

PEDAGOGIA DE PROJETOS: O PRINCÍPIO, O FIM E O MEIO

Maria Luiza Steiner Fleck

Resumo

Diante das mudanças paradigmáticas pelas quais vem passando a atual civilização, parece necessário o desenvolvimento de competências que apontem para a (re) construção de um ser humano integral e comprometido com os novos tempos. Para tal, é preciso que se supere a simples acumulação de conhecimentos fragmentados e se parta para a articulação de saberes num ciclo ativo em torno de um problema, para o qual se busquem soluções. Essa ação mobiliza diferentes áreas que apontem para um currículo integrado, por meio da investigação e da utilização de variadas fontes e múltiplas linguagens que permeiam o contexto social (local e global) e se interligam de maneira interdisciplinar por meio da Pedagogia de Projetos.

Palavras-chave

Competências, Currículo integrado, Interdisciplinaridade, Projetos.

Abstract

Faced with the paradigmatic changes through which the present civilization is going, it seems necessary to develop competences that aim for the (re) construction of a human being that is integral and committed to the new times. For such, it is necessary that simple accumulation of fragmented knowledge be exceeded and that people resort to the articulation of knowledge in an active cycle around a problem,



for which solutions are sought. That action mobilizes different areas that aim for an integrated curriculum integrated, by means of an inquiry and of the utilization of varied sources and multiple languages that permeate the social context (local and global) and are interconnected in interdisciplinary way by means of the Project Education.

Key-words

Competence, integrated curriculum, Interdisciplinarity, Projects.

Tecendo os fios: um pouco de nossa história no Unilasalle

Em 2005, a coordenação do Curso de Pedagogia do Unilasalle lançou um desafio aos docentes de Didática: criar um “Manual” que contemplasse os principais temas a serem tratados em todos os Cursos de Licenciatura, expressos na Ementa da Disciplina. Dentre os assuntos listados, coube-me escrever acerca da **Pedagogia de Projetos**, talvez pelas minhas pretensiosas incursões no campo teórico/prático, fruto de anos de experiência com escolas, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior.

Lidar com as práticas de ensino e estágios supervisionados tem sido minha animada tarefa, especialmente nas duas últimas décadas, articulando diferentes saberes centrados em eixos temáticos. Nada mais revigorante e energético do que estimular o comprometimento político/pedagógico dos que optam pelos cursos de formação de educadores, no intuito de contribuir na construção de um mundo novo.

É importante registrar que não há também nada que se compare ao (des) prazer de ouvir os depoimentos de estudantes ao voltarem de suas pesquisas e observações em escolas e dizerem, dentro do maior sigilo e respeito ético: “*professora,*



tudo o que eu vi é aquilo que eu não quero ser; só por isso já valeu a pena. Dizem que trabalham com projetos, mas o que funciona é a cópia do quadro ou do livro didático.” Felizmente, há os que contam a respeito da vibração de alunos e professores: “eles participam ativamente como parceiros na construção de projetos interdisciplinares. É aquela movimentação: nem dá tempo pra bagunça. É portfólio pra cá e portfólio pra lá, tudo discutido, analisado, registrado e avaliado. Simples, mas organizado e criativo. Nada fica no ar. Não é só “festerê”, não! Os “conteúdos” estão dentro dos projetos e são “cobrados”, mas de várias formas e ao longo do processo. Não é só lá no fim do trimestre, não. Todo mundo entra na dança, não tem como ficar encostado no muro”.

A partir dos muitos e variados depoimentos e da produção científica escolhida para a fundamentação teórica, fiz “meu tema de casa” e contribuí com a primeira versão da Pedagogia de Projetos, que está também no site do Curso de Letras do Unilasalle e no Google, humildemente, em meio a uma profusão de materiais produzidos em escolas e universidades do Brasil e do exterior. Para a internet, já não há nenhum segredo nem privacidade. Lançado ao mar, é para navegar e pescar, ou melhor, adicionar. Nada D+.

O referido Manual vem sendo trabalhado com acadêmicos (as) de Filosofia, Física, Química, Matemática, Letras, Pedagogia, Educação Física, Biologia, Pedagogia, História, Geografia e, mais recentemente, com os da Ciência da Computação, num claro exemplo de que a necessária especialização não exclui um olhar atento para o **saber em ciclo**, uma vez que não se aprende de forma compartimentada. Não se pode esperar que alunos de Educação Básica, especialmente os do Ensino Fundamental, façam por si só a inter-relação entre os diversos componentes curriculares de forma consistente e científica, sem que os “animadores educacionais” lhes abram um enorme leque de possibilidades de leituras multifocais para temas ou problemas de estudo e de pesquisa.

Para desenvolver essa percepção com educadores (as) em formação, nada melhor do que iniciar a vivência nas Universidades que, em sua maioria, mantêm



seus cursos de forma tradicional e fragmentada: cada qual em seu “gueto”. Experiências de estudo e de trabalho em equipes multidisciplinares, embora algumas já em andamento, ainda são incipientes. Como esperar, então, que futuros (as) professores (as) cheguem às escolas e revivifiquem o espaço consagrado à construção e socialização do conhecimento como passaporte para a formação humana em toda a sua plenitude de forma global e integradora?

Nesse sentido, o Ensino Superior precisa avançar e rapidamente. Basta acessar sites de revistas especializadas e de algumas universidades para ver que estão surgindo novas formatações, cuja tônica é a **interdisciplinaridade**. Muito se fala na Universidade Nova, mas a sua aplicabilidade está exigindo uma verdadeira obra de reengenharia. Não me cabe analisá-la neste artigo, mas creio que as mudanças devem ocorrer em todos os níveis e com mais agilidade.

No Unilasalle, só o fato de colocar, lado a lado, estudantes das mais variadas áreas já significa uma forte possibilidade de os acadêmicos desenvolverem uma visão mais ampla a respeito do tipo de sociedade e de perfil de cidadão(ã) necessários para o século XXI, cujas exigências estão muito além da formação de competências inerentes a funções específicas. Desse modo, semestre após semestre, sob o eixo temático - ler e escrever é compromisso de todas as áreas - são construídos projetos integrados em todas as turmas de Didática, a partir de uma obra/fonte e/ou um tema escolhido, cuja abrangência vai desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Vem sendo altamente estimulante trabalhar com diferentes licenciaturas, numa mesma sala, e ver os acadêmicos e acadêmicas, de forma grupal, escolherem o seu **problema** e, a partir dele, projetarem possibilidades de interagir no contexto escolar sob a luz de sua formação curricular somada à visão de outras áreas. Desse diálogo, nascem variados pontos de vista que são contrapostos de forma “multidisciplinar”, inspirados em valores como a ética, a estética, o compromisso social. Os diferentes olhares que lhes permitem os currículos de seus



cursos têm representado experiências ímpares no sentido de compreender como se comporta esse espaço paradoxal que é a escola, “o chão de fábrica”, ironicamente citado por alguns empresários travestidos de pseudo-educadores, mas