em equipe, deixam de ser apenas discursos progressistas daqueles que vislumbram concretizar um ensino que contribua para uma aprendizagem significativa no âmbito de um cotidiano escolar organizado.

Dessa maneira, ao utilizar as reflexões resultantes deste trabalho, a pesquisa pretende que o ideário sobre o conceito e a organização do cotidiano escolar em torno dos Projetos viabilize uma reorganização dos espaços e tempos escolares de modo que possam refletir na produção do conhecimento.

Nesse sentido, como abordagem metodológica tomo como referência às concepções da pesquisa qualitativa do tipo Estudo de Caso Etnográfico, implicando dizer que o importante não é a escolha de uma unidade escolar, mas, a compreensão de seu contexto, de suas interpretações como um todo orgânico sob um olhar hermenêutico. Quer dizer, por meio dos questionários, das entrevistas, dos fragmentos e das conversas captadas no cotidiano encontro “caminhos”, “mapas” para que tudo seja “amarrado” sob os princípios da metodologia hermenêutica-dialética.

Em síntese:

Método utilizado: qualitativo do tipo Estudo de Caso Etnográfico.

Recurso metodológico: coleta de alguns fragmentos de relatos de professores, num período de doze anos de trabalho com projetos; revisão bibliográfica, principalmente das obras de Fernando Hernández, enquanto aluna do Mestrado e entrevista e depoimento da professora Sonia Aparecida Ijano Batista da escola “Prof Carlos Augusto de Camargo”, em Piedade/São Paulo, durante a exposição de trabalhos no dia da apresentação do “Projeto Convulsivo Sinódico (2007)”

Metodologia: hermenêutica dialética.

Sem desconsiderar a participação dos diversos seguimentos envolvidos na ação educativa para a concretização desse processo, uma questão foi apresentada como

ponto de partida para esta pesquisa: O Trabalho por Projeto pode facilitar a reorganização das atividades escolares no âmbito do cotidiano escolar?

Para responder a essa questão, defini os seguintes objetivos: a) fazer um levantamento teórico de diversos autores sobre o conceito de Projeto. b) analisar as concepções subjacentes ou explícitas da organização do cotidiano escolar em torno de formas disciplinares ou não disciplinares. c) verificar a possibilidade da aplicação e ou da inserção dos Projetos de Trabalho num espaço social de construção a fim de vislumbrar maneiras diferenciadas na produção de conhecimento autônomo na relação professor/aluno e ou no coletivo escolar. Não esquecendo, porém que tudo estará sempre à guisa de uma nova leitura, de uma nova interpretação e, fundamentalmente, de uma reconstrução, principalmente devido ao pluralismo e a rapidez em que ocorrem as mudanças.

A primeira parte deste trabalho situa os Projetos de Trabalho como elemento articulador da reorganização do trabalho pedagógico no cotidiano escolar, mediatizados pelo pensamento de Hernández. Ainda no capítulo primeiro discorro sobre a gênese dos projetos, a partir das idéias de Dewey, Kilpatrick, Decroly, Sáinz e Hernández. A idéia de trazer esses autores teve como objetivo discorrer sobre o pensar dos primeiros estudiosos a trabalhar com Projetos

No segundo capítulo, utilizo-me dos autores Hernández e Montserrat, revelando resultados de estudos que descrevem as experiências educativas utilizadas na reorganização dos contextos e saberes escolares, efetivados na Escola Pompeu de Fabra, da cidade de Barcelona, na Espanha, na implantação dos Projetos de Trabalho em toda sua complexidade como no processo de instauração, não só com os discentes, mas também com as famílias, com outros especialistas e com a Administração Escolar. Dessa maneira, os autores indagam como estabelecem os processos da aprendizagem e do ensino, na tentativa de superar a mera descrição narrativa.

No terceiro capítulo apresento a discussão propriamente dita no contexto da pesquisa. Para a condução desta análise, a reorganização do cotidiano escolar por meio do trabalho coletivo é o referencial para a reflexão.

As Considerações Finais, serão o desfecho de uma reflexão na realização de um trabalho por Projeto, de maneira que os mesmos possam romper com o esquema tradicional das disciplinas, possibilitar a construção do conhecimento pela investigação própria dos alunos e ainda facilitar/viabilizar as ações/atividades de maneira mais organizativa no âmbito do cotidiano escolar.

1 PROJETOS DE TRABALHO: UMA EXPERIÊNCIA NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

A perspectiva de organizar os conhecimentos escolares inspira-se na proposta de um trabalho por Projetos. Nesse sentido, a articulação dos conhecimentos escolares é uma forma de organizar a atividade de ensino e aprendizagem de maneira flexível, crítica e não de maneira pré-estabelecida.

O Projeto tem como função favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares, mediante:

- 1) o tratamento da informação, e
- 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 61).

Um projeto pode-se organizar sob diferentes formas: por uma temática relevante, por um conjunto de perguntas inter-relacionadas, por um problema geral ou particular.

Os professores da escola Pompeu Fabra (Barcelona) se propuseram a refletir se estavam realizando um ensino baseado na globalização e para tanto levantando os seguintes pressupostos:

- 1- Uma organização dos conteúdos curriculares baseadas nos Centros de Interesse.
- 2- Uma intervenção psicopedagógica preocupada em favorecer a aprendizagem a partir da diversidade, não a partir das características e déficit dos alunos.
- 3- Um trabalho de equipe de vários anos que reclamava e possibilitava a necessidade de questionar e inovar a prática docente (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 62).

Da proposta de globalização, então, se buscava desenvolver uma estrutura cognoscitiva através dos Projetos que, para levar adiante a organização curricular, foram explicitadas nas bases abaixo (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 62 e 63):

- 1- Um sentido da aprendizagem que quer ser *significativo*, ou seja, que pretende conectar e partir do que os estudantes já sabem, de seus esquemas de conhecimentos precedentes, de suas hipóteses (verdadeiras, falsas ou incompletas) ante a temática que se há de abordar.

2- Assume como princípio básico para sua articulação, a *atividade favorável para o conhecimento* por parte dos estudantes, sempre e quando o professorado seja capaz, de conectar com seus interesses e de favorecer a aprendizagem.

3- Configura-se a partir da previsão, por parte dos docentes, de uma estrutura lógica seqüencial dos conteúdos, numa ordem que facilite sua compreensão. Mas sempre levando em conta que essa previsão constitui um ponto de partida, não a finalidade, já que pode ficar modificada na interação da classe.

4- Realiza-se com um evidente *sentido de funcionalidade* o que se deve aprender. Para isso, torna-se fundamental a relação com os procedimentos, com as diferentes alternativas organizativas aos problemas abordados.

5- Valoriza-se a *memorização compreensiva* de aspectos da informação, com a perspectiva de que esses aspectos constituam uma base para estabelecer novas aprendizagens e relações.

6- Por último, com a *avaliação* trata, sobretudo, de analisar o processo seguido ao longo de toda a seqüência e das inter-relações criadas na aprendizagem. Parte de situações nas quais é necessário antecipar decisões, estabelecer relações ou inferir novos problemas.

Os Projetos de Trabalho são uma outra forma de denominarmos os Centros de Interesse. Entretanto, há diferenças em sua esquematização, porque nos Centros de Interesse, os temas abordados são especificamente das Ciências Naturais e Sociais. A decisão sobre o que vai ser estudado é apresentada pelos alunos e votado em sala de aula. O professor é a ponte para que o tema escolhido faça parte da programação, dos livros e da pauta que determina quais temas serão estudados. Já o Centro de Interesse devia figurar no programa do curso sendo de caráter rotineiro.

Diante da insatisfação sentido pelo professorado no trabalho rotineiro dos Centros de Interesse, a perspectiva de globalização adotada mediante Projetos tornou-se mais significativa. Desta maneira, a aprendizagem estabelece outros paradigmas perante o ato de ensinar: ajuda a encontrar o nexos, a conexão e a estruturar problemas vivenciados na escola, que vinculados à informação, permite aprender.

Na escola Pompeu de Fabra, de Barcelona, foram formulados referenciais cognoscitivos pelos pesquisadores em parceria com os docentes embasados em autores como Roland Barthes e Edgar Morin. Tais referenciais seriam os articuladores dos conhecimentos que a organização dos Projetos utilizava para ajudar a veicular nos alunos uma aprendizagem significativa.

A título de exemplo, coloca algumas possibilidades elencadas nos referenciais:

- Educação Infantil (4 anos): Aprender a construir definições de objetos e fatos, a partir de suas funções.
- Educação Infantil (5 anos): Definir a funcionalidade de objetos e fatos.
- 1ª série Ensino Fundamental: Explicar as transformações que agem nos objetos, fatos e problemas.
- 2ª série Ensino Fundamental: Estabelecer relações sobre os fatos.
- 3ª, 4ª, 5ª, 6ª Ensino Fundamental: Abordar a informação em sala de aula de maneira que os alunos cheguem a ordená-la, valorizá-la e inferir dela novos sentidos.
- 7ª e 8ª Ensino Fundamental: Realizar processo de mudança à sua explicação relacional.

A partir dessas e outras referências que aparecem em cada Projeto, o professor planeja o esquema de sua intervenção e tenta organizar o desenvolvimento do Projeto de Trabalho, como por exemplo, a escolha do tema e as atividades dos docentes e a dos alunos.

Na organização dos conhecimentos escolares através do Centro de Interesse, normalmente é o professor que se responsabiliza e decide pela informação que os alunos irão trabalhar. Nos Projetos, além da responsabilidade do professor pela informação, acrescenta-se à iniciativa e a colaboração dos alunos.

Nos trabalhos por Projetos, os alunos assumem e se situam diante da informação a partir de suas próprias possibilidades e recursos e ainda levam a envolver outras pessoas na busca da informação. Significa considerar que não se aprende só na escola, mas abre-se a possibilidade de aprendizagens múltiplas.

Os alunos descobrem que têm responsabilidade na sua própria aprendizagem e não esperam que o professor tenha todas as respostas. Portanto, o educador também aprende com os alunos que é um facilitador do processo a partir de sua capacidade para transformar as referências informativas em materiais de aprendizagens com uma intenção crítica e reflexiva. Os Projetos são formas de organizar os conhecimentos escolares, de maneira que os alunos organizem a informação e descubram as relações que podem ser estabelecidas a partir de um tema ou problema.

A alternativa de trabalhar com Projetos construídos na dinâmica do cotidiano escolar pressupõe dar-se um suporte à equipe escolar, a partir das reais necessidades da escola, com a possibilidade de fortalecer sua identidade.

A proposta que inspira o Projeto de Trabalho está vinculada à perspectiva de um:

Conhecimento globalizado e relacional [...] forma de organizar a atividade de ensino e aprendizagem, que implica considerar que tais conhecimentos não se ordenam para sua compreensão de uma forma rígida, nem em função de algumas referências disciplinares preestabelecidas ou de uma homogeneização dos alunos. A função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem os alunos à construção de seus conhecimentos, a transformação de informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 61).

Para Hernández e Ventura, a produção do conhecimento, por meio de Projetos, implica uma inter-relação dos saberes disciplinares, consolidando estratégias de resolução de problemas, o qual poderá propiciar um novo conhecimento.

Malagón y Montes (2001, p. [s.n])⁶ enfatizam que:

El método de proyectos responde al enfoque globalizador y promueve la construcción de aprendizajes significativos puesto que posibilita la intervención educativa necesaria para cada alumno, teniendo en cuenta su nivel de desarrollo, sus experiencias previas, el grado de dificultad de las actividades, entre otros.

Dessa forma, pensar num Projeto poderá ser um desencadear de novos caminhos, novos horizontes, novas aventuras, e, sobretudo, ir além e, fazer das nossas constelações singulares um só brilho, numa perspectiva de equipe.

Pensar num projeto é ainda, compartilhar, mas, sem oferecê-lo como uma receita ou como um modelo a seguir, mas, simplesmente como uma sugestão do qual a partir de cada um, em seu grupo de trabalho, organizem-se as suas próprias experiências. Só assim poderão ser escritas novas histórias a partir de seus protagonistas.

⁶ Ver: MALAGÓN, Guadalupe y MONTES. Primer Encuentro Estatal “LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN INICIAL” Monterrey, Nuevo León. Universidad Pedagógica Veracruzana, Mayo 2001. Disponível em: <<http://www.waece.or/textosmorelia/ponencias/malogon.htm-115k>>. Acesso em: 20 abr.2007.

1.1 Projetos: Origens e presença no cotidiano escolar

A elaboração de um Projeto visa buscar soluções de problemas ocorridos no cotidiano da escola a reorganizar a gestão do espaço e do tempo, a relação entre professores/ alunos e equipe escolar.

Os programas de ensino elaborados por Projetos, por Centros de Interesse ou por Estudo do Meio, indicam extraordinárias experiências dos alunos, não da exposição da matéria pelo professor. Estes programas surgiram nas escolas norte-americanas, a partir de 1925 e se fundam numa concepção dinâmica da aprendizagem. Desta forma, a pedagogia dos Projetos é um dos modos de organizar o ato educativo indicando uma ação concreta, voluntária e consciente que é decidida em vista da obtenção de determinado e preciso alvo formativo. É saber partir, na prática escolar, de uma situação problema e global dos fenômenos, da realidade factual e não da interpretação teórica já sistematizada nas disciplinas. Também, um Projeto não visa transmitir hábitos fixados, conhecimentos prontos e acabados ou atitudes que não comportem revisão. É compreender a realidade como inacabada.

Um projeto requer ousadia, coragem, determinação, transgressão⁷ e rompimento com as amarras de paradigmas, a fim de construir uma autonomia⁸ sustentada na prática de mudança.

A fundamentação teórica que deu origem aos estudos sobre Projetos provém de Dewey⁹ que propunha conectar a escola com o mundo fora dela. Ele insistia na necessidade de estreitar a relação entre a teoria e a prática, pois acreditava que as hipóteses teóricas só têm sentido no dia-a-dia. Significa dizer, que teoria e prática devem caminhar juntas/concomitantemente. Não se deve explicar uma teoria somente, sem uma vivência prática.

⁷ Sobre Transgressão ver: HERNÁNDEZ, Fernando. Transgressão e Mudança na Educação: Os Projetos de Trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

⁸ Autonomia no sentido de liberdade, ou seja, liberdade intelectual que reside no poder do pensamento exercitado, na capacidade de “virar as coisas ao avesso”.

⁹ John Dewey, filósofo americano que viveu na virada do século XIX para o XX e influenciou educadores de várias partes do mundo. No Brasil inspirou o movimento da Escola Nova, liderado por Anísio Teixeira, ao colocar o pragmatismo e a democracia com importantes ingredientes na educação (RAMALHO, Priscila. Revista Nova Escola. São Paulo: Abril S.A., Ano XVIII, p.23, jan./fev. 2003).

Segundo Dewey, Método de Projetos “não é uma sucessão de atos desligados, mas uma atividade consecutivamente ordenada, na qual cada passo faz sentir a necessidade do seguinte, na qual cada passo enriquece e, cumulativamente, impele para frente o que o antecederá” (1959, p. 216).

Dewey (1959) sustenta a primeira versão por projetos:

- Partir de uma situação problemática;
- Levar adiante um processo de aprendizagem vinculada ao mundo exterior à Escola;
- Oferecer uma alternativa à fragmentação das matérias.

Do ponto de vista prático, na ação educativa, Dewey (1959) argumentava que o aprendizado se dá justamente quando os alunos são colocados diante de problemas reais.

Para Dewey (1959) o professor deve apresentar os conteúdos escolares na forma de questões ou problemas e jamais dar de antemão respostas ou soluções prontas. Assim, a escola deve ser o espaço no qual educandos possam exercitar suas intenções, desejos, propósitos, ideais e valores.

Segundo Dewey (1953) o saber é um precioso fruto, pois produz conhecimento no sentido de obter capacidades para tornar a vida mais eficiente, enquanto que a informação não constitui um meio para exercitar a capacidade intelectual. A capacidade de armazenar conhecimentos tende sempre a prejudicar o hábito de raciocinar bem.

Em matérias como geografia e história, o aluno corre o perigo de se converter numa enciclopédia de informações inúteis, sendo necessário estabelecer-se um paralelo entre dados e fatos históricos de forma a localizá-los no tempo e no espaço. O ensino memorístico, sem estabelecimento de inferências¹⁰ sobre uma base de conhecimento relativo à matéria dos fatos se deve à forma da aplicação de um modelo tradicional de ensino, enquanto que uma nova geografia deveria centrar-se numa

¹⁰ A Inferência para Dewey se dá quando ultrapassa os fatos incontestáveis e conhecidos, numa situação cotidiana escolar, entre professores e alunos, fornecidos seja pela observação, seja pela lembrança de conhecimento anterior. Contém em si um salto do conhecido para o desconhecido, um salto além do que é dado e já estabelecido (1959, p. 101).

explosão da vida. Sob esta ótica Dewey, destaca que, “os únicos conhecimentos que podem ser utilizados logicamente são os adquiridos quando usamos a lógica de pensar” (DEWEY, 1953, p. 56).

O referido autor enfatiza a importância do pensamento na construção do conhecimento lógico. Isto implica dizer que se esses conhecimentos fossem utilizados numa situação especial, pessoas de pouca cultura livresca iriam até os últimos resquícios dos mesmos conhecimentos – ao passo que pessoas de grande erudição se embaraçariam pela quantidade de sua cultura, pois esta foi obtida mais por meio do ensino de retenção mnemônica, do que das inter-relações contextualizadas.

Sabemos que ninguém é detentor do saber. Aquele que detém o saber parece deter a verdade. E qual é a verdade? Existe verdade pura ou plena? O saber não se transmite, interage-se, constrói-se.... Será necessário compreender como enfatiza Paulo Freire que, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidade para sua produção ou sua construção” (FREIRE, 1996, p. 25).

Progredir no saber, para Dewey (1953), é descobrir um elemento que não se acha incluído no que primeiramente fora considerado claro, evidente, natural e utilizar as significações apreendidas diretamente, sem hesitação, como instrumento para a compreensão, a fim de elucidar significações obscuras, duvidosas e embaraçosas.

Dewey (1959) considera que, enquanto uns insistem que a aquisição de noções deve vir em primeiro lugar, pois a inteligência só funciona sobre a base da matéria já dominada, outros asseguram que a ciência, por si mesma e para si mesma, é o fim mais adequado e que o principal é o desenvolvimento da capacidade de pensar; mas, para Dewey, o verdadeiro objetivo é obter o domínio das noções – ou da habilidade – em condições que, concomitantemente, exercitem o pensamento.

Para ele, a distinção entre informação e conhecimento, traduz-se:

Informações são conhecimentos simplesmente adquiridos e armazenados. O saber é o conhecimento que atua no sentido de obter-se a capacidade de tornarmos nossa vida mais eficiente. As informações, em seu simples caráter de informações, não constituem um meio especial de exercitar-se a capacidade intelectual; e quanto ao saber, é ele o mais precioso fruto dessa educação. (DEWEY, 1959, p. 70).

Destaca-se assim, a relevância do pensamento reflexivo e não simplesmente o armazenamento de conhecimentos. “A função do pensamento reflexivo é, por conseguinte, transformar uma situação de obscuridade, dúvida, conflito, distúrbio de algum gênero, numa situação clara, coerente, assentada, harmoniosa”, destaca Dewey (1959, p.105-106). Paulo Freire, também destacou que “a reflexão verdadeira clarifica, ao mesmo tempo, a futura ação na qual se testa e que, por sua vez, se deve dar a uma nova reflexão” (FREIRE, 2001, p. 158).

Kilpatrick¹¹ (1964) enfatizou que a escola deve preparar a nova geração de alunos para pensar por si mesma, seja para corrigir ou rejeitar o pensamento nesta complexa relação tecnológica e industrializada, caracterizada pelos novos anseios, aspirações e necessidades. Não seria possível a escola continuar como simples inculcadora dos mesmos modos de pensar e de sentir dos pais, dos mestres, porque novas condições de vida estariam surgindo. Assim sendo, diante das constantes mudanças do mundo moderno, o pensamento precisa ser flexível e ao mesmo tempo firme, para resolver uma série de questões que surgem no dia-a-dia.

O que caracteriza o mundo moderno, para Kilpatrick (1964) é o pensamento baseado na experimentação, o critério de certeza ou de valor do pensamento, só é reconhecido pelos efeitos de sua aplicação. Kilpatrick queria dizer que, se aquilo que nós pensamos não for transportado, aplicado em uma situação real, parece não ter sentido tal pensamento, visto que não causará nenhum efeito, seja para corrigir, redarguir, recusar, reformular ou criar e recriar novas possibilidades na resolução de problemas. Isto implica enfatizar que a teoria e a prática devem caminhar juntas na construção de um Projeto, porque os tempos mudaram e a preocupação da relação entre a escola e a realidade sócio-cultural está muito presente, marcada pela era da globalização e os Projetos podem ser um caminho para transformar a escola em um espaço aberto à construção de aprendizagens significativas para todos que dele participam.

No surgimento de um problema não esperado, o pensamento poderá ser a chave desencadeadora de ações nas resoluções dos tais problemas que melhor atenderão as expectativas nos âmbitos psicológicos, biológicos e nas diversas representações sociais

¹¹ Willian H. Kilpatrick levou para a sala de aula em 1918, nos Estados Unidos, as idéias de Dewey.

de forma a praticar o exercício das diferenças. Isto implica dizer, “aprender a olhar”, a captar os significados dessas relações numa dialogicidade¹².

Decroly,¹³ outro seguidor de Dewey que se baseou numa concepção biológica da evolução da criança, razão pela qual exige um ensino individualizado pelos tipos de educandos. Decroly (1987), coloca em evidência o diálogo com as diferenças, porque o encontro da sala de aula é sempre movimento e confrontação. Algumas de suas idéias estão presentes até hoje nas salas de aula, é o caso da globalização de conhecimentos (que veremos mais adiante nos estudos de Hernández, 1998), baseada na idéia de que as crianças apreendem o mundo com base em uma visão do todo, que posteriormente pode se organizar em uma visão em partes. Decroly adota ainda, a idéia do caráter global da vida intelectual, como princípio de que um conhecimento evoca o outro e assim sucessivamente. Dedicou-se apaixonadamente a experimentar uma escola centrada no aluno, e não no professor, e que preparasse as crianças para viverem em sociedade, em vez de simplesmente fornecer a elas conhecimento destinados a sua formação profissional. Decroly (1987) propôs que o ensino se desenvolvesse por Centros de Interesse, que se caracterizariam pela aplicação de idéias associadas, colocando as necessidades da criança como eixo: tudo o que a natureza e a sociedade realizam para satisfazê-la pode ser objeto de seu conhecimento na medida de suas capacidades.

O conhecimento do meio ambiente com suas interações e implicações deve ser considerado, desde o ambiente humano – familiar, escolar e social – o animal e o vegetal, até o meio inanimado, compreendendo a Terra, o Sol e os Astros. Esse programa com todos os estudos realizados passou a ser chamado de Estudo do Meio (DECROLY, 1987).

As idéias e iniciativas de trabalhar por Projetos ficaram congeladas por mais de trinta anos no imaginário educacional, devido à intensificação da racionalidade

¹² A dialogicidade aqui apresentada é no sentido comum mesmo, quer dizer, dialogar, trazendo à luz o que está implícito numa troca recíproca de pensamento.

¹³ Ovíde Decroly (1871-1932)- médico e educador belga foi provavelmente o mais combativo, por ter sido, na infância, um estudante indisciplinado, que não se adaptava ao autoritarismo da sala de aula. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/promad/2005/sbprojetos-adla/LEANDRA/TEORIAESQUERDA-HTML-6K>>. Acesso em: 20 maio 2007.

tecnológica a partir da Segunda Guerra Mundial. A visão tecnológica aliada à nova situação socioeconômica influenciou poderosamente na educação. Surgem inúmeros conflitos influenciando a educação escolar no que tange ao impacto da revolução do conhecimento (a chamada revolução cognitiva), na forma de entender o ensino e a aprendizagem e as mudanças nas concepções sobre o conhecimento, derivados das novas tecnologias no armazenamento, tratamento e socialização das idéias.

Na metade dos anos 60 do século passado, inicia-se um novo interesse por Projetos, com o nome de Trabalho por Temas. Ocorre que, em virtude da expansão econômica, da Guerra Fria e de uma série de conflitos sociais, coincidem com o êxito das idéias de Jean Piaget, nos Estados Unidos, sobre o desenvolvimento da inteligência, ocupando um papel importante neste processo, a partir da concepção de conceito. Quer dizer, que conceitos devem ser ensinados e quais os critérios para sua seleção?

Destas perspectivas, alguns aspectos se restabeleceram no sentido de como seria a relação do ensinar e do aprender na Escola. E, talvez, a visão construtivista¹⁴ tenha sido de maior relevância com a idéia de que o conhecimento existente pela aprendizagem exerce poderosa influência em como se adquire conhecimento novo.

Para Malagón y Montes (2001)¹⁵

El enfoque constructivista está presente em el método de proyectos, ya que se parte del conocimiento del desarrollo de las capacidades del preescolar, su

¹⁴ Construtivismo: nome dado à corrente epistemológica inaugurada por Bachelard para designar que, no processo de conhecimento, o objeto não é um “dado” que se apresenta ao pensamento científico sem colocar problemas, como se fosse algo evidente, imediatamente percebidos pela experiência empírica ou por ela representado como protocolo de uma constatação isenta de toda implicação teórica, mas um *constructo*, algo de construído, isto é, um objeto pensado, elaborado em função de uma problemática teórica que possibilita submeter a uma interrogação sistemática os aspectos do real relacionamento pela questão que lhe é posta pelo sujeito. Neste sentido, é construtivista toda teoria do conhecimento que não admite que o objeto “real” seja um mero produto do pensamento ou que se manifeste apenas em sua totalidade concreta, afirmando que ele é um objeto construído, um objeto concreto pensado: a Razão (sujeito) vai ao Real (objeto), não parte dele. Em sentido genérico, trata-se de uma teoria do conhecimento que se baseia numa concepção essencialmente dialética das relações entre o sujeito cognoscente e o objeto conhecido (mundo exterior), a Razão sendo ao mesmo tempo estruturante do real e estruturada por ele. (JAPIASSÚ, Hilton, MARCONDES, Danilo. Dicionário Básico de Filosofia. 3 ed. Rev. e ampliada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996).

¹⁵ Ver: MALAGÓN, Guadalupe y MONTES. Primer Encuentro Estatal “LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN INICIAL” Monterrey, Nuevo León. Universidad Pedagógica Veracruzana, Mayo 2001. Disponível em: <<http://www.waece.or/textosmorelia/ponencias/malagon.htm-115>>. Acesso em: 20 abr.2007.

entorno social-cultural y físico, su actividad interna y externa, su afectividad, sus conocimientos previos y de la ayuda pedagógica que presta el docente durante las etapas del proyecto en la construcción de conocimientos significativos de sus alumnos [s.n].

Isto implica dizer mais uma vez que, ensinar não é transferir conhecimentos, mas, construí-los de forma que os atores sociais sejam respeitados em suas razões ontológicas¹⁶.

O professor, os alunos e a equipe escolar numa construção interativa/coletiva poderão articular diversos saberes, de modo que possam sair dos padrões compartimentados e se ampliar num diálogo plural, numa reflexão sobre as perspectivas epistemológicas que visam sugerir alternativas para superar a fragmentação disciplinar do conhecimento. Dessa perspectiva, o diálogo assume relevância, pois configura identidades e demarca diferenças.

O diálogo pedagógico, aquele que ocorre entre professor e aluno, significa que enquanto os professores contribuem com aportes epistemológicos e metodológicos de suas disciplinas de origem para o entendimento da situação, os alunos trazem para a cena desse entendimento aportes do saber e da experiência, pertencente às comunidades. Contribuições de cunho científico e valorativo em que ambos intercambiam conhecimentos e práticas que gradualmente colocados na pauta de discussão possibilitam conhecer e examinar os diferentes referenciais na busca de sua articulação visando à construção de novos aportes teóricos-metodológicos.

É importante salientar a relação que se dá ao contexto da aprendizagem, situando o conteúdo das disciplinas em relação à história, à cultura, estabelecendo a importância de situar o que ensina para facilitar a aprendizagem.

Outro aspecto em relação a uma aprendizagem significativa é estabelecer que o aprendizado se dá em grupo. A escola deve proporcionar práticas conjuntas, promovendo situações de cooperação, em vez de lidar com formas isoladas.

Nesse sentido, os Projetos poderão ser uma alternativa que visa extrapolar o âmbito da sala de aula, passando por questões mais amplas da sociedade, conforme

¹⁶ A própria compreensão freireana do inacabamento ontológico nos permite enxergar para além do imediatismo, de maneira a apontar novas direções possíveis nos caminhos da vida.

pontua Hernández que os Projetos levam em conta o que acontece fora dos limites da escola, em termos de transformações sociais e saberes socialmente construídos, a grande produção de informação que caracteriza a sociedade atual e, também, o aprender a dialogar de forma crítica com todos esses fenômenos.

Isto implica dizer que se deve apontar para novas formas de relacionamento numa construção conjunta de um Projeto compartilhado entre todos atores da escola, de forma que a experiência coletiva na construção da cidadania¹⁷ e participação nos processos decisórios torne-se estratégia para a mobilização social, podendo ser capaz de transformar a realidade local, num planejamento participativo.

O trabalho com Projetos, dependendo da maneira de como é construído poderá ressignificar o cotidiano escolar, no sentido de intervir, de transformar. Para tanto, será necessária uma curiosidade epistemológica num desejo incondicional de empenhar, de cobiçar, de querer e ou/ numa vontade de ... conhecer, de saber. Cujo desejo, evidentemente não está alheio aos problemas sociais, políticos, culturais e econômicos, porém, se não houver o desejo de mudança, ou seja, cruzar os braços e deixar as coisas acontecerem, sem um objetivo a ser perseguido, torna-se difícil tal transformação. Entretanto, a força, a esperança, o desejo e porque não dizer até os sonhos que, imbuídos nesse processo, estejam presentes para uma transformação no cotidiano das escolas.

Trabalhar por Projeto, não é um modo perfeito, nem definitivo, nem tão pouco único, mas fundamentalmente pode ser apresentado como um processo muito mais interno do que externo. Quer dizer, a resolução de problemas internos de uma escola, como a indisciplina, por exemplo, pode ser trabalhada por meio de um Projeto. Assim sendo, as relações entre os conteúdos e as áreas do conhecimento terão lugar em função das necessidades que trazem consigo o fato de resolver uma série de problemas que subjazem na escola. Em outras palavras, trabalha-se a indisciplina por meio de Projetos, de forma que o conteúdo das disciplinas esteja inserido nesses

¹⁷ Cidadania aqui não significa meramente a condição de um indivíduo que goza de seus direitos civis e políticos de um Estado, no sentido da obtenção de sua identidade ((RG), de votar, etc, mas, uma cidadania no sentido planetário, quer dizer: se comprometer para intervir no mundo; é como um sentimento).

Projetos, muitas vezes, exigindo negociações.

Negociar exige um olhar refinado, que leva em consideração uma série de fatores determinantes que compõem o cenário escolar, como a sociedade, a família, a igreja e também a mídia numa articulação ou confronto de movimentos condicionados a múltiplos fatores neste universo de relações complexas e contextuais. Também exige algumas rupturas na prática docente, na concepção de escola e nas relações das novas demandas sociais contemporâneas, no sentido de que o trabalho com Projetos possa facilitar a mudança, a transformação de alunos, professores e demais membros da equipe escolar num lócus privilegiado de convivência.

Nesse sentido, a negociação torna-se um importante ingrediente, facilitando as relações. Boutinet enfatiza que: “A negociação é a dimensão essencial de uma pedagogia que se apresenta como aberta, estimulando a motivação e a imaginação e todos os interessados, permitindo-lhes apropriar-se da situação na qual são atores” (BOUTINET, 1990, p.177). Para tanto, o diálogo, a negociação, o combinar, o consenso coletivo precisa fazer parte nas negociações escolares.

Tal postura tem compromisso com a transformação da realidade escolar que mediante o desejo e a coragem, assume riscos ao adotar uma inovação. Para tanto, eu penso que devemos observar/perceber o seguinte:

- muitas atividades que constituem as *disciplinas* (matéria/conteúdo) colocadas de forma imposta, que não se fundem em alguma necessidade, desejo ou vontade, certamente provocarão um treinamento mecânico, uma *disciplina* estática, valorizando a imobilidade, o silêncio ou ainda poderá converter-se em “indisciplina”, que poderá caracterizar-se violência na mera “transmissão” do conteúdo, sem atividades que objetivem a apropriação de um conhecimento. Contudo, se a intenção de ministrar aulas estáticas, mnemônicas objetiva a disciplina (alunos bem comportados), tal atitude poderá incorrer no inverso: “a indisciplina”, daí, o seu caráter contraditório: “indisciplina” não é sinônimo de “bagunça”, “desinteresse”, mas uma maneira de dizer: “estou aqui, eu existo” ou “para que serve esse conjunto de informações, fórmulas, axiomas, leis já prontas?”.

Seria interessante observar também que a disciplina poderia ser dividida em três momentos:

1- Disciplina – matéria, conteúdo, currículo;

2- Disciplina – ordem, conservação, militarismo e

3- Disciplina – “liberdade” – Como assim: Liberdade?! Onde há atividade há certa desordem, isto é, pouca ordem existe onde as coisas estão em processo de construção, daí surge a “disciplina interna”, que nada tem a ver com o silêncio estático, mas com a “liberdade” de agir, criar, falar, pensar e realizar.

Nesse sentido, pressuponho que há a necessidade de reinventar, de ressignificar os conteúdos, as metodologias, as relações e o cotidiano escolar. E nessa trama complexa em que “a agitação”, “a movimentação”, “a depredação”, “o desinteresse”, etc, possam ser catalisadores do ato de conhecer, de crescer, de construir, de somar, de sorte que a tal indisciplina se torne um movimento organizado de crescimento. O trabalho por Projeto poderá possibilitar a criação de mecanismos facilitadores para a compreensão dos fenômenos ocorridos na escola, transformando-os em recursos metodológicos.

Será necessário desconstruir, transgredir formas enraizadas da compreensão do currículo expressos nas leis como forma de imposição e linearidade (não que realmente não os sejam), mas tentar construir novas formas de pensar o cotidiano escolar, valorizando o conjunto de todas as ações sejam parâmetros, leis, regras, diretrizes, e procurar “brechas” a fim de construir um Projeto para além da burocracia, com um currículo significativo para a escola. Currículo este que poderia ser aquilo que chamam de Currículo Oculto. Isto é, não se vê aparentemente, não está escrito em lugar algum, mas, as coisas efetivamente acontecem, pois a “ação que delinea, que circunscreve e determina a ação dos homens. É na e pela prática que as coisas humanas efetivamente acontecem, que a história se faz” (SEVERINO, 1995, p. 161).

Na minha opinião, o Projeto poderá ser um caminho, uma diretriz, um alicerce, no qual, mediante o desejo de transformar propõe uma linha de ação, como se tivesse em mãos uma “planta de uma casa” em que se construirá um alicerce bem fundamentado que funcionará como uma visão antecipada dos passos que serão

dados; servirá de guia para execução, no qual planejando, refletindo, avaliando, ampliando o percurso de sua concretização, vislumbrará o futuro, passado e o presente. E nesta dinâmica se construirá o futuro, é como um vir-a-ser! Entretanto, no decorrer da construção poderá haver mudanças, transformações, conforme as necessidades pautadas por dois aspectos centrais: escolher ou recusar.

O alicerce – o Projeto, poderá simbolizar a identidade escolar excluindo as fragmentações; a “planta” - o Projeto escolar escrito, com um diferencial: construído por todos. O Projeto escrito servirá de norte para sua estruturação e organização, para que não crie um esvaziamento; entretanto, no decorrer do processo, poderá haver inúmeras mudanças, conforme a amplitude dos conhecimentos construídos, aprimorando ou direcionando para outros caminhos que se pretende transformar.

A sensação que temos ao vermos a “planta de uma casa”, é que imaginamos como ela poderá ficar. Todavia, as opiniões, reflexões dos diversos elementos e ou pessoas envolvidas, poderão estabelecer novas idéias, bem como a visão de algo que poderá não sair como o desejado ou ainda vislumbrar horizontes, como por exemplo, alguém poderá dizer: Se você construir com a janela para este lado, poderá ocorrer muita corrente de ar e danificar a casa, ou se... quem sabe, que tal colocar uma floreira aqui! Desta forma o Projeto (escolar escrito) como a Planta (da casa) servirão como forma antecipada e organizacional dos rumos a serem trilhados.

Sintetizo: O projeto escolar é a “planta” (linha norteadora); as mudanças são as ações desencadeadoras de aventura, de risco, de criação e até de utopia de uma possível transformação que se pretende ética¹⁸. Assim, o trabalho por Projeto é de alguma maneira, “uma via para dialogar e dar respostas a esta situação em mudança, que não só está transformando a maneira de pensar-nos a nós mesmos, mas também de nos relacionarmos com o mundo que nos rodeia” (HERNÁNDEZ, 1998, p.45).

Associado ao Projeto, Hernández (1998) configura o currículo como um processo em construção. O que leva ao intercâmbio entre os docentes e não a fixação do que se

¹⁸ A ética aqui reflexionada não será objeto de estudo com aprofundamento nos autores como Pedro Georgen, Vasquez, Bauman e outros, mas, será no sentido do senso comum mesmo, no que diz respeito a ver, a perceber de forma clara e profunda os valores e problematizá-los, buscando sua consistência. Quer dizer, procurar compreender e buscar o sentido das ações dos atores no cotidiano escolar.

ensina (matéria/conteúdo memorístico), mas o que se pode aprender na escola de uma maneira permanente (o tempo todo, sempre).

A relação entre o currículo escolar e os problemas reais que são apresentados pelas disciplinas fora da escola, nas Ciências, nas Humanidades ou nas Artes e nos campos que não entram na seleção do currículo escolar, mas, que permitem interpretar e abordar espaços de conhecimentos e criar novos objetos de estudo, visa uma transformação na sociedade, conforme pontua Hernández (1998). Significa dizer, que o autor valoriza também o que acontece fora dos portões da escola que, atrelado ao currículo escolar amplia conhecimentos. Isso se constitui a tônica dos currículos para Hernández. Então, organizar o currículo por Projetos em lugar das tradicionais disciplinas é a proposta de Hernández, com base nas idéias de Dewey.

O currículo, então, poderia se organizar de maneira a situar-se no tempo e no espaço escolares, por meio de uma proposta que não seja uma representação do conhecimento fragmentada, distanciada dos problemas que os alunos vivem e necessitam responder em suas vidas, mas, soluções de continuidade. Nesse sentido, Hernández (1998) adota como enfoque de um currículo para a compreensão. Significa enfrentar ao mesmo tempo o desafio de compreender e interpretar os fenômenos da realidade, a compreender os “lugares” desde os quais se constroem e assim “compreender a si mesmos”.

Para tanto, a função da escola, segundo Hernández (1998), não é encher a cabeça dos alunos de conteúdos, mas, sim, contribuir para formá-los para a cidadania e oferecer-lhes elementos para que tenham possibilidades de construir sua própria história, considerando suas condições de gênero, etnia, classe social ou situação econômica. Quer dizer, facilitar a compreensão a partir das condições e dos problemas locais/próximos dos alunos para posteriormente partir para questões mais amplas da sociedade. Portanto, por exemplo, se um aluno possui condições muito precárias economicamente falando, não significa que não tenha condições de aprender ou mesmo de mudar de situação; o mesmo ocorre em outras situações: baixa estima em relação à etnia ou gênero, dentre outras coisas.

Para um currículo para ter significado é necessário partir das condições reais.

Não se justifica ficar na mesmice como uma ilha com fronteiras geográficas, porém, para que o currículo tenha sentido, significado e seja compreendido em suas múltiplas direções há a necessidade de compreender o contexto de cada momento. Quer dizer, de quem, de onde e por que se está falando, pois há singularidades, portanto, contextos diferentes.

Dessa forma o cotidiano escolar e o cotidiano social apresentam-se como lócus da aprendizagem de maneira que:

O cotidiano e as relações estabelecidas com o ambiente físico e social devem permitir dar significado a qualquer conteúdo curricular, fazendo a ponte entre o que se aprende na escola e o que se faz, vive e observa no dia-a-dia [...] (DIRETRIZES E BASES PARA A EDUCAÇÃO NACIONAL, 2001, p. 444).

No cotidiano escolar os alunos adentram as salas de aula, estudam, tomam merenda, brincam no recreio; os professores dão aula, preparam provas, fazem chamada; o diretor vai as reuniões; o coordenador realiza as Horas de Trabalho Pedagógico (HTP) e assim por diante. Nesse sentido, os aspectos do conteúdo curricular também poderão ser apropriados de maneira espontânea, impensada, sem reflexão, o que poderia ser chamado de “objetivações genéricas em si”, conforme Agnes Heller¹⁹. Entretanto, o cotidiano poderá ser suspenso quando o currículo se torna vivo, reflexivo, tenha significado “entre o que se aprende na escola e o que se faz e se vive”. Daí o seu caráter de suspensão, de dinamismo, de reflexão de maneira que os agentes do processo educacional (equipe escolar) deixem de ser objetos, resgatando a subjetividade, ou seja, substituindo o indivíduo abstrato pelo indivíduo da vida cotidiana. Significa dizer, para além das relações econômicas, incluindo as demais relações: o vivido, as emoções, o sentimento, o comportamento.

Nesse sentido, o Projeto poderá ser um instrumento de mediação na reorganização do currículo, do cotidiano de maneira que os atores sociais possam para além da sala de aula, para além do currículo, para além das atividades meramente cotidianas, se apropriar das “objetivações genéricas em si” num momento incessante de transformação, sem ficar presos às normas que já vem pré-determinadas, como por exemplo, a grade curricular. Nas brechas, nos interstícios, acredito que a escola poderá

¹⁹ Para maior compreensão ou aprofundamento ver: HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra S/A, 1985.

emancipar-se. Em outros termos, suspender o cotidiano.

Será, portanto, na proposta pedagógica e na qualidade do protagonismo da equipe escolar que o Projeto ganhará significado prático de modo a reorganizar o cotidiano escolar.

Jantsch e Bianchetti (1995) afirmam que um Projeto cria um campo de forças, como se fosse um campo magnético, no qual, ações isoladas, autônomas, diferenciadas, encontram sua articulação e convergência em torno de um sentido norteador.

O sentido norteador que aqui me refiro poderá ser a construção de um Projeto, conforme as expectativas da instituição escolar e que poderão abranger o universo dos Projetos governamentais (àqueles que chegam até a escola) de modo a promover uma articulação ou um equilíbrio e a viabilizar a instauração de um universo de relações sociais.

Um Projeto envolve a contraposição de diferentes interesses, daí a importância de se estabelecer uma negociação entre os Projetos que as escolas recebem das Secretarias com os Projetos da própria escola, num processo dinâmico de discussão e reflexão, numa interação orgânica e integrada num trabalho de equipe. Este dinamismo é necessário para dar sustentação à escola a fortalecer sua identidade, principalmente porque as propostas governamentais mudam a todo instante, conforme a política de cada governo.

Jantsch e Bianchetti (1995) afirmam que as demais manifestações da fragmentação da prática escolar vão se diluindo quando a intencionalidade é efetivamente vivenciada no contexto de um Projeto educacional consolidado.

As sínteses fragmentadas poderão perpassar por idéias criadoras, podendo dar um novo significado à prática pedagógica, resignificando e ou criando sua própria identidade. Não obstante, que isso seja um rumo de concretude, mas, poderá ser mais uma possibilidade de reorganização/ressignificação do cotidiano escolar, por meio da construção conjunta de um Projeto direcionado especificamente para a escola.

Seria um desafio muito grande proporcionar um espaço de igualdade de

oportunidades de crescimento, de diálogo e de transformação, independentemente das condições de origem econômica, social, cultural e étnica, de forma que possam todos os envolvidos: diretor, docentes, alunos, funcionários e comunidade ter a liberdade de participar da construção das diretrizes educacionais no âmbito escolar. Nesse sentido, a construção de um Projeto poderá ser um caminho, um indicativo, uma possibilidade para a consecução desse objetivo, conduzindo ao esboço de um Projeto que potencie, estimule e favoreça a prática dos valores considerada essencial para a instituição escolar.

Dessa maneira, a vida social da escola deve promover um delicado equilíbrio entre as exigências, anseios e necessidades em seus aspectos objetivos e subjetivos do coletivo escolar, considerando ainda, o direito dos indivíduos, de modo que a colaboração no Projeto parta do exercício à independência intelectual, provindo da reflexão participativa. A reflexão e a vivência escolar poderão oferecer alternativas de intercâmbio sociais entre o Projeto construído pela equipe escolar e os Projetos recebidos das instâncias superiores. Torna-se importante perceber as contradições e elencar um consenso.

Um Projeto é imprevisível em seus resultados por compreender como aberto às contribuições individuais debatidas e reflexionadas, por entender a natureza como inacabada, provisória e criativa.

Os Projetos por si só pressupõem um ato político e, como intervenções políticas é possível haver uma discussão mais abrangente, viabilizando que os mesmos correspondam a uma emancipação, quer dizer, uma transformação no cotidiano escolar, de maneira que “o marasmo asmático da sala de aula pode ser possuído por proteínas de consciências ampliadas” (SOARES, 2001, p.51). O marasmo ainda necessita de uma pitada de amor e nesse sentido me reporto às palavras de Bauman:

[...] não é no anseio por coisas já prontas, completas e finalizadas que o amor encontra o seu significado, mas no impulso a participar da transformação dessas coisas, e contribuir para elas. O amor é semelhante à transcendência. É apenas outro nome para o impulso criativo e como tal é repleto de riscos, como o são todos os processos criativos, que nunca têm certeza do lugar em que vão terminar (BAUMAN, 2005, p. 70).

Podemos considerar como um impulso criativo o trabalho com Projetos, entretanto, o desafio é a maneira como esse Projeto será desenvolvido de forma a possibilitar o fortalecimento de uma identidade escolar, caso contrário, “[...] se os nossos esforços fracassarem por escassez de recursos ou falta de determinação, uma outra identidade, intrusa e indesejada, pode ser cravada sobre aquela que nós mesmos escolhemos e construímos” (BAUMAN, 2005, p. 45).

Embora o mundo contemporâneo apresente situações camaleônicas, inconstantes, incomensuráveis e se metamorfoseia a todo instante, não podemos deixar de refletir qual será a nossa maneira de estar no mundo e com isso: “[...] Como alcançar a unidade na (apesar da?) diferença e como preservar a diferença na (apesar da?) unidade” (BAUMAN, 2005, p. 48).

Para tanto, um Projeto efetivo de trabalho pressupõe, naquilo que parece natural no dia a dia da escola, procurar alternativas que melhor atendam as expectativas, avaliando os resultados. Quer dizer, detectar os problemas que mais afetam a organização da escola e propor um trabalho em forma de Projeto, evidentemente não autoritário, nem imposto, pois certas violências, não se resolvem com meras atividades, mas nos atos, nas ações e nos valores de troca recíproca.

As pessoas precisam ser ouvidas, percebidas, aceitas e não excluídas para posteriormente ser encaminhados um trabalho mais efetivo. Evidentemente que aceitar a diversidade de opiniões e de ações, não significa assumir uma postura de neutralidade, mas uma atitude de análise, considerando a realidade contextual. Partir do princípio de que todos são especiais, independentemente de suas condições físicas, biológicas, econômicas, políticas ou sociológicas. A alternativa de se trabalhar por Projeto, pressupõe a possibilidade do equilíbrio entre todos os Projetos, ainda poderá proporcionar um ambiente de construção dinâmica, valorizando não só os aspectos restritos à sala de aula, mas, tornando possível à construção conjunta de toda a comunidade escolar na elaboração do Projeto.

2 PROJETOS DE TRABALHO: ARTICULAÇÃO DE SABERES NO CONTEXTO DA ESCOLA POMPEU FABRA DE BARCELONA

Hernández e Ventura no seu livro intitulado: “A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio” (1998) traz em seu bojo o reflexo de diversas histórias, ou seja, como um balanço de suas experiências profissionais e da intervenção psicopedagógica.

Tem como premissa básica fazer uma relação quanto aos problemas enfrentados pelos alunos para que os mesmos sejam abordados a partir do contexto da sala de aula.

Tal experiência realizou-se na escola Pompeu Fabra, de Barcelona, na Espanha; que a princípio, era uma creche assistencialista (1955). No início da década de 1960 tinha um caráter educativo com base nas metodologias de Montessori e Decroly²⁰.

Em 1968 recebeu o nome de “Escola Pompeu Fabra”, e, no ano de 1970, constituiu-se a Cooperativa de pais que regeria a escola. A partir daquele momento se incrementariam os cursos até constituir-se a Educação Básica como um todo. Após algum tempo a cooperativa tornou-se escola pública o que impulsionou a criação do CEPEC (Coletivo de Escolas Públicas de Catalunha).

O processo de incorporação à rede pública desenvolveu-se de 1981 a 1988, quando a Pompeu Fabra passou a ser oficialmente colégio público, deixando de ser uma cooperativa de pais, momento em que, diante da transformação, produziu simultaneamente o desenvolvimento em torno dos Projetos de Trabalho, impulsionando uma importante modificação do ponto de vista organizativo da instituição escolar, no

²⁰ Maria Montessori (Chiaravalle, 31 de agosto de 1870 - Noordwijk an Zee, Países Baixos, 6 de maio de 1952) educadora italiana, médica e responsável também pela criação do método montessori de aprendizagem, composto especialmente por um material de apoio em que a própria criança (ou usuário) observa se está fazendo as conexões corretas. Ovide Decroly nasceu em 1871 e morreu em 1932. Sua obra educacional destaca-se pelo valor que colocou nas condições do desenvolvimento infantil; destaca o caráter global da atividade da criança e a função de globalização do ensino. Foi ao mesmo tempo educador, psicólogo, médico, universitário.

tocante ao processo de gestão, tanto do professorado, como da equipe de direção, bem como das famílias, no sentido da importância do trabalho coletivo.

O próprio Instituto de Ciências da Educação (ICE), da Universidade de Barcelona, apoiou as experiências desse trabalho - Trabalho por Projetos. A escola então, optou por realizar o que se previu no desenvolvimento do Planejamento Curricular Básico, ou seja, definiu-se o Projeto curricular institucional por matérias. Dessa maneira, os autores enfatizam que:

Os projetos são, ainda, uma parte importante das atividades da sala de aula, mas ocasionalmente se sente falta de um espaço de reflexão que impeça que se caia na inércia didática e que evite transformar em rotineiro o que, a princípio, se apresentava como um processo criativo e de formação do próprio professor (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 10).

Hernández e Ventura assessoravam também outros centros ou contribuía para a formação de outros grupos de professores. Entre diferentes escolas e centros educativos espanhóis intercambiavam pontos de vista sobre o que significava a globalização e a organização do currículo por Projetos de Trabalho - proposta de uma reorganização dos saberes em contraposição a maneira compartimentada das disciplinas. Nesse sentido, o professor deve deixar o papel de “transmissor dos conteúdos” para se transformar em um pesquisador e o aluno, por sua vez, passa a ser o sujeito do processo ensino aprendizagem.

Para os autores, a organização do currículo por Projetos de trabalho facilitará a busca de respostas mais adequadas e de soluções mais acertadas na tomada de decisões, ocorridas durante o processo de ensino e aprendizagem.

Um dos aspectos a se destacar é a importância que os Projetos trazem, no sentido de que:

Os Projetos não podem ser aplicados de maneira generalizada e seguindo um ímpeto inovador sem desvirtuá-lo. Não porque exijam um complexo acúmulo de saberes, mas sim porque requerem uma vontade de mudança na maneira de fazer do professorado e um assumir o risco que implica adotar uma inovação que traz consigo, sobretudo, uma mudança de atitude profissional (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 10).

Preconizam os autores que aquele que ensina, deve ser o primeiro a mudar de visão profissional sobre o que seja globalizar, ou seja, a forma de se relacionar com a

informação para transformar em saber compartilhado e, com isso, viver uma experiência de conhecimento.

Os autores apresentam experiências educativas sob nova abordagem da reorganização dos contextos e saberes escolares, onde assinalam a experiência educativa da Escola Pompeu de Fabra, de Barcelona, observadas durante cinco anos letivos mediante toda complexidade que se apresentam no âmbito escolar: as reflexões, com as interações, não só com os discentes, mas também com suas famílias, com outros especialistas e com a Administração Escolar. Dessa maneira, os autores tentaram refletir como se estabelecia a aprendizagem e o ensino, tentando superar a mera descrição narrativa para aproximar de suas possíveis explicações.

O docente vai estruturando o processo de aprendizagem da língua escrita, a partir de suas próprias referências e interação com a turma em sala de aula. Significa dizer que professor elabora e constrói a partir do que a criança possui e não sobre suas carências ou déficit na aprendizagem. Isso, na Escola Pompeu Fabra, facilitou em grande parte a tarefa posterior de inovação curricular.

Essa maneira de fazer e ou de organizar os conhecimentos são o ponto de partida para o desenvolvimento das construções espontâneas e cotidianas dos alunos:

- Aspectos que marcaram e definiram o projeto educativo do Centro (PEC), a escola atuaria com a finalidade de promover o crescimento do aluno mediante a aprendizagem da experiência culturalmente organizada da comunidade. A gestão pedagógica pretendia facilitar a atividade docente. O trabalho pedagógico é constituído no sentido de organizar as diferentes formas e estratégias pedagógicas, das quais os Projetos de Trabalho se faziam presentes, de maneira a inovar o currículo pedagógico;

- Escola como centro de integração, na perspectiva de uma educação para a diversidade, a partir da inovação educativa. O planejamento curricular se estabelecia a partir do ponto de vista de que todas as crianças são especiais, o que implica que a Escola Pompeu assumiu como meta de trabalho o desenvolvimento de uma educação que valoriza a diversidade dos alunos e, paralelamente, o respeito mútuo;

- Pretensão da escola em manter-se atualizada em relação às mudanças culturais significou ampliar a visão pedagógica que trata de vincular as aprendizagens

com o entorno físico, social e cultural próximo dos alunos, isso implicou abrir-se a todo tipo de informação e temáticas.

- No projeto lingüístico da escola, a aprendizagem se realiza em língua catalã, pois a língua se constitui em um instrumento que permite o conhecimento e a interpretação da realidade;

- Atividades complementares – festas, atividades desportivas e outros;

- Gestão pedagógica, com pretensão democrática e facilitadora da atividade docente. Fazem parte da gestão pedagógica, além dos coordenadores, o Departamento de Psicopedagogia, os especialistas e auxiliares e a própria professora encarregada dos recursos do centro;

- Renovação e inovação permanentes – professores participam da formação permanente e colaboram na formação de outros docentes. A inovação educacional centrada na explicitação dos componentes psicopedagógicos de seu planejamento curricular e dos objetivos finais de nível que realizam mediante propostas didáticas. Uma delas é a organização dos conhecimentos escolares por Projetos de Trabalho.

- Os pesquisadores explicitam os objetivos finais da escola no tocante à aprendizagem da língua escrita e oral; em relação à matemática (operações, geometria); em relação aos Projetos de Trabalho (nas turmas de 4 a 7 anos): em relação a atitudes dos educadores e dos alunos, dentre outros.

- Os estudos descrevem de forma detalhada e ou mostram diversas narrativas dos alunos sobre o que pensam, acham, de como podem ser ou como trabalhar com Projetos, destacando a relação dos Projetos com as áreas curriculares, bem como de que forma se busca e qual é o tratamento dado à informação. Mostra ainda como o Projeto é visto por ex-alunos, por professores e pela família.

Para os autores, o trabalho com Projetos não são meramente recursos didáticos, mas sim uma tentativa de que os alunos aprendam e se eduquem de forma reflexiva, autônoma e crítica em relação à formação do contexto escolar e à diversidade de formas culturais e pessoais presentes no mundo contemporâneo.

Hernández e Ventura (1998) enfatizam que quando se apresenta uma experiência escolar, esta costuma transformar-se numa interação de lugares-comuns, filtrada pelas particularidades dos professores/executores que a realizaram de forma isenta e mecânica. Entretanto, para eles, isso não permite nem conhecer o que aconteceu, nem o processo de tomada de decisão que fez com que os profissionais de educação se apropriem e tomem medidas numa determinada direção.

Daí a importância de se interpretar junto ao professorado o sentido de sua prática. E, portanto:

Teorizar não quer dizer outra coisa que dotar ao que se viveu na sala de aula, no trabalho de grupo, das significações que adquire, para cada um, a própria experiência. Não é a visão de quem a recolhe e a escreve a que a domina e se apresenta, e sim o resultado de contrastar com o professorado o valor, a seqüência interna, a explicação da tomada de decisões nas quais se fundamenta a prática. Teorizar quer dizer, também, ir detectando as concepções e as teorias que subjazem numa determinada seqüência de trabalho, uma estratégia de avaliação ou uma intuição decisória [...] nos quais se organizou, através da pesquisa-ação (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 16).

Dessa maneira, para eles, é importante incrementar o sentido profissional do docente, pois na medida em que se torna mais crítico, abre disposição para aprender mais a partir do seu próprio trabalho.

Hernández e Ventura (1998) enfatizam que cada experiência educativa é singular e que cada contexto de aprendizagem está marcado por um conjunto de fatos e circunstâncias que confirmam sua singularidade. Portanto:

O que acontece na escola, o acúmulo de interações e intercâmbios comunicativos que nela se produzem, não pode equiparar-se, de forma alguma, com o que acontece num laboratório ou se reproduz num experimento, nem mimetizar-se com o que acontece em outro centro (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 17).

Assim sendo, não se deve apreender qualquer singularidade ou realidade escolar como um modelo aplicável em toda e qualquer escola, mas é conveniente partir da própria singularidade para estabelecer pontos de conexão e abrir outras possibilidades de trabalho a partir de referências comuns que afetam a educação escolar.

Para compreender como a Escola Pompeu Fabra introduziu a experiência dos Projetos de Trabalho, é preciso perceber que esta se deu num âmbito mais amplo, num

processo de reflexão e de trabalho que, junto com a trajetória anterior do Centro, gerou e tornou essa experiência possível. O produto desse trabalho foi denominado pelos autores de “processo de introdução e desenvolvimento do campo do currículo na Escola Pompeu Fabra”. O currículo passou a ser entendido como um campo de conhecimentos, no qual confluíram decisões políticas, pesquisas, propostas dos especialistas e realizações dos docentes.

Esse processo reuniu o conjunto de experiências realizadas a partir da prática pedagógica dos professores, mediante o esforço de uma reflexão crítica sobre a prática, mais o estudo de novas referências teóricas para que houvesse o fortalecimento de uma fundamentação teórica e uma experiência psicopedagógica em sala de aula. Nesse sentido, tinham como filosofia facilitar uma mudança educacional a partir da experiência dos centros e não das prescrições curriculares elaboradas de forma externa à escola.

Ao estabelecerem os Projetos de Trabalho como forma de organização dos conhecimentos escolares no Ensino Fundamental surgiu a necessidade de analisar e aprofundar-se na teoria e na prática da globalização. Isso se deu porque o grupo de professores sentia-se insatisfeito sobre como estava sendo realizado o “Centro de Interesses” (sistema adotado pela escola para trabalhar os conteúdos escolares). Consideravam as atividades desenvolvidas pelos Centros de Interesse como estanques e com lições dadas no sentido tradicional.

Ao seguir a proposta denominada Escola Ativa²¹, ao mesmo tempo em que facilitava a criação e utilização de recursos didáticos, produzia no trabalho dos professores uma inércia em sua utilização no sentido de que ia criando uma certa monotonia no planejamento e na realização das atividades sobre o valor de seu próprio trabalho.

²¹ Escola Ativa ou Pedagogia Ativa – métodos de ensino que colocam o educando como centro do aprendizado. Toda forma de conhecer e construir saberes parte do aluno. O material criado por Montessori tem papel preponderante nessa escola, pois pressupõem a compreensão das coisas a partir delas mesmas, tendo como função a estimular e desenvolver na criança, um impulso interior que se manifesta no trabalho espontâneo do intelecto.

Diante da insatisfação dos professores aos métodos tradicionais e os Centros de Interesse, possibilitou aos professores e a equipe escolar como um todo a necessidade de um processo de reflexão e análise da própria prática profissional. Questionando dessa maneira, o que realmente estavam globalizando ou o que era a globalização em seu sentido psicopedagógico mais profundo.

As interrogações do professorado levaram-no a buscar respostas em diferentes atividades de formação, bem como visitar escolas que desenvolviam atividades parecidas. Neste caso, algumas atividades eram desenvolvidas por meio de “Cantos”. Os “cantos” eram espaços organizados em salas de aula com a disposição de diversos materiais para a interação dos alunos relacionados a diferentes áreas do conhecimento. Entretanto, nenhuma das atividades de aperfeiçoamento correspondia à possibilidade de avançar, o intercâmbio não era suficiente para atender as diversas necessidades da escola - como conseguir conciliar os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos e atingir níveis satisfatórios de aprendizado.

A inovação aparece, então, num contexto de reflexão relacionado à formação e ao aperfeiçoamento dos profissionais da educação. A trajetória da escola Pompeu reflete uma história de renovação pedagógica que se fundamenta, sobretudo, no trabalho da equipe de professores que vai modificando gradativamente maneiras e práticas do ensino. Nesse sentido, a proposta dos Projetos de Trabalho significou uma continuidade na reflexão sobre a tarefa pedagógica individual e coletiva com a contribuição de todos, implicando seguir um itinerário de busca para encontrar uma formação que se adaptasse ao contexto da escola.

Levando em conta as necessidades iniciais de atender diferentes demandas (níveis de aprendizagem e etapas de ensino), trabalhou-se de forma gradativa, ou seja, na etapa inicial do Ensino Básico (Educação Infantil) convertendo-se num segundo momento das pesquisas e práticas, num processo de reflexão para outras séries e etapas da escola, introduzindo conceitos e reflexões de como realizar os Projetos de Trabalho.

Trabalharam-se as referências teóricas de Hernández e Ventura (conceitos de ensino globalizante) que serviram para os professores contrastar e refletir sobre sua

prática. Os docentes junto aos pesquisadores detectavam quais eram as fundamentações psicopedagógicas, os marcos referenciais da prática instaurada (métodos da pedagogia ativa híbridos de métodos tradicionais) para depois introduzir, num segundo momento, elementos de mudança de caráter conceitual.

As referências conceituais dos autores (definição e estudos sobre os Projetos de Trabalho e a organização do ensino de maneira globalizante) serviram de contraponto e guiaram a prática no início do processo de inovação.

O trabalho realizado implicou relacionar a teoria e a prática mediante a introdução dos Projetos como forma de organizar os conhecimentos escolares, significando posteriormente uma nova fase na organização do estudo no campo do currículo.

O Projeto era uma novidade para a escola Pompeu Fabra, que, conforme a sua evolução assumia os aspectos básicos dessa inovação e, por outro lado ainda - sua implantação efetiva nas salas de aula. Entretanto, não se pode esquecer que se tratou de um processo aberto, quer dizer, foi sofrendo modificações a partir de uma necessidade.

A introdução dos Projetos de Trabalho foi planejada de maneira a vincular a teoria com a prática e alcançar os objetivos, como, por exemplo, abordar o sentido de globalização, da introdução de uma nova maneira de fazer do professor, bem como gerar mudanças na organização dos conhecimentos escolares.

A bagagem conceitual teórica-prática, adquirida no transcorrer da inovação, permitiu à escola realizar uma análise crítica, onde o movimento do currículo favoreceu e impulsionou os próprios docentes, mediante um processo de formação baseado na pesquisa educacional e na análise crítica de sua prática, enfrentar diferentes problemas da educação escolar para transformá-las.

No entanto, nem todos os professores seguiram o processo e nem assimilaram da mesma maneira os aspectos da fundamentação de suas decisões curriculares. Alguns, por não estarem envolvidos, outros, pelas dúvidas que essas referências representavam ou comportavam a prática, e outros, pela dificuldade de assumir a

mudança de atitude profissional. Porém, toda essa diversidade fez parte da vida do centro, principalmente do trabalho coletivo (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998).

Essa forma de trabalho tornou-se mais relevante quando tornou significativa a informação ou os conhecimentos. Baseados nisso, os autores explicitam que:

A concepção de aprendizagem significativa não soluciona algumas questões básicas sobre o processo de aprendizagem, como se fosse o indivíduo que, quando aprende tenha de se adaptar à realidade (a informação) ou se o que realizasse fosse uma conversão desta para suas necessidades e esquemas de referência. Manter uma ou outra postura ou sustentar que seja um processo de mútua influência abre novos questionamentos com respeito à aprendizagem escolar (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 33).

O pressuposto explicativo, no que tange a aprendizagem, fundamenta-se nas propostas construtivistas sobre o desenvolvimento - psicologia genética²², cujo pressuposto explica que a evolução se dá de forma não linear - diferentes formas e ritmos de aprendizado dos alunos; o que significa dizer que as atividades são cumulativas por meio de estágios ou etapas inter-relacionadas, conectadas com situações de ensino e aprendizagem, sobretudo nas que “se refletem e explicam mediante as noções de assimilação, acomodação e adaptação, ou naquelas em que se facilita a aprendizagem a partir da atividade e da manipulação” (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p.33).

A necessidade de realizar uma conexão entre a teoria e a prática se deu mediante a reflexão, isto é, se estava sendo um ensino globalizado, pois tal ensino, devido à dificuldade de criar situações globalizantes e a diversidade de práticas, levou a escola Pompeu a adotar uma postura de respeito a essa questão, o que representou, um intenso trabalho de observação, de análise e de tomadas de decisões sobre a ação, bem como a formação dos professores para conhecer o modelo de globalização que se praticava e os modelos didáticos e psicológicos implícitos.

O conhecimento globalizado se apresentava como uma idéia de organização dos saberes, devido à articulação disciplinar. Expunha-se normalmente no currículo oficial

²² Psicologia Genética - Fundamenta-se nas pesquisas da Epistemologia Genética de Jean Piaget – que a aquisição de conhecimento depende de esquemas/ações prévios desenvolvidos pela criança em interação com mundo.

por matérias, de maneira compartimentada. Com isso surgiram debates sobre as questões: especialização ou interdisciplinaridade?

A organização dos saberes disciplinar ou interdisciplinar, conteúdos e disciplinas escolares organizadas de formas cumulativas e interpostas sem uma conectividade entre esses saberes, constituíram-se num grande debate, daí que o sentido da globalização se estabeleceu como uma questão que vai além da escola, que recebe um novo sentido, centrando-se na forma de relacionar os diferentes saberes. O desafio estava em realizar a articulação da aprendizagem individual com os conteúdos, de maneira que esses produzissem um discurso para além da disciplinariedade.

A Escola Pompeu Fabra serviu-se de Roland Barthes e Edgar Morin como guia para estudar a noção de globalização como acumulação dos saberes em torno de um tema e enfrentar a necessidade de criar novos objetos a partir dos referenciais. Daí, que o tema ou o problema reclama a convergência de conhecimento, estabelecendo relações compreensivas com possibilidade de novas convergências geradoras.

A globalização na educação pode ter uma concretude:

O caminho do conhecimento implica busca e aprofundamento das relações que seja possível estabelecer em torno de um tema, relações tanto procedimentais como disciplinares; mas também do desenvolvimento da capacidade de propor-se problemas, de aprender a utilizar fontes de informação contrapostas ou complementares, e saber que todo ponto de chegada constitui em si um novo ponto de partida (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 48).

A noção da importância de desenvolver uma proposta globalizante se deu sob diferentes argumentações:

Em primeiro lugar, há uma argumentação sociológica derivada, sobretudo, da necessidade de adaptação da escola às múltiplas fontes de informação que veiculam os conhecimentos que se deve “saber para preparar-se para a vida”. A possibilidade de “conhecer tudo” originou a necessidade de aprender como se relaciona o que se conhece, e a estabelecer sua vinculação com o que o aluno pode chegar a conhecer (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 49).

Nisso assinalam os autores que a magnitude do saber acumulado não é suficiente, mas exige um combinar na aquisição dos conhecimentos de forma permanente, onde as faculdades criativas possam preparar e ajudar os estudantes a prepararem-se para mudar e capacitá-los para adquirir uma visão global.

A psicologia cognitiva na visão de Hernández e Ventura foi bastante contributiva no sentido de influenciar o estudo da representação da realidade no tocante a auxiliar o aluno para que possa aprender a encontrar e estabelecer conexões na informação. Significa dizer que, aprende a relacionar-se com a informação, introduzindo e buscando possíveis hipóteses ou explicações diante dos problemas, através da utilização de diferentes procedimentos e estratégias.

A proposta globalizadora levou a alguns questionamentos, pois quando se fala em globalização, ocorre como em outros temas, que nem todos estejam dizendo a mesma coisa. Daí a pergunta: O quer dizer globalização na prática docente?

Três respostas foram detectadas na escola Pompeu Fabra: a) somatório de matérias, b) interdisciplinaridade e c) estrutura de aprendizagem.

a) *A noção de globalização como somatória de matérias* se produz quando o docente, partindo de um tema que surge da turma, das programações oficiais ou de livros-textos, propõe algumas relações, em que vai confluindo diferente conteúdo de várias matérias em torno do tema escolhido. É de caráter somatório e geralmente está centrado no docente, pois é o docente quem toma as decisões sobre a conexão entre os conteúdos das diferentes matérias e determinam os enunciados ou os diferentes sentidos (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998).

Nos Centros de Interesse os docentes costumavam adotar essas proposições organizativas dos conhecimentos escolares. Nesse sentido, os alunos escolhiam o tema que costumava coincidir ou ser transformado pelo professor num programa do curso. O professor proporcionava as fontes de informação que estabeleciam as relações que os alunos iriam levar adiante. No entanto, esse trabalho tornava-se um esforço circunstancial: não importava a estruturação das disciplinas ou se o enfoque de aprendizagem continuava de modo linear e estanque.

b) *A globalização vinculada ao tratamento interdisciplinar* parte do interesse dos docentes de distintas matérias que se trabalhe em equipe e que os alunos descubram que os temas estão relacionados entre si. É uma proposta que vai além das propostas individuais e disciplinares, pois deve produzir a convergência de um grupo de docentes para estabelecerem em conjunto, um tema ou um Projeto.

O enfoque é oferecer uma resposta à necessidade de mostrar e ensinar aos alunos a unidade do saber. Pretende alcançar a partir da colocação em comum da visão de diferentes disciplinas em torno de um tema, oferecer intercâmbios relacionais entre os saberes. Cada professor dá a sua visão do tema e o aluno tem a idéia de que globalizar – acaba apenas sendo uma maneira de somar informações disciplinares, ainda que gire em torno de um mesmo enunciado.

Essa visão de globalização também é externa ao processo da aprendizagem do aluno, pois a posição interdisciplinar se fundamenta na crença de que o aluno possa estabelecer conexões pelo simples fato de serem evidenciadas pelo professor e em que o somatório de aproximações a um mesmo tema permita, por si só, resolver os problemas de conhecimento de uma forma integrada e relacional.

A interdisciplinaridade é apresentada como:

[...] uma tentativa de organização da informação, dos conhecimentos escolares, partindo de visão disciplinar que tenta centralizar-se em alguns temas contemplados a partir de múltiplos ângulos e métodos. O peso dessa tarefa recai nos diferentes professores de cada uma das matérias, sendo eles que se propõem ir além das disciplinas. Ocasionalmente, essas propostas pecam por ingenuidade, já que, tendo em vista alguns exemplos, estas se limitam a que cada professor, individualmente, apresente aos estudantes a visão da matéria na qual cada um é especialista em torno de um tema tratado. Espera-se que os alunos relacionem o que lhes é oferecido fragmentado. Pede-se a eles que globalizem por um processo persuasivo e que façam inferências dos diferentes conteúdos, quando estes são produtos de pontos de vista e enfoques que não aparecem relacionados além do esforço do professorado (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 54).

Geralmente, não há um problema, uma hipótese a resolver, já que não se explicam que procedimentos vão ser utilizados para estabelecer relações. Os alunos acabam com a sensação de que recebem informações de diferentes visões disciplinares que versam sobre um mesmo tema.

Na concepção interdisciplinar argumenta Hernández e Ventura (1998) é claro a organização disciplinar, os alunos aprendam a partir do somatório de informações. O trabalho docente parte de uma visão meramente instrumental (atender um fim em determinado tempo e espaço da cultura escolar), dando ênfase aos conteúdos informativos e memorísticos.

Portanto a globalização estabelecida e proposta pelos autores implica que os alunos possam estabelecer inferências e relações por si mesmos, enquanto que a interdisciplinaridade responde a uma atitude organizativa de quem ensina - de certo modo a visão interdisciplinar atende as exigências docentes na elaboração de saberes e conhecimento, porém, atenderia apenas ao trabalho docente.

c) A globalização sob o enfoque de uma estrutura psicológica da aprendizagem se fundamenta nas referências apresentadas pela proposta construtivista e no desenvolvimento de relações estruturais e críticas entre as diferentes fontes de informação.

A aprendizagem para a compreensão implica que os alunos levem adiante tarefas reconstitutivas e globais com a informação.

A compreensão reconstitutiva é segundo os autores a capacidade de compreender uma informação apresentada em termos de idéias e conceitos. Para Hernández e Ventura (1998) a reconstrução global é a capacidade de situar a informação no marco das idéias-chave e procedimentos que estruturam uma disciplina de pensamento.

Esse enfoque se apóia na premissa psicopedagógica que para tornar significativo um novo conhecimento é necessário que estabeleça algum tipo de conexão com os que os indivíduos já possuem, com seus esquemas, suas hipóteses, embora, possam ter concepções errôneas que devem ser conhecidas para que se construa um processo adequado de ensino-aprendizagem.

A globalização, então, não se fundamenta no conteúdo ensinado por várias matérias curriculares em torno de um mesmo tema, mas sua função é:

Na hora de ensinar, a toda seqüência de aprendizagem que os alunos vão realizar e a interpretação significativa que o docente fará de suas respostas [...] se concebe um especial valor às inter-relações comunicativas que se estabelecem entre as intenções, recursos e atividades propostas pelo professor, e às conexões que, a partir de seus conhecimentos iniciais, cada estudante possa chegar a estabelecer (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 57).

A aprendizagem se dá a partir dos conhecimentos que os alunos já possuem e não por acumulação, mas pelo estabelecimento de relações entre as diferentes fontes e procedimentos para abordar a informação. Assim, “a visão psicopedagógica trata de

superar o sentido de acumulação de saberes em torno de um tema, e pretende estabelecer novos objetivos do saber a partir dos referenciais que seja necessário incorporar por parte de cada estudante” (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 58).

Nessa perspectiva de globalização, o objetivo a alcançar se dá a partir do tema ou problema, o qual será o fator confluyente dos conhecimentos que responderão às necessidades de relação que o aluno irá estabelecer e o professor irá interpretar.

O professor deve ser flexível frente às descobertas dos conhecimentos que vão conformando as respostas ou as dúvidas diante do tema proposto.

Dessa forma, se pretende que os alunos vão aprendendo ao longo da escolarização, e que possam explicar as relações quando encontram a informação.

Os fundamentos cognitivos abrem um interessante campo de pesquisa educacional sobre como os alunos aprendem, de maneira a desenvolver no aluno um senso, uma atitude, uma forma de relacionar-se com as novas informações a partir da aquisição de estratégias e procedimentos de modo que a aprendizagem vá adquirindo um valor relacional, que “pretende aproximar-se à complexidade do conhecimento e da realidade e adaptar-se com um certo grau de flexibilidade às mudanças sociais e culturais” (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 59).

O enfoque globalizador adota diferentes formas organizativas dos conteúdos curriculares a partir dos objetivos definidos gerais, especificando e adaptando-os progressivamente em função da situação da turma.

A proposta globalizadora parte do princípio da construção das pautas organizativas a partir de problemas e situações da prática.

A partir dos problemas e das situações práticas organizam-se os currículos por meio de atividades, temas ou Projetos.

Fernando Hernández propõe em seu livro publicado em 1998, intitulado: “Transgressão e mudança na Educação: os Projetos de Trabalho”, uma transgressão, uma mudança na Escola com base em consistente argumentação a favor da Educação e da profissão docente. As páginas desse livro mostram o entusiasmo frente à idéia de que a educação na Escola contribuirá para a socialização dos indivíduos,

proporcionando melhores condições de vida àqueles menos favorecidos, diante dos imperativos “daqueles que insistem que a “Escola seja um aparelho reprodutor do Estado” ou ressaltam a ignorância dos docentes porque não respondem às suas reformas” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 10).

Em outros termos, para Hernández (1998) diante daqueles que não tiveram as mesmas oportunidades ou não puderam escolher o tipo de escola que queriam para seus filhos, fazem com que isso pareça mais um pequeno favor. No entanto, a escola, continua sendo a instituição que pode possibilitar mudança nos mais diversos aspectos: culturais, políticos e sociais à maior parte dos cidadãos.

Hernández ao propor a mudança na escola, utilizava a princípio, a noção de globalização, mecanismos de aprendizado aos alunos para encontrarem seus próprios caminhos na busca de soluções epistemológicas, para além das meras reproduções disciplinares. Nesse período a tradição escolar estava vinculada aos Centros de Interesse de Decroly, de onde partiam as experiências dos professores da Escola Pompeu Fabra, de Barcelona (Espanha).

Com o passar do tempo, Hernández percebeu que esse novo paradigma (o ato de organizar saberes globalmente) ficou confuso entre os docentes, em virtude de que tal termo ser ressignificado no âmbito econômico, do ponto de vista do conhecimento ou da organização do currículo escolar seria associado a interesses neoliberais.

Tais empreendimentos econômicos, conforme pontua Hernández, foram comentados quando esteve aqui no Brasil como professor convidado da Universidade de Minas Gerais, em 1997, dizendo que os países da América Latina vivem sob os efeitos das visões neoliberais:

[...] uma educação que promove valores economicistas, aceita a supremacia dos mercados sobre os cidadãos, dos imperativos do benefício imediato pelos do bem-estar social. Uma visão que tem como bandeira o domínio dos mais fortes (uma minoria) frente aos que têm as mesmas possibilidades (a maioria). Uma visão que situa o público em inferioridade frente ao privado, e que produz desvio de fundos provenientes dos impostos de todos os cidadãos para iniciativas com intenção de lucro e fora de todo controle público (HERNÁNDEZ, 1998, p.11).

A proposta transgressora de Hernández para a educação escolar é o que define a mudança. O termo 'transgressão' aparece como um aspecto que define a intenção de mudar. As transgressões propostas são as seguintes:

1º Transgredir a visão da educação que tem como base conteúdos curriculares fragmentados, lineares, estanques e universais, sem que possam ser “realidades socialmente construídas que, por sua vez, reconstroem-se nos intercâmbios de culturas e biografias que têm lugar na sala de aula” (HERNÁNDEZ, 1998, p.12).

2º Transgredir a visão da aprendizagem vinculada às concepções conceituadas pelos “profissionais da educação” como construtivistas, basta que o espaço físico da sala de aula apresente materiais variados (livros, cartazes, jogos, etc) ou mesmo a escola apresente condições físicas propícias para uma aprendizagem satisfatória. Às vezes, bastam estas condições para que os docentes professores e profissionais de ensino se identifiquem como construtivistas, alcançando, com isso, “uma capa de legitimação que, muitas vezes, confunde mais do que esclarece intenções educativas” (HERNÁNDEZ, 1998, p.12).

Nesse sentido, o autor enfatiza que, ao explicar como são produzidos alguns aspectos da aprendizagem, a concepção construtivista reduz, simplifica a tão complexa ação de ensinar. Não que Hernández considere que todas as tentativas de construções do conhecimento escolar sejam inadequadas, mas, nesse sentido o são porque descaracterizam e não contribuem com a instituição escola (no processo de ensino e aprendizagem).

3º Transgredir a visão do currículo escolar, o qual centrado tão - somente nas disciplinas, em que o conteúdo vem empacotado, fechado, fragmentado sem que ofereçam aos alunos condições para o desenvolvimento de sua aprendizagem. “O conhecimento pouco tem a ver com os problemas dos saberes fora da Escola, estão afastados das demandas que diferentes setores sociais propõem à instituição escolar” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 12).

4º A transgressão se dirige na direção delimitada pela a idéia de que a finalidade da infância é chegar à vida adulta, de que a idéia da inteligência é chegar à etapa das operações formais ou a passagem do exame de ingresso à universidade. Tudo isso

precisa ser transgredido, segundo o autor, para que os alunos possam construir-se como sujeitos em cada época de suas vidas.

5º Transgredir a noção de que os docentes perderam a autonomia, são desvalorizados em seus conhecimentos e que o docente não tem o devido valor, pois, seus conhecimentos estão sendo substituídos por discursos psicológicos, antropológicos ou sociológicos que pouco responde ao que acontece no cotidiano da sala de aula. Hernández (1998) se coloca frente à valorização dos docentes, partindo da convicção de que as inovações acontecem efetivamente por meio deles.

6º Transgredir a noção de que a escola não tem capacidade para repensar de maneira permanente, de dialogar com as transformações que acontecem na sociedade, nos alunos e até na própria educação.

A transgressão vem extrapolar o âmbito da sala de aula, da Escola, da Educação. O autor faz um convite à transgressão, no sentido do romper as:

[...] amarras que impeçam de pensar por si mesmo, construir uma nova relação educativa baseada na colaboração na sala de aula, na Escola e com a comunidade. Na não-marginalização das formas de saber dos excluídos, na construção de um novo sentido da cidadania que favoreça a solidariedade, o valor da diversidade, o sincretismo cultural e a discrepância (HERNÁNDEZ, 1998, p. 13).

A proposta de Hernández (1998) deixa aos docentes a possibilidade de imaginar, de apaixonar-se e arriscar na exploração de novos caminhos, abertura de novos horizontes, sem se prender ou ficar estagnado em compartimentos fechados, mas, em converter-se “numa comunidade de aprendizagem, onde a paixão pelo conhecimento seja a divisa e a educação de melhores cidadãos o horizonte ao qual se dirigir” (HERNÁNDEZ, 1998, p.13).

Na composição deste livro, Hernández traz oito capítulos, de maneira que, segundo ele, o livro não partiu do zero, mas que foram frutos de uma trajetória de muitos encontros com os docentes, onde se entrecruzavam as experiências inovadoras de algumas Escolas, bem com a reflexão que todo este percurso proporcionava além do aprendizado desfrutado por ele na referida trajetória. Traz ainda, no final do livro, três exemplos de Projetos, compartilhados com professores com o objetivo de mostrar a possibilidade organizar o currículo escolar, mediante Projetos.

Uma questão que intrigava Hernández foi quando alguns professores de uma escola de Barcelona perguntavam se estavam ajudando os alunos a globalizar, a estabelecer relações entre as diferentes matérias, a partir do que faziam em sala de aula.

Diante do exposto, Hernández (1998) questiona a organização dos conhecimentos escolares no currículo da escola e as concepções do ensino e da aprendizagem na sala de aula, embora o autor pontue que as concepções sobre os Projetos de Trabalho apresentam questionamentos e trajetórias flexíveis e mutáveis.

Assim, há a necessidade de enfrentar as mudanças na sociedade, na educação, bem como o enfrentamento da complexidade do conhecimento, da aprendizagem para uma compreensão e para um efetivo trabalho com Projetos. Nesse sentido, a trajetória do pesquisador e ou de quem escreve também se torna crucial e até inusitado. Para Hernández esse aspecto:

[...] pode ser tomado como uma estratégia de escrita que permita relacionar a importância da busca de um conhecimento compreensivo e relacional com um percurso pessoal, e reclamar o papel que a construção da subjetividade tem, e a qual, de maneira inevitável, deva-se recorrer para poder interpretar algumas das idéias e exemplos que aqui são apresentados. Não como ponto de chegada, mas, sim, como um processo de busca, que tenta, ao tornar-se público, ser compartilhado (HERNÁNDEZ, 1998, p.15).

Hernández preconiza que na atualidade é esse processo que preocupa aqueles que consideram que se quisermos oferecer a possibilidade de construção da própria identidade, como sujeitos históricos e como cidadãos, a Escola deva ser repensada ou reinventada. Nesse sentido, o autor enfatiza que:

Uma construção que tem presente as relações que os indivíduos estabelecem com as diferentes experiências culturais e, em especial, com conhecimentos que podem ter relevância para eles e elas, numa época em mudança, como a que estamos vivendo. Sem esquecer que a Escola, se reinventada, pode favorecer as pessoas que sofrem diferentes formas de exclusão e discriminação e encontrem um “lugar” a partir do qual possam escrever sua própria história (HERNÁNDEZ, 1998, p. 16).

Daí a importância de compartilhar o “lugar” do qual menciona, quer dizer, mostrar o olhar que o “Projeto” do qual se pretende falar, que as concepções e as experiências que guiam o pesquisador fazem parte de sua subjetividade e não os princípios imanentes e nem de caráter universal.

No princípio dos anos 80, Hernández pensava que diante de pesquisas na ação, as considerações do professor como intelectual crítico e noção do currículo baseadas na realidade escolar, podiam contribuir para o processo democrático e emancipador da educação, bem como destacar a “importância da função docente como mediadora de culturas e facilitadora de estratégias de interpretação dos fenômenos objeto de pesquisa por parte dos alunos e de seus professores” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 17, 21).

Segundo Hernández, essas noções e propostas circulavam através de vários nomes, dentre eles o de Paulo Freire que se conectava com outras vozes como John Dewey que fizeram parte do imaginário pedagógico dos professores inovadores e que hoje parecem esquecidos e substituídos pelo discurso construtivista e instrucional que se instalou como dominante na reforma espanhola de 1990 e que foi se estendendo para outros países da América do sul, como Brasil, Argentina, Chile ou Uruguai.

Esse foi o “lugar” de partida para Hernández dar o pontapé inicial em seu trabalho, para que seja possível enxergar outros caminhos e perceber a necessidade de repensar a educação e a função da Escola.

Hernández, na tentativa de responder à sua inquietação inicial quanto aos aspectos da globalização, intuiu que a Escola:

produz-se o que Bernstein (1995) denomina de ‘processo de recontextualização’, o qual consiste na descontextualização do discurso científico de sua fonte original mediante a relação, simplificação, condensação, e elaboração para que se transforme num ‘discurso instrucional’. Discurso que depois, nas escolas e nas salas de aulas, converte-se num ‘discurso regulador’, na medida em que cria ‘uma ordem, uma relação e uma entidade específicas’ (HERNÁNDEZ, 1998, p.18).

Essa recontextualização, na concepção de Hernández, produz um efeito na Educação Básica: muitos permanecem longos períodos de suas vidas dentro ou fora da escola (repetência ou evasão) e demoram em entrar no mercado do trabalho. Esse modelo de escola que reprova e faz com que o aluno desista de sua vida escolar, não traz respostas para os dilemas do cotidiano estudantil (trabalho, formação profissional ou inserção no mundo adulto). A informação duplica rapidamente e muitas vezes, essa mesma informação subordina-se à aprendizagem de alguns conteúdos apresentados descontextualizados, estáveis e sem história - não traduzem os anseios da vida real desses estudantes.

No processo de instauração dos Projetos de Trabalho em que Hernández tentou reconstruir, diferentes significados foram apresentados, com base na prática adotada pelos professores, que se refere a duas noções: a) a globalização, como perspectiva que trata de explorar as relações entre os problemas, objeto de pesquisa em diferentes campos de conhecimento, e b) a importância do saber interpretar como aprendem os alunos (HERNÁNDEZ, 1998, p.19).

Interessava comprovar que é possível organizar um currículo escolar, não por disciplinas acadêmicas, mas por temas e problemas. Nessa forma de organização, os alunos se sentem envolvidos e aprendem a pesquisar, ou seja, a pesquisa é desenvolvida no sentido de propor uma pergunta problemática que, na procura de fontes de informação, oferecem possíveis respostas que serão selecionadas, ordenadas, interpretadas e levadas a público como um processo a ser seguido.

Por outro lado, Hernández (1998) registra que as inovações educativas realizadas pelos professores nas escolas quando são institucionalizadas, assimiladas e oficializadas podem cair na rotina. Da mesma maneira, se os Projetos de Trabalho forem oficializados, convertidos numa prescrição administrativa têm toda a probabilidade de se 'coisificar'.

Hernández colheu diversos fragmentos da trajetória daqueles anos, destacando a importância de divulgar as inovações para aprender a partir dos pontos de vista dos outros. Mas, muitas vezes, a pressão por dominar um jargão, acaba substituindo a dedicação dos professores à inovação do currículo, tornando-os dependentes daqueles que "dominam" essa linguagem. Assim, Hernández, destaca que a função da escola não é só transmitir conteúdos, mas também "facilitar a construção da subjetividade para as crianças e adolescentes que se socorrem nela, de maneira que tenham estratégias e recursos para interpretar o mundo no qual vivem e chegar a escrever sua própria história" (1998, p.21).

Além do interesse pela globalização e pelo currículo integrado na escola, Hernández dá um enfoque especial ao ensino para a compreensão.

Diante dos estudos de Hernández derivados das oportunidades de aprendizagem, organizou-se o currículo da Escola mediante Projetos de Trabalho. O

que significa não só a experiência de ensinar mediante Projetos, mas também abordar as áreas disciplinares do currículo como Projetos.

A proposta de Projetos de Trabalho trata de vincular o aprendizado do aluno com conceitos pertinentes ao mundo de interesse dos “próprios alunos”. Mostra que não há uma única interpretação da realidade fora da Escola, de maneira que os alunos possam ser os protagonistas da aprendizagem e não somente um seguimento do poder regulador do professor.

Nesse sentido, Hernández mostra o termo ‘Projeto’ como “um procedimento de trabalho que diz respeito ao processo de dar forma a uma idéia que está no horizonte, mas que admite modificações, está em diálogo permanente com o contexto, com as circunstâncias e com os indivíduos [...]” (1998, p. 22). Também nos campos disciplinares esse termo se assemelha pela oportunidade de rever caminhos, estabelecer conexões, enfim gerar transformações na cultura escolar.

O complemento ‘de trabalho’ é no sentido de reagir às propostas de aprendizagem derivada da Escola Nova e do ensino ativo, que mostravam o ‘aprendizado’ como algo fácil, menos elaborado, baseado no ‘deixar fazer’ espontaneísta das crianças - uma educação que favorece uma noção de criatividade considerada como processo prazeroso e libertador, sem considerar que ato de aprender e conhecer demanda tempo, estudo e rigor, enfim ‘trabalho’. É também um resgate da metodologia de trabalho antiga - a de Projetos, por se constituir como orientadores básicos das atividades do trabalho que partem de uma antecipação mental daquilo que se pretende. Portanto, projetar é planejar intencionalmente um conjunto de ações com vista a atingir um ou mais fins.

Para o autor, em nenhum momento, os Projetos de Trabalho se apresentam como uma recuperação de uma maneira de organizar os conhecimentos escolares como era abordado por Kilpatrick no início do século nos Estados Unidos. Nem tampouco uma volta para algumas experiências educativas inovadoras realizadas por volta da Segunda República em algumas partes da Espanha. Porém, alguns princípios são colocados pelo autor de maneira que o aluno possa se interessar pelo trabalho

escolar e “[...] ensinar-lhe questões substanciais e conectar-se com o mundo fora da Escola [...]” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 22).

Ainda hoje, existem referências orientando a visão sobre o conceito de Projetos no âmbito escolar, como as idéias e as propostas de Bruner, nos anos 60, com a noção de currículo em espiral que enfatiza a importância da aprendizagem conceitual ou a organização do currículo a partir das estruturas das disciplinas, a proposta de Stenhouse (1970) sobre o ensino para a compreensão de temas controversos está refletida no currículo de Humanidades.

Um componente fundamental, nesse sentido, foi o olhar a respeito da pesquisa-ação com um enfoque globalizador, o qual seria concretizado nos Projetos de Trabalho, ressaltando o valor do questionamento crítico como estratégia de conhecimento, uma vez que a incorporação à aula das indagações sobre problemas reais, próximos às preocupações e idéias dos alunos, enriquece o contexto curricular e é o melhor caminho para ensinar alguém a pensar (a aprender compreensivamente), uma vez que a pesquisa permite observar o contexto social dos alunos do qual procedem e analisar as diferentes estratégias ou percursos que possam tomar no momento de buscar versões dos fatos que lhe permitam interpretar a realidade.

Outro componente fundamental foi à noção de Educação para a compreensão. Essa concepção inicialmente foi proposta por Dewey, mostrando que, se não se compreende o que aprende, não há uma “boa” aprendizagem. Entretanto, essa boa aprendizagem há muito tempo vinculou-se a noção de uma estratégia de repetição do aluno e do professor. O professor ditava e o aluno memorizava.

A educação para a compreensão, entretanto, organiza-se em dois eixos que se relacionam: como se supõe que os alunos aprendem e a vinculação que esse processo de aprendizagem e a experiência da Escola têm em sua vida (HERNÁNDEZ, 1998, p. 26).

Nessa perspectiva, Hernández (1998) coloca que a educação escolar não é preparação para o futuro, mas sim um olhar para o presente do aluno em suas angústias, expectativas e necessidades, porque o futuro é incerto.

Assim, o que os alunos aprendem não pode ser organizado a partir de temários decididos por um grupo de especialistas disciplinares, mas, sim, a partir de conceitos ou idéias-chave que vão além das matérias escolares que, na sua exploração, descobrem as relações, interrogando sobre os significados das interpretações dos fatos para continuar aprendendo.

A idéia da educação para a compreensão propõe que aquilo que se aprende deva ter relação com a vida dos alunos e professores. Entretanto, isso não significa limitar, reduzir, fragmentar o ensino. Significa dizer que:

Essa concepção supõe que a educação escolar possa possibilitar a aquisição de estratégias de conhecimento que permitam ir além do mundo tal como estamos acostumados a representá-lo, por meio de códigos lingüísticos e sinais culturais estabelecidos e 'dados' pelas matérias escolares e pela bagagem outorgada pelo grupo social ao qual pertence. Essa visão do conhecimento é uma forma de teoria ou ideologia para interpretar a realidade, que se encontra limitada, em boa parte, pela persistência do currículo acadêmico organizado por disciplinas como única forma possível de levar adiante o ensino (HERNÁNDEZ, 1998, p. 27).

De outra parte, a cultura escolar tem a função de refazer, de reinterpretar o mundo em suas múltiplas dimensões, ensinando os alunos a interpretar os significados mutáveis e questionar a "idéia da 'verdade' e da 'objetividade' e das visões unilaterais que impõem um único ponto de vista com interpretação de um fenômeno" (HERNÁNDEZ, 1998, p. 28). Nesse sentido, o ensino da interpretação seria a parte central de um currículo que adota um enfoque para a compreensão, baseado em como se foram criando os significados sobre os fenômenos e como essas visões influem na cultura e na vida das pessoas.

Com tudo isso, o que se pretende é ampliar o horizonte do conhecimento que no contexto da Escola tanto dos alunos como dos professores, sejam quais forem às bagagens individuais de cada um dos atores para que possam continuar aprendendo. Para isso é necessário um conhecimento prévio, mas sua natureza não precisa ser exclusivamente acadêmica, pode ser também de senso comum, fruto da experiência cotidiana ou relacionada a outros conhecimentos organizados, mas não necessariamente científicos. Portanto, não fixar verdades sagradas, universais e estáveis e sim tentar encontrar o que há por trás do que parece natural; nos colocar

numa atitude de incerteza frente ao papel que as diferentes linguagens têm nas disciplinas, nas matérias.

A investigação precisa ir além do reducionismo psicológico e disciplinar, pois,

[...] é mais fácil escrever um livro baseado em formas fragmentárias de conhecimento, mas sob o rótulo de “rigor científico”, ou avaliar o aprendido mediante uma prova de respostas múltiplas, a aplicação de um algoritmo, ou a contestação a uma pergunta cuja resposta (única e verdadeira) já tem o docente ou o livro, do que desenvolver materiais que ajudem a conectar a experiência individual dos estudantes com os conceitos e problemas da pesquisa nas disciplinas, e desses com suas vidas (HERNÁNDEZ, 1998, p. 30).

Essa forma de gestão disciplinar e fragmentária é uma maneira pela qual as Escolas organizam-se em compartimentos estanques, reafirmam a identidade dos docentes vinculando-a a uma disciplina e assim os docentes aplicam somente o que aprenderam em suas licenciaturas universitárias. Os alunos por sua vez movimentam-se de uma matéria à outra sem encontrar relações entre elas e nem com suas próprias vidas. Essa situação é propícia para o uso de livros-texto e se assemelha sobremaneira com a programação das diferentes redes de televisão.

Desse modo, Hernández faz, então, um convite para “romper” com essa forma de organização disciplinar. Uma possível forma de rompimento é a Escola organizar o currículo por Projetos e a atividade docente de maneira diversificada, agrupando os alunos a partir dos temas ou problemas que vão pesquisar. Assim os alunos vão aprendendo a organizar e orientar seu processo de aprendizagem em colaboração com o professor e com outros alunos. Porque:

Uma organização desse tipo, uma gestão do espaço e do tempo assim proposta, supõe revisar a influência da modernidade sobre a Escola, sobretudo a que estabelece como sua função prioritária ensinar o ‘essencial’ de algumas disciplinas transformadas em matérias escolares (HERNÁNDEZ, 1998, p.32).

Entretanto, Hernández esclarece que é necessário questionar essa tradição na cultura escolar (matérias escolares, conteúdos essenciais e específicos para continuidade dos estudos ou a busca da mera certificação), quando se sabe que a consideração do que é “essencial” se estabelece também a partir das relações de oportunidade e de poder. O que se apresenta como currículo, constitui-se dentro de um consenso socialmente instituído e construído.

Cabe então, salientar que frente à idéia de seqüencialidade e da organização dos conteúdos, há diversas vias de pensamento complexo que organizam a realidade de maneira válida para compreendê-la e aprendê-la que não são necessariamente excludentes. Nesse contexto, a paixão e o interesse aparecem como virtudes e:

[...] o desenvolvimento racional se contempla como um aspecto do pensamento, mas não como 'única' forma de conceitualizar e interpretar a realidade. Os problemas para aprender e pensar não são considerados como produto de certas aptidões e de inescrutáveis processos cognitivos, e sim como complexas interações entre personalidades, interesses, contextos sociais e culturais e experiências de vida. Leva-nos também a reconhecer a complexidade conceitual e vital dos alunos (desde os primeiros anos) e das situações de aprendizagens que vivem dentro e fora da Escola. Tudo isso pode servir de antídoto diante do reducionismo da pedagogia cartesiana que continua dominando boa parte de nossa cultura educativa [...] (HERNÁNDEZ, 1998, p. 32).

Hernández acrescenta:

[...] ensinar a reconhecer as influências mútuas entre as diferentes culturas, a presença das representações de uma e outra em diversas formas de conhecimento (filosófico, derivado da construção da identidade,...), nas artes (das formas de representação, da utilização dos símbolos e procedimentos), nas ciências (desde o cálculo até a explicação das leis da natureza) e nas crenças (na influência entre as visões religiosas) na construção da realidade (HERNÁNDEZ, 1998, p. 33).

A idéia de identidade é muito complexa, inclusive, vinculado ao conceito de se ter uma identidade relacionada a uma nação, a uma religião, a língua ou a uma etnia. Torna-se então, importante reconhecer e compreender a sabedoria que procede de todas as pessoas de todos os lugares. Isso é um desafio e para abordá-lo, Hernández (1998, p. 33), leva em conta uma perspectiva relacional do saber que supõe ensinar a:

- a) Questionar toda forma de pensamento único, o que significa introduzir a suspeita sobre as representações da realidade baseada em verdades estáveis e objetivas.
- b) Reconhecer, diante de qualquer fenômeno que se estude, as concepções que o regem, as versões da realidade que representam e as representações que tratam de influir em e desde elas.
- c) Incorporar uma visão crítica que leve a perguntar-se a quem beneficia essa visão dos fatos e a quem marginaliza...
- d) Introduzir, diante do estudo de qualquer fenômeno, opiniões diferenciadas, de maneira que o aluno comprove que a realidade se constrói desde pontos de vista diferentes, e que alguns se impõem frente a outros nem sempre pela força dos argumentos, e sim pelo poder de quem os estabelece.
- e) Colocar-se na perspectiva de um "certo relativismo" (Lynch, 1995) no sentido de que toda a realidade responde a uma interpretação, e que as interpretações não são inocentes, objetivas e nem científicas, e sim interessadas, pois

amparam e mediam visões do mundo e da realidade que estão conectadas a interesses que quase sempre tem a ver com a estabilidade de um *status quo* e com a hegemonia de certos grupos.

Hernández (1998) argumenta que todas essas estratégias nos colocam hoje com situações similares às que viveram os Helenistas do século IV, que estavam influenciados pela sabedoria do Egito, pela filosofia da Grécia, pelas leis de Roma, pelo refinamento da Pérsia e pelo sincretismo do Cristianismo. Ou seja, nós também estamos cercados de influências. A Escola, por sua vez, se encontra num dilema: “ensinar novos valores sobre a identidade cultural, alguns baseados no próximo e imediato, na identidade vinculada ao território e à língua” (Hernández, 1998, p. 33, 3b) ou outros baseados em relações de poder e privilégios, que favorecem a uma minoria, que busca na instituição “escola” benefícios de poder ou econômicos. Para Hernández “[...] revelam que a realidade sempre é mestiça e que aqueles que a negam ou reprimem o fazem para tirar benefícios (econômicos e de poder) às custas dos sentimentos de alguns frente a outros” (Hernández, 1998, p. 34).

Durante suas pesquisas Hernández compartilhou com os professores de todos os níveis educativos e com assessores pedagógicos questões relacionadas com as formas e conceitos na reorganização dos saberes escolares sejam eles de um modo mais interdisciplinar (justaposição e integração de disciplinas em forma de conteúdos ou Projetos) ou a globalização - como forma de produção de conhecimentos buscados pelo aluno, na resolução de perguntas em forma de problemas.

Quando se fala em globalização faz-se do ponto de vista e de perspectivas diferentes, em suas diversas interpretações e apropriações na cultura escolar das escolas envolvidas nos estudos e trabalhos de Hernández, mas o eixo comum é à busca de relações entre as disciplinas no momento de enfrentar temas de estudo. Pode-se dizer que a noção e a prática da globalização (que não é o mesmo que interdisciplinaridade – devido o eixo central da proposta ser o protagonismo do aluno em busca da resolução dos problemas em determinados Projetos de Trabalho) se situa em torno de três eixos:

a) Como forma de sabedoria, como um sentido do conhecimento que se baseia na busca de relações que ajude a compreender o mundo no qual vivemos a partir de uma dimensão de complexidade.

b) Como referência epistemológica que restabelece ‘o pensamento atual como problema antropológico e histórico chave’ (Morin, 1993, p.72), o que leva a abordar e pesquisar problemas que vão além da compartimentação disciplinar.

c) Como concepção do currículo que adota formas tão díspares como a que coloca a globalização na seqüência de programação desde a qual se podem relacionar conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais (Zabala, 1995), como propõem as atuais reformas de países como o Brasil e a Espanha; passando por diferentes propostas de currículo integrado, desde Kilpatrick até Stenhouse; ou no enfoque que aqui se estabelece, partindo da educação para a compreensão por meio dos projetos de trabalho ((HERNÁNDEZ, 1998, p. 34-35).

Estes aspectos trazem para os docentes uma série de desafios na elaboração de propostas inovadoras de ensino de maneira que os alunos possam relacionar-se com a globalidade dos fenômenos a partir de seu estudo dialogando com situações da vida cotidiana.

Hernández (1998) assinala que idéias – as de Decroly, Kilpatrick na década de vinte, Bruner e Stenhouse nos anos sessenta e setenta tiveram êxito, mas também não se arraigaram até o ponto de substituir a organização do currículo por disciplinas, porque, para o autor essas idéias não incidiram na mudança das concepções predominantes do sistema escolar e de sua função social. Tais iniciativas, no entanto, fazem parte de uma tradição pedagógica utilizada para promover uma visão do currículo que melhor atendesse as necessidades da Escola na construção de subjetividades múltiplas numa sociedade complexa e mutante.

Mas, assinala Hernández (1998) que o ensino mediante ‘projetos de trabalho’, ‘centros de interesse’, ‘projetos interdisciplinares’, ‘currículo integrado’, ‘pesquisa sobre o meio’, ‘créditos de síntese’, foram algumas das iniciativas que se desenvolveram para responder de maneira relativamente satisfatória às demandas mutáveis e necessidades as quais a Escola deve responder.

Tudo isso se coloca como um desafio em dar continuidade aos conceitos e idéias propostos no sentido das relações com os diferentes saberes (não só disciplinares) e em constante transformação nas complexas sociedades e culturas.

2.1 Transdisciplinaridade: Referencial na organização curricular

Hernández (1998) argumenta, sobre os marcos e sobre os limites que orientam a pesquisa em diversos campos disciplinares em relação aos conhecimentos vinculados às disciplinas acadêmicas. Para o autor esses campos dentro da cultura acadêmica se tornam campos fechados, com currículo fragmentado, distanciando das transformações sociais e da vida dos alunos.

Hernández (1998) também apresenta a visão “desarticulada entre o currículo prescrito e currículo real” – os saberes apropriados e transformados pelos estudantes e sobre aqueles que argumentam (departamentos e secretarias de educação em defesa de suas gestões meramente ocupadas com as esferas administrativas) que a organização das disciplinas é a única forma legitimada pela cultura e pela sociedade, como forma de ordenar e articular os conhecimentos.

Neste percurso, o autor questiona a “verdade sagrada” da organização do currículo acadêmico a partir das disciplinas ou de sua transmutação em conhecimento através das disciplinas especiais. Assim também dialoga para mostrar que a organização do currículo por meio das disciplinas não é a única das explicações possíveis e nem a única resposta às necessidades educativas.

O autor coloca a necessidade de perceber que a organização do currículo de forma diferenciada se faz necessária, em virtude de que com a extensão da escolaridade básica, o que antes era ensinado para poucos agora deverá ser ensinado a todos, o que implica reajustes e mudanças na orientação didática e no percurso da aprendizagem.

Para essas afirmações, Hernández enfatiza duas questões contrapostas:

Por um lado, os que sustentam que é fundamental manter o currículo por matérias disciplinares, centrado em conteúdos conceituais e procedimentais, como portas de acesso aos conhecimentos socialmente aceitos como representativos da cultura científica refletida nas disciplinas. A outra tendência considera que esse tipo de currículo já não é necessário nem responde às finalidades da educação básica em relação à vida contemporânea (HERNÁNDEZ, 1998, p. 42).

Fica claro, então, que é mais cômodo assumir o caminho já trilhado e conhecido, bem como também não dar respostas à boa parte dos adolescentes que até a pouco tempo deixavam de ser escolarizados e hoje estão na Escola.

Assim, Hernández (1998) protesta em relação à maior parte da Escola Média que baseia seu currículo nas disciplinas acadêmicas e na transmissão de conteúdos lineares e estanques e não na formação da subjetividade dos estudantes a “[...] facilitar-lhes estratégias para procurar, dialogar e interpretar informações que lhes permita construir pontes entre diversos fenômenos e problemas, de maneira que desenvolvam uma atitude de pesquisa que lhes leve a aprender ao longo de suas vidas” (HERNÁNDEZ, 1998, p.43).

Diante disso também, assinala o autor que a pós-modernidade é um “guarda-chuva” geral de reflexões e propostas sobre o presente cultural, obrigando a uma série de formas de pensamento em relação aos aspectos econômicos, políticos, sociais, culturais, artísticos que se organiza em torno de princípios divergentes ou complementares estabelecidos pela modernidade. Para ilustrar a metáfora Hernández toma o que propõe Hargreaves (1996) à pós-modernidade como uma condição social manifesta na mudança e de uma nova consciência artística e cultural, bem como das nossas próprias existências em suas condições históricas.

Nesse sentido, destaca-se uma série de características como, por exemplo:

* A denominada por alguns, sociedade da globalização, referente a desregulação da economia e do mercado, que faz com que as decisões que afetam a vida das pessoas não tenham imagem visível, e que a situação da economia dependa de fluxos especulativos mais do que da economia produtiva.

* A homogeneização das opções políticas e econômicas. Essa característica tem a ver, em parte, com a anterior, e se refere ao papel dos mercados e das instituições econômicas internacionais como determinantes das políticas econômicas dos Estados. Desse ponto de vista, os governos passam a ser administradores das políticas estabelecidas pelo Fundo Monetário ou pelo Banco Mundial, que, por sua vez, servem às grandes corporações representadas pelo Grupo dos Sete (G 7).

* A transnacionalização e transculturização dos valores e dos símbolos culturais, devido sobretudo à mundialização dos meios de informação e comunicação, que fazem com que os acontecimentos sejam apresentados na televisão em escala planetária; que os países tenham imagens do que acontece mediadas por um reduzido grupo de agências produtoras de notícias e que a indústria do ócio, sobretudo da música e do cinema, contribua para criar alguns ícones e um sistema de valores do tipo universal.

* As transformações no emprego, refletidas no aumento das diferenças entre o tipo dos trabalhos que os indivíduos realizam, a preparação requerida e própria noção de trabalho. Até recentemente, a finalidade da formação tanto profissional quanto universitária, era preparar para um emprego estável e para toda a vida. Hoje, os indivíduos preparam para mudar de trabalho com frequência, lhes é exigido um tipo de habilidades e de conhecimentos - sobretudo flexibilidade, capacidade de adaptação e atitude de colaboração -, que há muitos poucos anos eram competência apenas de um grupo número reduzido de pessoas.

* A progressão geométrica no volume da produção de informação é outro dos aspectos que hoje tem peso maior na vida das pessoas [...] o que estabelece a necessidade de aprender como se relacionar com a informação para que não se mantenha o efeito de fragmentação que hoje se observa [...].

* A primazia do imperativo tecnológico que se baseia na crença que concebe a fabricação de ferramentas (hoje representadas pelos computadores, as redes de comunicação, as experiências biomédicas,...) como fator determinante e essencial da evolução da humanidade [...] (HARGREAVES, 1996, apud HERNÁNDEZ, 1998, p.44-45).

Essa situação estabelece uma série de desafios aos quais a Escola deverá responder. Entre eles, Hernández (1998, p. 45) destaca:

- * A necessidade de selecionar e estabelecer critérios de avaliação.
- * Decidir o que aprender, como e para quê.
- * Prestar atenção ao internacionalismo, e o que traz consigo de valores de respeito, solidariedade e tolerância.
- * O desenvolvimento das capacidades cognitivas de ordem superior: pessoais e sociais.
- * Saber interpretar as opções ideológicas e de configuração do mundo.

A proposta educativa a que se vinculam os Projetos de Trabalho, na concepção do autor é uma via para dialogar e dar respostas e a essa situação em mudança.

Hernández assinala que há uma crescente aproximação transdisciplinar no momento de organizar grupos e projetos de pesquisa, acrescentando que a transdisciplinaridade representa uma concepção da pesquisa baseada “num marco de compreensão novo e compartilhado por várias disciplinas. A cooperação, nesse caso, dirige-se para a resolução de problemas e se cria a transdisciplinaridade pela construção de um novo modelo de aproximação da realidade do fenômeno” (Hernández, 1998, p. 46).

Uma concepção transdisciplinar do conhecimento deve fazer referência a um marco global de trabalho que guia os esforços na resolução de problemas dos diferentes indivíduos.

Levando em consideração essas características, deveria aperfeiçoar-se uma organização do ensino na Escola bastante diferente da que acontece na atualidade. Ao mesmo tempo em que parece possível estabelecer um paralelismo entre o planejamento transdisciplinar na pesquisa e no ensino da interpretação num currículo integrado.

Para começar a abordar uma perspectiva transdisciplinar na educação, Hernández diz que deveria perguntar-se sobre o por quê de determinadas disciplinas, e não outras, estarem no currículo.

A formação dos estudantes atualmente se apresenta fragmentada e o denominado currículo integrado pretende organizar os conhecimentos escolares a partir de temas-problema que permite aos alunos não só explorar os saberes tradicionais, mas também a ensiná-los a ordenar, analisar, interpretar e representar a informação.

Porém, a opção pelo currículo integrado está sujeito a críticas, conforme Hernández. Essas críticas se dão por meio dos partidários do currículo acadêmico que sustentam que, assim, baixam-se os níveis, destrói-se o rigor que oferecem às matérias e utiliza-se do argumento de que o currículo integrado provém da própria natureza e tradição do conhecimento disciplinar na educação escolar. As disciplinas oferecem “ordem” para a compreensão.

De maneira paralela existem os argumentos a favor, conforme Hernández. Há aqueles que enfatizam que o currículo integrado não só favorece o ensino e a aprendizagem, mas também se constitui a chave para a melhoria do ensino. Facilita também a eficácia da organização do tempo escolar, evita repetições de temas e conceitos e estimula o conhecimento dos professores. Tal concepção dá relevância e coerência ao currículo e favorece a comunicação e intercâmbio entre os docentes. Isso repercute não só na melhoria da qualidade, mas também no acompanhamento da aprendizagem dos alunos.

A finalidade de organizar os conhecimentos em experiências significativas de aprendizagens mediante um currículo integrado “não é favorecer a capacidade de aprender conteúdos de uma maneira fragmentada, e sim interpretar os conhecimentos que se encontram nessas experiências” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 54).

Para Hernández interpretar significa compreender e manifestar explicitamente essa compreensão, ou seja, “para que se interprete aquele que interpreta deve sentir-se interpelado, ou seja, interessado ou envolvido” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 55j).

Segundo o autor a interpretação se refere sempre a uma produção humana (artificial, gestual,...). O ser humano em sua natureza ontológica modifica o meio ambiente. Os artifícios utilizados para isso, constituem sua expressão que fazem parte de sua cultura. Assim:

os produtos culturais constituem representações ou expressões de experiências por intermédio de sistemas codificados de símbolos. Os sistemas de símbolos são o fundamento das culturas. Diante da produção (configuração expressiva, ou representação, ou organização simbólica), produz-se a interpretação (HERNÁNDEZ, 1998, p. 55).

Toda interpretação é uma concepção ou uma representação de algo, mediante símbolos. Cada nova contribuição cultural implica uma nova concepção e uma resposta a alguma coisa ou a todas as representações anteriores. Também é necessário reconhecer que existem diferentes graus de interpretação, dependentes da familiaridade, da competência, do conhecimento que a pessoa tenha da situação. O objetivo dessa concepção de interpretação seria “buscar os vestígios da existência de um fenômeno pelos objetos e fatos mais díspares: desde as Ciências às Comunicações de Massa, desde a Literatura à Filosofia, desde a arte aos comportamentos cotidianos” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 56). Nesse sentido, o ensino da interpretação é a parte principal de um currículo que segue uma proposta transdisciplinar. De maneira que os problemas a serem aprendidos não se consideram como produto de certas aptidões, e sim como “[...] complexas interações entre personalidades, interesses, contextos sociais e culturais e experiências de vida” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 56).

Uma das alternativas também de se organizar um currículo integrado é a estratégia que utiliza o conhecimento em ‘rede’. Nesse sentido, coloca a possibilidade de Efland (1997) que oferece o caminho de levar à prática ao currículo transdisciplinar baseado na noção de ‘rede’, o qual centra-se na exploração de ‘idéias-chave’. Essa noção é diferente da proposta de Bruner em seu currículo em espiral baseado nas disciplinas.

Para Efland, segundo Hernández (1998) a mudança acontece a partir das

idéias-chave e conceitos debatidos, que transcendem a uma disciplina. As idéias-chave seriam pontos de conexão entre as diferentes disciplinas e se concretizariam numa série de temas-problemas, como por exemplo: como e por que mudaram as representações do corpo na história do ocidente e em relação a outras culturas? Por que os indivíduos necessitaram de sistemas simbólicos, como a Álgebra para procurar regularidades ordenadas?.

Uma vez explorado cada Projeto de Trabalho ou tema de pesquisa, seria transcrito pelo professor para organizar o que os alunos aprenderam e posteriormente vinculá-los esses aprendizados a organização curricular ou planejamento da Escola e dialogar com os critérios do currículo básico que exista no país.

A partir desse marco, surgem outras atividades: buscar, selecionar, ordenar, interpretar a informação. Em outras palavras, esses problemas demandam sobre o “que” e o “como” ensinar/aprender.

A opção pela transdisciplinaridade vinculada ao currículo integrado “é uma possibilidade diante da situação de incerteza e desconcerto de muitos docentes para responder às mudanças que hoje têm lugar na sociedade, os saberes, os alunos e a própria educação escolar” (HERNÁNDEZ, 1998, p.59). Porém, conforme o autor também há a possibilidade de deixar a escola como está e continuar favorecendo a exclusão de muitas crianças e adolescentes que não se adaptam à atual concepção de Escola. Ou ainda, que se volte ao ensino tradicional, centrado nas formas reprodutoras, baseadas somente na transmissão dos conteúdos e na informação estável e de caráter universal.

A transdisciplinaridade vinculada ao currículo integrado implica “criar novos objetos de conhecimento para fazer do conhecimento algo ‘efetivo’ que permita continuar aprendendo e converta, de novo, a atividade do ensino numa aventura social intelectual. Os Projetos de trabalho podem servir como facilitadores dessa travessia” (HERNÁNDEZ, 1998, p.59).

Para Hernández, os Projetos constituem um “lugar”, entendido em sua dimensão simbólica, que permite:

- a) Aproximar-se da identidade dos alunos e favorecer a construção da subjetividade, longe de um prisma paternalista, gerencial ou psicologista, o que

implica considerar que a função da Escola NÃO é apenas ensinar conteúdos, nem vincular a instrução com a aprendizagem.

b) Revisar a organização do currículo por disciplinas e a maneira de situá-lo no tempo e no espaço escolares. O que torna necessária a proposta de um currículo que não seja uma representação do conhecimento fragmentada, distanciada dos problemas que os alunos vivem e necessitam responder em suas vidas, mas, sim, solução de continuidade.

c) Levar em conta o que acontece fora da Escola, nas transformações sociais e nos saberes, a enorme produção de informação que caracteriza a sociedade atual, e aprender a dialogar de uma maneira crítica com todos esses fenômenos (HERNÁNDEZ, 1998, p. 61).

Desse modo, o autor retrata a importância de uma mudança na Escola, devido as constantes transformações que imperam no mundo atual, porque a forma como se planejava há vinte anos, quando não existia a síndrome do excesso de informação já não é mais pertinente à escola dos tempos atuais. A Escola e o mundo mudaram e qualquer que seja a teoria educacional com que se quer trabalhar, ela precisa ser atualizada para os novos tempos em que vivemos, pois a realidade e os problemas para os quais se trata de dar resposta não coincidem, agora, com os que enfrentavam Dewey e Kilpatrick, no início do século 20 ou Bruner nos anos 60 e assim por diante.

Os Projetos, do ponto de vista de Hernández supõem “um enfoque do ensino que trata de ressituar a concepção e as práticas educativas na Escola, para dar respostas (não ‘A resposta’) às mudanças sociais [...] e na função da educação e não simplesmente readaptar uma proposta do passado e atualizá-la” (HERNÁNDEZ, 1998, p.64).

Leva-se em consideração que quando fala em Projetos, o autor ressalta que estes podem ser um meio que ajude a repensar e a refazer a Escola; que através dos mesmos seja reorganizada a gestão do espaço, do tempo, da relação entre os docentes e os alunos, e, sobretudo, redefinindo o discurso sobre o saber escolar, aquilo que regula o que se deve ensinar e como se deve fazê-lo.

Hernández esclarece que os Projetos não devem de maneira alguma ser considerados como meras metodologias escolares, pois não se limitam à aplicação de uma fórmula e de uma série de regras. Também não podem ser considerados como métodos, porque:

- a) não há uma seqüência única e geral para todos os projetos. Inclusive quando duas professoras compartilham uma mesma pesquisa, o percurso pode ser diferente;
- b) o desenvolvimento de um projeto não é linear nem previsível;
- c) o professor também pesquisa e aprende;
- d) Não pode ser repetido;
- e) choca-se com a idéia de que se deve ensinar do mais fácil ao difícil;
- f) questiona a idéia de que se deve começar pelo mais próximo (a moradia, o bairro, as festas, etc.) da mesma maneira que já não se ensinam primeiro as vogais, depois as consoantes, as sílabas, as palavras, a frase;
- g) questiona a idéia de que se deva ir 'pouco a pouco para não criar lacunas nos conteúdos';
- h) questiona a idéia de que se deva ensinar das partes ao todo, e que, com o tempo, 'o aluno estabelecerá relações' (HERNÁNDEZ, 1998, p. 78-79).

Ao falar de Projeto de Trabalho, o autor está interessado no ensino que produz mudanças no processo de ensino memorístico e sem sentido da Escola, com a finalidade de favorecer aos alunos a compreensão de si mesmos e do mundo que lhes rodeia. Na cultura contemporânea, para que o indivíduo possa compreender o mundo é necessário que saiba analisar e interpretar a informação. Na cultura escolar supõe-se que se deva facilitar o acesso a essas informações. Entretanto, esse é um processo que começa, mas nunca termina, pois podemos ter acesso a formas mais complexas e dar diferentes significados às informações.

Dessa maneira, o autor coloca os pontos comuns dos Projetos de Trabalho com outras estratégias de ensino que:

- Vão além dos limites curriculares (tanto das áreas como dos conteúdos).
- Implicam a realização de atividades práticas.
- Os temas selecionados são apropriados aos interesses e ao estado de desenvolvimento dos alunos.
- São realizadas experiências de primeira mão como visitas, presença de convidados na sala de aula, etc.
- Deve ser feito algum tipo de pesquisa.
- Necessita-se trabalhar estratégias de busca, ordenação e estudo de diferentes fontes de informação.
- Implicam atividades individuais, grupais e de classe, em relação com as diferentes habilidades e conceitos que são aprendidos (HERNÁNDEZ, 1998, p. 80).

Segundo ele, todas essas características estão presentes, de uma maneira ou de outra, nas modalidades de ensino porque se encontram numa tradição educativa

proposta pela Escola Nova. Também se vincula a Dewey e à sua idéia da importância da aprendizagem conceitual. Relaciona-se com Bruner e sua proposta de currículo em espiral, a partir do ensino das idéias-chave.

Esses antecedentes e as referências em comum de todas as modalidades de ensino acabam levando muitos professores a comentarem que os Projetos não apresentam nada de novo ou simplesmente um modismo.

Hernández (1998, p. 81) diz que a existência de uma seqüência de passos, conforme descrito abaixo, é a primeira condição para a caracterização de um Projeto de Trabalho:

- Parte-se de um tema ou de um problema negociado com a turma.
- Inicia-se um processo de pesquisa.
- Buscam-se e selecionam-se fontes de informação.
- Estabelecem-se critérios de ordenação e de interpretação das fontes.
- Recolhem-se novas dúvidas e perguntas.
- Estabelecem-se relações com outros problemas.
- Representa-se o processo de elaboração do conhecimento que foi seguido.
- Recapitula-se (avalia-se) o que aprendeu.
- Conecta-se com um novo tema ou problema.

O que aparece como distintivo nessa hipotética seqüência, é que a aprendizagem e o ensino se realizam mediante um percurso que não é fixo, porém, serve de fio condutor para a atuação dos docentes em relação aos alunos.

Ao contrário, não é um Projeto de Trabalho, conforme Hernández (1998, p.82):

- 1- Um percurso descrito por um tema.
- 2- Uma apresentação do que sabe o professor, que é o protagonista das decisões sobre a informação e que é o único que encarna a verdade do saber.
- 3- Um percurso expositivo sem problemas e sem um fio condutor.
- 4- Uma apresentação linear de um tema, baseada numa seqüência estável e única de passos, e vinculada a uma tipologia de informação (a que se encontra nos livros-texto).
- 5- Uma atividade na qual o docente dá as respostas sobre o que já sabe.
- 6- Pensar que os alunos devam aprender o que queremos ensinar-lhes.
- 7- Uma apresentação de matérias escolares
- 8- Converter em matérias de estudo o que nossos alunos gostam e o que lhes apetece.

As principais características do que poderia ser um Projeto de Trabalho, conforme Hernández (1998, p. 82), assim se apresentam:

- 1- Um percurso por um tema-problema que favorece a análise, a interpretação e a crítica (como contraste de pontos de vista).
- 2- Onde predomina a atitude de cooperação, e o professor é um aprendiz, e não um especialista (pois ajuda a aprender sobre temas que irá estudar com os alunos).
- 3- Um percurso que procura estabelecer conexões e que questiona a idéia da versão única da realidade.
- 4- Cada percurso é singular, e se trabalha com diferentes tipos de informação.
- 5- O docente ensina a escutar; do que os outros dizem, também podemos aprender.
- 6- Há diferentes formas de aprender aquilo que ensinar (e não sabemos se aprenderão isso ou outras coisas).
- 7- Uma aproximação atualizada aos problemas das disciplinas e dos saberes.
- 8- Uma forma de aprendizagem na qual se leva em conta que todos os alunos podem aprender, se encontrarem lugar para isso.
- 9- Por isso, não se esquece que a aprendizagem na qual vinculada ao fazer, à atividade manual e a intuição também é uma forma de aprendizagem.

É necessário insistir que não se trata de uma metodologia didática, e sim de uma maneira de entender o sentido da escolaridade baseado no ensino para a compreensão. Daí a importância das características acima apontadas pelo autor do que “poderia” ser um Projeto. Ele diz “poderia” porque não é uma estratégia retórica, mas sim:

uma atitude que tenta manter uma certa coerência com a noção de conhecimento, de ensino e de aprendizagem que ‘circula’ pelo que pretende servir sobretudo de marcos para orientar-se num itinerário que, inevitavelmente, irá sendo construído em cada contexto (HERNÁNDEZ, 1998, p. 82).

Segundo o autor, os alunos participam num processo de pesquisa que tenha coerência para eles, não porque seja fácil ou porque gostam, mas porque utilizam diferentes estratégias de pesquisa. Podem ainda, participar no processo de planejamento da própria aprendizagem e são ajudados a serem flexíveis, reconhecer o outro e compreender seu próprio entorno pessoal e cultural.

Hernández (1998, p. 86) ressalta que:

A finalidade do ensino é promover, nos alunos, a compreensão dos problemas que investigam. Compreender é ser capaz de ir além da informação dada, é poder reconhecer as diferentes versões de um fato e buscar explicações além

de propor hipótese sobre as conseqüências dessa pluralidade de pontos de vista.

Para ele, a compreensão é uma atividade cognoscitiva e experiencial, de tradução-relação entre um *original*. Com o termo original, ele quer dizer que, uma informação, um problema, e o conhecimento tanto pessoal como grupal se relacionam. Essa relação supõe o estabelecimento de caminhos entre o passado e o presente, entre os significados que diferentes culturas possuem e as manifestam, bem como as versões dos fatos/objetos de estudo. Ainda que tudo seja válido, nem tudo tem o mesmo valor.

O autor enfatiza que “a compreensão consiste em poder levar adiante uma variedade de ‘atuações de compreensão’ que mostram uma interpretação do tema e, ao mesmo tempo, um avanço sobre o mesmo” (HERNÁNDEZ, 1998, p 87).

Dessa forma, ele destaca que os Projetos de Trabalho não são uma fórmula perfeita que se adapta a todas as ideologias, necessidades e trajetórias profissionais, mas é necessário ressaltar que eles implicam um olhar diferente sobre o aluno, sobre o rendimento escolar, enfim sobre o trabalho docente.

Quando docentes perguntam se tudo pode ser ensinado por Projetos, ele responde que não, porque nunca a Escola ensina “tudo”, em virtude de que entre outras razões, o docente não pode ou não sabe “tudo”.

Para Hernández (1998) também não se põe em dúvida que os alunos devam aprender a ler e a escrever, calcular e resolver problemas, identificar fatos históricos e artísticos, acidentes geográficos e compreender conceitos científicos. Mas que também devem aprender a utilizar um índice, um dicionário, uma enciclopédia (em papel ou multimídia) e também saber interpretar dados, aprender a argumentar a favor ou contra e aprender sobre a natureza do conhecimento que se aproximam, quer dizer de que maneira vão aprender e contextualizar. Portanto, coloca que *‘não é necessário que tudo o que é necessário aprender na Escola possa ser organizado como um projeto, mas sim possa ser ensinado como um projeto de trabalho’* (HERNÁNDEZ, 1998, p.88, grifo do autor).

Os Projetos de Trabalho constituem um planejamento de ensino e de aprendizagem que se vincula a uma concepção de aprendizagem em que se dá importância não só à aquisição de estratégias cognitivas de ordem superior, mas também ao papel que o estudante desempenha como responsável pela sua própria aprendizagem.

Quando o planejamento é compartilhado com o aluno, normalmente costuma ser mais motivador, pois se sente mais envolvido e isso facilitará o processo de seleção, ordenação, análise e interpretação da informação. Tal processo poderá ser individual ou coletivo e seus resultados deverão ser públicos, para favorecer um conhecimento compartilhado.

A aprendizagem baseada em Projetos de Trabalho seria uma interessante alternativa para enfrentar os problemas gerados pela diversidade dos alunos.

Um “Projeto” implica:

[...] situar-se num processo não acabado, em que um tema, uma proposta, um desenho esboça-se, refaz-se, relaciona-se, explora-se e se realiza. A noção de “trabalho” provém de Dewey e Freire e de sua idéia de conectar a Escola com o mundo fora dela. Ambos conceitos unidos colocam o aluno e o docente na busca de ‘rede de interações que conecta o gênero humano consigo mesmo e com a biosfera’ (HERNÁNDEZ, 1998, p.89).

É mediante o saber relacional que se tenta fazer com que os alunos aproximem mediante os Projetos de Trabalho.

Os Projetos, então, não podem ser apresentados como método ou uma pedagogia, mas como uma concepção da educação e da Escola que leva em conta, segundo Hernández (p. 89 - 90) os seguintes princípios, assim resumidos:

- A abertura para os conhecimentos e problemas que circulam fora da sala de aula e que vão além do currículo básico;
- A importância da relação com a informação que, na atualidade, se produz e circula de maneira diferente da que acontecia em épocas recentes;
- Os problemas que estudam os saberes organizados;
- A importância de saber reconhecer ‘os lugares’ dos quais se fala;

- O papel do professor como facilitador (problematizador) da relação dos alunos com o conhecimento, processo no qual também o docente atua como aprendiz.
- A função dos registros sobre o diálogo pedagógico que acontecem na sala de aula e em diferentes cenários, para expandir o conhecimento dos alunos e responsabilizá-los pela importância que tem aprender dos alunos e com os outros;
- A avaliação que passa a fazer parte das experiências substantivas de aprendizagem, na medida em que permite a cada aluno reconstruir seu processo e transferir seus conhecimentos e estratégias e outras circunstâncias e problemas.

Dessa maneira, os Projetos assim representados apontam uma outra maneira de conceber o conhecimento escolar baseado na aprendizagem da interpretação da realidade, estabelecendo relações entre a vida dos alunos e professores, favorecendo o desenvolvimento de estratégias de indagação, interpretação e apresentação do processo seguido ao estudar um tema ou um problema, que, devido a sua complexidade, pode favorecer aos alunos e aos docentes um melhor conhecimento de si mesmos e do mundo em que vivem.

Ademais, trabalhar com Projetos exige uma mudança de postura por parte do professor não só em relação à conversão de aprendiz, mas também diante das maneiras de abordar o objeto de estudo. Assim, o professor deve levar em consideração que a aprendizagem é um processo de busca, no qual é questionada, uma única versão da realidade. A chamada pós-modernidade possui muitas leituras, versões e é constante o questionamento da verdade absoluta. A partir dessa idéia, emerge a visão de que as representações da realidade não são neutras. Assim sendo, é interessante que tema/objeto de estudo seja investigado dessa maneira.

Portanto, os Projetos não devem ser considerados como fórmulas prontas, que podem ser aplicadas de maneira repetida. Isso seria uma visão reducionista e simplificadora. O professor deve ter consciência de que cada etapa do trabalho é singular e nela estão diferentes tipos de informação.

Tomando como base o exposto acima podemos concluir que a pedagogia de Projetos traduz uma maneira particular de conceber a escola e a educação. Dessa forma, os Projetos supõem um meio de repensar as estratégias de ensino, redimensionar o tempo, repensar a relação professor/aluno, rever o discurso sobre o conhecimento escolar. Em síntese: a escola deve rever o que deve ser ensinado e como ensinar.

3 PROJETOS DE TRABALHO: DISCUSSÃO CONTEXTUAL QUANTO À SUA APLICABILIDADE

Quando Hernández pesquisava a Escola Pompeu Fabra, em Barcelona percebeu a insatisfação dos professores quanto aos métodos tradicionais e isto significou a necessidade de refletir e analisar sobre sua prática profissional. Nesse sentido, as interrogações dos professores levaram-no a buscar respostas variadas e também visitar outras escolas com atividades semelhantes. Neste caso, havia atividades desenvolvidas por meio de “Cantos”, que no caso da Escola Pompeu Fabra não atendia as necessidades da Escola. No ano de 1996 na EPSG “Bairro do Turvo”, em Tapiraí/SP colocamos essa atividade – os Cantos - em prática, mesmo sem ter a noção de sua origem prática ou teórica.

Nesse período, eu estava na direção da referida escola e era a primeira vez que me encontra numa administração. Nesse tempo os Projetos estavam no auge e eu e o corpo docente não sabíamos como iniciá-los pois nossa prática estava centrada nas disciplinas tradicionais, de maneira bastante linear. Os Cantos vieram contribuir para romper com a fragmentação do conhecimento. Nossos Cantos foram definidos assim:

Havia cantinho de língua portuguesa, de história e geografia, de matemática e de ciências. No cantinho de língua portuguesa havia um enorme tapete com almofadas e vários livros para leitura dentro da sala de aula. No de geografia e história, a galeria dos prefeitos e muitos mapas. No de matemática, uma barraca em madeira, que se chamava mercadinho “ki Barato”, tendo a disposição dos alunos muitas embalagens para que fizessem compras, vendas, contas, porcentagens, problemas, conhecessem o valor do dinheiro, etc.

Todas as séries trabalhavam todas as disciplinas. Entretanto, coletivamente, iniciamos a experiência com os cantinhos pedagógicos. Os cantinhos eram um ponto de partida para se trabalhar as disciplinas. Quando necessário, os professores utilizavam os cantinhos de outras salas para suas aulas, devido não haver disponibilidade para montagem de todos os cantinhos pedagógicos, ou seja, cantinho

de matemática, de história, de ciências e as demais disciplinas em uma só sala. Assim, partimos para novas experiências, porque até aquele momento estávamos habituados a sempre iniciar pela disciplina de língua portuguesa para posteriormente atingir outras disciplinas (isso de 1ª a 4ª séries).

Era tudo muito novo para nós, então íamos aprendendo com nossos erros. Aprendi muito com eles. O cantinho que mais nos inspirou foi o de ciências, pois nele havia minhocário, terrário, aquário, chocário, onde os alunos vivenciaram concretamente a construção desses cantinhos e as atividades. Um pai de aluno, fez a parte elétrica do minhocário, descrevendo toda sua construção. Pais pescavam com seus filhos para levar peixinhos à sala para serem trabalhados. Um girino virou sapo, peixinhos morreram e isto ia facilitando a aprendizagem. Ou seja, aquilo que estava escrito nos livros didáticos, no Plano de Ensino do professor ou nos Projetos, os alunos presenciaram no cantinho de ciências, uma vivência prática.

A professora da 3ª série, responsável pelo cantinho de ciências, estava muito apreensiva, porque o trabalho pedagógico tinha como ponto de partida a disciplina de língua portuguesa. A partir de um texto relacionado à língua portuguesa é que se partia para o ensino de outras disciplinas, nunca de maneira inversa. Por exemplo, um texto de ciências para trabalhar a gramática. De repente começa a surgir toda essa novidade...

Um dia, eu estava na sala da referida professora e disse para ela: Está vendo? Você estava tão preocupada, no entanto, o seu cantinho é o mais rico. Veja este aquário, por exemplo, só do seu formato quanta coisa se poderá ensinar: figuras geométricas, vértices, arestas. Do minhocário, além da sua montagem, pode se explicar os tipos de solo, etc. Portanto, você, foi a mais privilegiada, pois a partir do cantinho de ciências poderá construir conhecimentos relacionados à leitura, à matemática, a história e a geografia.

Certo dia, eis que a referida professora sai de sua sala eufórica: “Diretora, diretora, venha ver, a borboleta nasceu na classe!” Seus olhos brilhavam mais do que os dos alunos, pois pode trabalhar a metamorfose concretamente. Haviam feito várias tentativas, até que....

De todos estes cantinhos, tenho depoimentos dos professores, mas, o mais importante foi o desenvolvimento do trabalho coletivo e principalmente propiciar o prazer aos alunos. E já não tínhamos mais alunos evadidos²³.

O projeto ou o trabalho com os Cantos foi muito significativo para todos, assemelhando-se ao trabalho pedagógico da Escola Pompeu Fabra no sentido de organizar diferentes formas e estratégias para inovar o currículo pedagógico.

Hernández e Ventura descreveram diversas narrativas dos alunos da Escola Pompeu Fabra, enfatizando a relação entre os Projetos e as áreas curriculares, bem como a forma de buscar qual o tratamento dado à informação. Na Escola “Bairro do Turvo” a narrativa ou o registro escrito ficou restrito aos professores, porque era a primeira vez que esta atividade estava sendo desenvolvida.

Logo abaixo segue um resumo, antes porém, esclareço que eram alunos com dois, três e até seis anos que se encontravam no C. B. (Ciclo Básico - 2ª série). Diante disso, a professora elaborou atividades diversas, bem como a montagem de espaços pedagógicos, ou “cantinhos pedagógicos”, dentro da sala de aula, trazendo aprendizagens significativas. As professoras deram seus depoimentos:

Algumas mães vieram me falar que estão impressionadas com o interesse de seus filhos pelas lições. Até o Gildásio (13 anos) que não sabia nem soletrava as letras do seu nome hoje está lendo e escrevendo palavras e frases. (Professora Maria José – responsável pelo “Cantinho de Língua Portuguesa”).

Outro exemplo:

[...] Tenho desenvolvido um trabalho simples e concreto com a montagem de uma mini-mercearia com embalagens de produtos utilizados no dia-a-dia dos alunos. [...] Essas atividades cativaram a atenção dos alunos, posso dizer que não há alunos desinteressados na sala de aula. (Professor João – responsável pelo “Cantinho de Matemática”).

Outro depoimento:

Comecei a dar aula no início do ano com uma classe de 38 alunos. A maioria totalmente desmotivada, perguntava a hora a todo instante. E quando terminava a aula, saíam falando: Ah! “Que bom que acabou a aula!”. [...] Mal sabiam ler e escrever e reclamavam de dor de cabeça, ficavam apontando lápis e indo ao banheiro a toda hora.

²³ Não sei precisar o quanto havia melhorado a frequência dos alunos de uma forma geral, pois não disponho de documentos, mas, isto ocorreu em 1997 na EEPG “Bairro do Turvo, em Tapiraí. Entretanto, num dos fragmentos a professora retrata que a “assiduidade está sendo de 100%”.

No dia 11/02/1997 foi feita uma reunião, a Diretora Erika falou da possibilidade de se criar nas classes cantinhos de ciências, matemática, português, história/geografia, foi decidido que eu criaria o Cantinho de Ciências

Por fim, a professora disse:

Com esse trabalho notamos uma diferença muito grande no comportamento dos alunos [...] e o Cantinho de Ciências está sendo um estímulo para esses alunos, o ponta-pé inicial para que eles cheguem [...] com melhor aproveitamento na escrita, leitura, matemática e educação física [...] está sendo muito gratificante e o professor não só ensina mas também aprende. (Professora Marisa – responsável pelo “Cantinho de Ciências”).

Segundo a Professora Maria Aparecida,

A assiduidade está sendo de 100% [...] os alunos adquiriram um gosto muito grande pela informação, pela leitura [...] Fiquei felicíssima pelo rendimento do 1º Bimestre, a classe obteve uma porcentagem de 97% (responsável pelo “Cantinho de Geografia e História).

A leitura da fotografia que se segue permite, apesar de estática, captar as operações pedagógicas que busca transferir a apatia escolar em atividade crítica:

“Cantinho de Matemática” – EEPG “Bairro do Turvo”- Tapiraí/SP



Barraca confeccionada em madeira representando o mercadinho “KI Barato”, com a disposição de diversas embalagens, objetivando atividades variadas: compra e venda, cálculos, geometria, porcentagens, situações-problema, pesos e medidas, valor monetário.

Foto: Erika Bueno de Camargo - 1997

Analisando a trajetória de trabalho com Projetos com base no conhecimento construído teoricamente, presumo que podemos reivindicar uma reflexão sobre a prática, significando dizer que, há a possibilidade de transformar a própria prática, conforme pontua Hernández visto as experiências se darem num processo de reflexão.

A experiência dos Projetos de Trabalho na Escola Pompeu Fabra, em Barcelona, na Espanha, teve origem em processos de reflexão. Hernández e Ventura (1998) deram ao produto desse trabalho a denominação de: “processo de introdução e desenvolvimento no campo do currículo na Escola Pompeu Fabra”.

Nessa mesma direção, outro Projeto que vivenciei como diretora foi gestada na EMEF “Profª Sylvia Camargo Baldy”, numa escola de 1ª a 4ª séries do Ciclo I do Ensino Fundamental. Trata-se de um Projeto Pedagógico realizado em 2005 como nome “Amigos Ambientalistas”, criado em decorrência da precariedade do saneamento básico existente no Bairro e a má qualidade de vida apresentada pelos alunos na escola. A referida escola se localiza na Vila Moraes, município de Piedade/São Paulo, pertencente à zona rural.

Para elaboração do Projeto foi necessário observar durante dois anos o comportamento dos alunos e da equipe escolar. O resultado da observação revelou a difícil convivência entre os alunos, o trabalho pedagógico desvinculado da vivência dos alunos e a falta de diálogo entre a escola e a comunidade.

Durante o processo de elaboração do Projeto Político- Pedagógico, a escola tinha como objetivo: Praticar a paz mediante a dialogicidade, melhorar a qualidade educacional diminuindo a precariedade da qualidade de vida dos educandos.

No decorrer do Projeto Amigos Ambientalistas algumas expectativas tornaram-se de suma importância:

- a convivência entre os alunos num processo de escuta recíproca: “o que o outro tem a dizer”;

- a melhoria da qualidade do ensino – professores mais comprometidos na elaboração das atividades que viessem de encontro com as necessidades dos alunos e da comunidade;

- a integração da escola e da comunidade num gesto participativo para que todos pudessem ser protagonistas.

O Projeto Amigos Ambientalistas esteve vinculado com a Proposta Educacional da Escola. A temática perpassou as aulas durante o ano letivo em todas as disciplinas. O tema também fez parte integrante do Planejamento Anual e do Plano Diário do professor, e discutidos sempre nas reuniões pedagógicas.

Conforme as atividades propostas iam sendo desenvolvidas, novas idéias iam surgindo, como por exemplo, a criação de uma ONG e sua oficialização registrada em cartório local com Estatuto próprio. A princípio, o trabalho era conhecido como: Projeto: “Amigos Ambientalistas” e após o registro passou então, a denominar-se ONG “Amigos Ambientalistas”.

O trabalho começou a criar corpo e a reivindicar espaços para além dos muros da escola. A oficialização do Projeto, mediante a presença dos alunos, de toda equipe escolar, da comunidade, da secretária da educação, de vereadores e do jornal local. Um grupo de alunos na faixa etária de sete a dez anos, apresentavam publicamente como o Projeto da ONG foi proposto: Justificativa, objetivos e ações desenvolvidas e a serem alcançadas.

Mediante este processo, a escola começou a criar uma identidade e algumas parcerias: trabalho conjunto com a área da saúde na divulgação de como se defender de algumas doenças como a Dengue; a conscientização do consumo da água, da coleta seletiva e outros assuntos que gradativamente foram se incorporando ao currículo da escola. Embora sendo alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental, apresentaram o trabalho em algumas escolas de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, em Piedade/SP e na Faculdade de Ensino Superior Uirapuru de Sorocaba/SP.

Como forma de tornar o currículo mais próximo da realidade dos alunos, de maneira que pudessem vivê-lo e senti-lo concretamente, para que a aprendizagem se tornasse mais significativa e contributiva com a transformação social, diversas atividades, além do conteúdo em sala de aula, foram desenvolvidas fora da escola: arrastão no Bairro realizado por docentes, funcionários e alunos coletando toda sorte de lixo, com a coleta de um caminhão, com o objetivo: despertar a consciência ambiental

não só no sentido local, mas de uma consciência planetária. Nesta tarefa, algumas pessoas da área da saúde nos acompanharam. Fizemos também visita a asilos, APAE e até uma reunião na Câmara dos Vereadores, aonde os representantes (alunos da ONG) reivindicavam melhorias para a escola e para o Bairro.

Este Projeto possibilitou a suspensão do cotidiano e a produção de novos conhecimentos, novos saberes como ampliar o currículo para além da sala de aula atendendo Hernández e Ventura quando dizem que os Projetos são “uma tentativa de que os alunos aprendam e se eduquem de forma reflexiva, autônoma e crítica em relação à formação do contexto escolar e à diversidade de formas culturais e pessoais presentes no mundo contemporâneo” (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 16).

Seguem abaixo algumas fotos da ONG “Amigos Ambientalistas”, demonstrando o desenvolvimento do currículo para além da sala de aula:



ONG apresenta o Projeto na escola em 2005



Vários alunos da escola assistem a apresentação da ONG



Plantio de mudas de pau-brasil na Vila Moraes- Piedade/SP; bairro em que se localiza a escola. Parte do Projeto (2006).

Fotos: Erika Bueno de Camargo - 2005



Entrevista com família carente realizada por alunos da ONG



ONG levam cesta básica a família carente



Entrega de cesta básica por alunos da ONG

Fotos: Erika Bueno de Camargo - 2006

Ao descrever essa experiência, fui pontuando semelhanças ao trabalho realizado pela Escola Pompeu Fabra em Barcelona. Posso afirmar que não restam dúvidas que o trabalho com Projetos respeita melhor o ritmo dos alunos, podendo todos participar de acordo com suas potencialidades. Conforme declarou a professora Nilza Pires de Camargo, participante do Projeto ONG Amigos Ambientalistas:

[...] É bom trabalhar com Projetos desde que atinja todos os alunos da escola, funcionários e comunidade [...]. Deveríamos desenvolver um Projeto por ano.[...] mas infelizmente não é assim que acontece, são jogados para a escola (para nós professores) vários Projetos de uma vez e nem sempre conseguimos atingir os objetivos. (Este fragmento foi retirado de uma entrevista realizada com a professora em setembro de 2007).

Outro fragmento:

O que aconteceu com estas crianças que já faz um ano que não troco mais as telhas do bar; antes, tinha que trocar todo mês. Elas não pulam mais o alambrado e não roubam mais minhas mexericas? (Uma conversa que tive com a proprietária de um bar, contíguo a escola).

O fruto deste trabalho (Projeto de Educação Ambiental) resultou, enquanto aluna do Mestrado em Educação/UNISO em outros trabalhos apresentados nos Congressos de Rio Claro/SP e em Campinas/SP e em Havana/Cuba com o mesmo título²⁴. Resultou ainda, enquanto aluna do Mestrado outros trabalhos relacionado ao tema Projeto²⁵

Dessa maneira, mediante a trajetória de trabalho com Projetos me permite revalidar as palavras de Dewey quando afirmava que os Projetos não são uma sucessão de atividades desconexas, mas uma atividade coerentemente ordenada e que a cada passo faz sentir a necessidade do seguinte, enriquecido de forma cumulativa, impelindo sempre para frente.

Ainda nesta mesma direção, fiquei bastante surpresa quando presenciei o Projeto Convulsivo Sinódico da EE “Prof. Carlos Augusto de Camargo”, em Piedade/São Paulo, no ano de 2007, que veio corroborar no sentido da importância de se construir um Projeto próprio para a escola e, principalmente por meio dele, fortalecer a identidade escolar. A escola Carlos Augusto caminhou para mudar, transformar e

²⁴ FERREIRA, Erika Bueno de Camargo. **O lema aprender a aprender: Uma contribuição para a Educação Ambiental.** In: IV EPEA – Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental. UNESP de Rio Claro/SP, 2007. Comunicação: TR 70: “Questões Epistemológicas Contemporâneas: o debate modernidade e pós-modernidade”. ISBN 9788587197092

_____. **O Imaginário Ambiental: Consenso ou Dissenso?** In: Workshop Internacional Brasil Japão em Biocombustível, Meio Ambiente e Novos Produtos da Biomassa, V, 2007, Campinas/SP. Anais: CO7 Sustentabilidade

_____. **O Imaginário Ambiental: Consenso ou Dissenso?** In: 6to Congreso Internacional de Educación Superior. Habana/Cuba, 2008. Pôster: AMB VI Taller Internacional “Universidad Medio Ambiente, Energía y Desarrollo Sostenible”

²⁵ FERREIRA, Erika Bueno de Camargo **Projetos Escolares: Emancipação ou Alienação?** In: Encontro de Estudos e Pesquisas em História, Trabalho e Educação. HISTEDBR – Faculdade de Educação - UNICAMP, Campinas/SP, 2007. ISBN 9788577130504

_____. **Reorganização do Cotidiano Escolar.** In: I Seminário Internacional de Direitos Humanos, Violência e Pobreza: a situação de crianças e adolescentes na América Latina Hoje. Universidade Federal do Rio de Janeiro. UERJ, 2006. ISBN 8588769115

_____. **A origem dos estudos sobre Projetos e como são compactados no cotidiano escolar.** In: VII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste. Universidade Federal do Espírito Santo, 2007. ISBN 9788560050031

tornar o currículo vivo de maneira que o crescimento/aprendizagem dos alunos fosse visível.

Na apresentação pública do Projeto Convulsivo Sinódico, estive observando sala por sala e pude ver o comprometimento, a responsabilidade e a criatividade dos alunos e dos professores na execução das tarefas. A cada sala que eu adentrava via o desejo, a vontade dos alunos em mostrar o que estava sendo realizado. E não havia dúvida quando se via as atividades materializadas em textos, danças, poesias, músicas, pinturas, artesanatos e teatros que o trabalho se deu a partir da leitura do livro de Franz Kafka *A metamorfose*. Conforme relata uma aluna:

[...] Aprendi muito sobre a história de Franz Kafka, o que mais prendeu minha atenção é que todas as salas passaram a vida de Kafka de uma maneira totalmente diferente e legal e por ser divertida, aprendemos muito mais rápido. Por isso trabalhar o conteúdo por meio de Projetos é muito melhor e mais “lucrativo” [...].

A sala que tinha o teatro sobre o livro, o trecho em que o homem se transforma em um inseto foi de uma forma tão real, apenas nessa sala você já entendia tudo sobre o livro [...]. (Jéssica Veiga Pinto – 6ª série).

A professora Sonia Aparecida Ijano Batista²⁶, declara frente a indagações que eu fiz:

*Neste ano (2007) os alunos estão lendo o clássico *A Metamorfose*, de Franz Kafka, discutindo as relações familiares e do trabalho a que estão submetidos direta ou indiretamente, por meio de seus pais. Na obra literária, a metamorfose ocorre no corpo de Gregor Samsa, transformando-o em inseto. Gradativamente, ela vai se processando nas relações familiares, que expõem relações pré-existentes, porém invisíveis, transformando a visão de mundo do personagem e o cotidiano de sua família.*

Diante de uma discussão calorosa fiz mais questionamentos à professora:

1- Por quantos e quais Projetos você é responsável?

“Projeto Convulsivo Sinódico 2007: Vem Kafkar e Ler na Escola e Programa de Incentivo à Leitura: Pra que ensinar literatura pra quem carrega saco nas costas?”

2- A quem se destina?

1- Projeto Convulsivo Sinódico com alunos do Ensino Médio e Fundamental e com a participação da equipe escolar.

²⁶ Professora de Língua Portuguesa e mediadora do Projeto. Mestre em Educação pela Universidade de Sorocaba-Uniso e autora do texto: “Pra que ensinar literatura pra quem carrega saco nas costas”.

2- *Programa de Incentivo à Leitura: Pra que ensinar literatura pra quem carrega saco nas costas? com alunos do Ensino Médio Noturno – curso regular e EJA (Educação de Jovens e Adultos).*

3- *A aplicação dos Projetos é de sua livre iniciativa ou advinda dos órgãos superiores?*

Projeto Convulsivo Sinódico – iniciado em 1993 por grupo de professores coordenado pela Profª Drª Maria Lúcia de Amorim Soares.

Programa de Incentivo à Leitura: Pra que ensinar literatura pra quem carrega saco nas costas? – Criei o Programa em 2003, a partir das reflexões contidas no Mestrado em Educação, sob a orientação da Profª Drª Maria Lucia de Amorim Soares sob o mesmo título. A questão da dissertação envolveu uma resposta à indagação de um aluno do Ensino Médio do período noturno que me perguntou durante uma aula: Pra que ensinar literatura pra quem carrega saco nas costas?. Após numerosas pesquisas, achei em Antonio Cândido a resposta: a literatura é um DIREITO.

4- Os Projetos servem mais para estruturar ou tumultuar o cotidiano escolar?

“O tumulto e a estrutura são convergentes e correlatas. Não há estrutura sem tumultos e esses necessitam ao final de uma nova estrutura”.

5- Você acha que os Projetos influenciam na aprendizagem?

“Sim. Porque há momentos de reflexão que se misturam com a própria vida e ao final são experiências vividas e teóricas que se intercalam e finalmente se materializam”.

Além dos questionamentos a professora Sonia fez um breve histórico do Projeto como descrevi na íntegra, abaixo:

O Projeto Convulsivo Sinódico está arraigado à EE “Prof. Carlos Augusto de Camargo”, constituindo uma identidade da Unidade Escolar junto à população piedadense. Trata-se de um projeto pedagógico criado em 1993 por um grupo de professores da EE “Prof. Carlos Augusto de Camargo”, na cidade de Piedade, coordenada pela profª Drª Maria Lucia de Amorim Soares, que hoje é professora do Programa de Mestrado em Educação da UNISO – Universidade de Sorocaba.

O Projeto está vinculado às diretrizes e metas identificados na Proposta Educacional da Escola, que são: praticar a comunidade para ser feliz; refinar a qualidade educacional, extirpando a ganga impura; impulsionar a leitura do mundo pós-moderno; e pelejar pela cidadania e democracia competentes.

Para sua elaboração foi necessário observar, durante anos a realidade e as expectativas do alunado que compõe a escola e entender a importância:

1. do processo de integração do aluno à comunidade escolar, sempre inculcando valores sobre o pertencer e ajudar a comunidade, como parte dela. (“Praticar a comunidade para ser feliz”).
2. de melhorar a qualidade de ensino, com professores mais capacitados, que desenvolvam conteúdos realmente significativos aos seus anseios, dispostos a provocar a cada instante o “estranhamento”, para levar os alunos a reflexão. (“Refinar a qualidade educacional, extirpando a ganga impura”).
3. de cruzar momentos do mundo atual com aqueles vividos no ambiente escolar. (“Impulsionar a leitura do mundo no instante “pós-moderno”).
4. de cruzar o saber escolar com a instrumentalização do cidadão-educando para uma prática social objetiva. Saber para fazer e saber para ser é a tríplice finalidade do saber trabalhado pela EE “Prof. Carlos Augusto de Camargo”. (“Pelejar pela cidadania e democracia competentes”).

Um nome bizarro:

Convulsivo: Adj. 1. relativo à convulsão. 2. Em que há, ou se caracteriza por convulsão: movimentos convulsivos. 3. Que produz convulsão: febre convulsiva: remédios convulsivos.

Sinódico (do gr. Synodikós, pelo lat. tard. synodicu) Adj. 1. Sinodal. 2. Astron. Referente à revolução dos planetas.

Dentro do processo, o Projeto Convulsivo Sinódico começa a ser estruturado logo no início do ano, com a participação dos professores, coordenadores e direção, na semana do planejamento com a escolha do tema gerador e organização do conteúdo teórico a ser ministrado, e incluindo no Planejamento Anual. A temática perpassa as aulas do ano letivo de todas as disciplinas durante três bimestres. No último bimestre, se dão as grandes discussões e se intensifica o espaço da criação, com a preocupação do invento e materialização sobre a melhor forma de representar o conteúdo teórico. Sinodalmente as ações vão se reordenando. Sinodalmente porque o termo sinodal, sinônimo de sinódico, foi extraído também, por analogia, da ordenação dos planetas.

Desenvolvimento:

Na qualidade de projeto, anualmente sofre remodelações, por meio de avaliações diagnósticas de um exercício teórico/prático.

Normalmente o processo inicia-se já no começo do ano, com a sugestão de um tema gerador, discutido durante os HTPCs, que vai sendo gradativamente incorporando às aulas teóricas, para ao final do ano, materializar-se em ações, como: produções de textos, instalações, performances, apresentações musicais e teatralizações.

O desenvolvimento dos últimos projetos vem se intercalando a leitura de clássicos da literatura nacional e universal, por meio do Programa de Incentivo à Leitura: “Pra que ensinar literatura pra quem carrega saco nas costas?”, que criei e desenvolvi desde 2003 e que vem permitindo a reflexão dos alunos sobre si mesmos e o mundo em que vivem. O tema foi objeto de minha pesquisa de Mestrado na Universidade de Sorocaba.

Pude compreender, mais uma vez, com o Projeto da Escola Carlos Augusto que trabalhar com Projetos é uma das maneiras de “transgredir a visão de currículo” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 12). Pude então, perceber que a teoria e a prática se complementam e que de uma forma ou de outra os Projetos das escolas encontraram-se numa base comum, no sentido de que a reflexão sempre esteve presente como forma de direcionar novos rumos, novos caminhos, novos conhecimentos. A exemplo da ampliação do conhecimento, tenho como hipótese que a Escola Carlos Augusto de Piedade/SP pode ser uma inspiração para a consecução do trabalho por Projeto.

Nas fotos abaixo, trago o exemplo da ousadia, da criatividade e do rompimento com o esquema tradicional das disciplinas pelo Projeto Convulsivo Sinódico para o tema Vem kafkar e ler na escola:



Foto: cedida pela profª Sonia Aparecida Ijano Batista - 2007



Foto: cedida pela profª Sonia Aparecida Ijano Batista - 2007

A obra de Kafka se constituiu num relevante material, no sentido de uma literatura menor; quer dizer, tornou-se um ponto de partida com possibilidade de suspender o cotidiano. Deleuze e Guatarri criaram o conceito de Literatura Menor – como dispositivo para analisar a obra de Kafka. A Literatura Menor não é uma subversão da língua, mas faz com que ela seja o veículo de desagregação dela própria. Nesse sentido, o Projeto realizado pela escola Carlos Augusto é um dos exemplos da possibilidade de que os Projetos de Trabalho podem reorganizar o cotidiano escolar de modo mais significativo, com atividade mais próxima da realidade dos alunos e participação ativa no processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Busquei, por meio de um levantamento bibliográfico, aprofundar os conhecimentos sobre os Projetos e outras atividades para além das meramente “disciplinares”. A pesquisa revelou informações relevantes para a aplicação dessa proposta que oferece a vantagem de atuar concomitantemente sobre o processo de desenvolvimento profissional do educador mediante a postura político-pedagógica e sobre o processo de aprendizagem dos educandos.

Trabalhar com Projetos implica uma mudança que nem sempre é fácil, pois o educador deixa de ser o transmissor e detentor dos conhecimentos e passa a ser um mediador para que os educandos continuem aprendendo durante o resto de suas vidas.

Hernández (1998) reafirma que os Projetos de Trabalho contribuem para uma ressignificação dos espaços de aprendizagem de tal forma que eles se voltam para a formação de sujeitos ativos, reflexivos, atuantes e participantes. Algumas vezes, os Projetos são caminhos que levam às mais nobres descobertas. No princípio, um conteúdo abstrato vai se tornando real conforme começa a ganhar corpo a partir da realização de ações e, conseqüentemente, das articulações destas.

Os Projetos assumem um processo dinâmico e dialético que busca, por meio da conscientização, inserir o indivíduo como protagonista, dando suporte para que este possa determinar-se em sua vida pessoal, profissional e social. É um processo dialético de humanização do homem, por meio das aprendizagens e do desenvolvimento que se desencadeiam a partir do conflito. É um processo contínuo e permanente em que se estabelecem relações de ensino e de aprendizagem sistemática.

Assim sendo, os Projetos e outras formas na reorganização curricular são instrumentos que propiciam a aprendizagem pelo saber fazer e pelo como fazer, criando, por meio de ações seqüenciadas e sistematizadas, situações dinâmicas e estabelecendo relações de reciprocidade pela descoberta.

A partir destes estudos, pode-se acreditar que há possibilidade de mudança nas interações em sala de aula. Precisa-se somente colocar em prática a teoria para se confirmar a riqueza de conhecimento dos educandos. Dessa forma, não somente os

Projetos serão o referencial das ações pedagógicas, mas também a postura do educador mediante esse processo.

A efetivação do propósito deste trabalho orienta para a percepção de novas alternativas de reorganização do cotidiano escolar, possibilitando o êxito de experiências educacionais, baseado em procedimentos cooperativos e ainda, a busca de alternativas que tem como foco a revisão de práticas estandarizadas na organização do trabalho educacional.

Ao se discutir a evolução do trabalho educacional com base na reflexão, no trabalho coletivo sobre o cotidiano escolar pretende-se que o resultado desse movimento seja traduzido em objetivos traçados de maneira comprometida pelo conjunto dos elementos envolvidos nesse processo.

O cotidiano então, passa a ser entendido não só como lugar geográfico, mas, como uma perspectiva teórica que possibilita auxiliar as práticas e não se limita apenas à descrição dos dados. Dentro de um contexto escolar as conversas do cotidiano tornam-se uma análise qualitativa no tocante à perspectiva de captar o “sentido” que essas conversas atribuem à realidade vivida, porque o cotidiano com as interações sociais do sujeito e as suas práticas vão revelar seus significados através da linguagem.

Nesse sentido, a difícil, mas tão desejada conexão, interação e reorganização mais efetiva do cotidiano escolar, com perspectiva libertadora, resultarão da dialogicidade, da realidade local, existencial, com as dimensões regional, nacional, continental, planetária e seus diversos aspectos: social, político e econômico quando se interpenetram numa possível emancipação humana. Conforme o mestre Paulo Freire.

Considero que não há uma única maneira de organizar Projetos. Estes trazem uma carga histórica, cultural e política que não pode ser somente contida em dados estatísticos ou exemplos empíricos. Entretanto, cada ser humano historicamente vai construindo sua trajetória, seu pensamento, suas idéias, seus valores e conceitos. Em cada época, a cultura, os valores vão se preservando, transformando ou ampliando e a escola pode ser o lócus central da educação numa nova abordagem qualitativa com a execução de Projetos eficazes para o fortalecimento de sua identidade.

Para tanto, no que tange à problemática na consecução dos Projetos, há a

necessidade de uma mudança de paradigma, uma transgressão do pensamento linear, fragmentado, com a possibilidade de intervir, transformar, construir uma outra forma de reorganizar o cotidiano escolar, a partir das brechas, do exercício da reflexão, imbuídas de um sentimento de mudança e transformação social.

Nesse sentido o cotidiano escolar pressupõe uma instituição organizada, com um currículo dinâmico, contextualizado e preocupada com a formação e humanização do homem, propiciando o entendimento do mundo político, econômico, social, tecnológico e cultural para que o coletivo escolar possa construir seu pensamento a partir da concretude. Os Projetos podem ser um ponto de partida rumo à inquietação e militância para além das políticas educacionais. Significam ter ousadia e coragem para mudar/transformar. O que interessa é abrir horizontes, descobrir o encoberto, abrir o fechado, clarear o obscuro, conhecer o desconhecido tornar vivo/dinâmico o estagnado/parado, desconfiar das verdades incontestáveis/inquestionáveis.

Finalizo dizendo que os Projetos podem representar importantes meios para aproximar o trabalho na educação básica, numa visão mais voltada para as necessidades de aprendizagens dos alunos, porque permitem maior respeito à dinâmica natural de crescimento das crianças no sentido da construção do conhecimento que nem sempre é possível com o trabalho centrado nas disciplinas.

O Projeto pode ampliar o alcance de ações da escola ao mesmo tempo em que incentivam a iniciativa individual e coletiva dos alunos.

A metodologia do trabalho por Projeto torna-se um relevante instrumento de apoio nas ações pedagógicas e um importante ingrediente para a reorganização do cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BOUTINET, Jean Pierre. **Antropologie du project**. Paris. Presses universitaires de France, 1990.

DECROLY, Ovide. **La funció de globalització i altres escrits**: Eumo., núm. 10, Vic. 1987 Col. Textos Pedagògics.

DEWEY, John. **Como pensamos**. Tradução: Godofredo Rangel, 2 ed., São Paulo: Nacional, 1953.

_____. **Como pensamos como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição**. 3 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

Diretrizes e Bases da Educação Nacional: legislação e normas para sua implementação. Compilação e organização de Leslie Maria José da Silva Rama. São Paulo: SE/CENP, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em 3 artigos que se complementam**. 42 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Conscientização e Libertação: Uma Conversa com Paulo Freire**. Entrevistador: Instituto de Ação Cultural de Genebra - 1973. In: Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos, 9 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra/AS, 2001.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1996.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: Os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Tradução: Jussara Haubert Rodrigues. 5 ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1998.

JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio. (Org.) **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

JAPIASSU, HILTON. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KILPATRICK, Willian Heard. **Educação para uma civilização em mudança**. Tradução: Profª Noemy S. Rudolfer, 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

SÁINZ, Fernando. **El Método de proyectos**. Revista de Pedagogia, Madrid, 1931.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **O uno e o múltiplo: O Sentido Antropológico do Interdisciplinar**. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Org.). Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito. Rio de Janeiro: Vozes, 1995, p. 159-175.

SOARES, Maria Lúcia de Amorim. **Girassóis ou Heliantos: maneiras criadoras para o conhecer geográfico**. Sorocaba. PM – Linc, 2001.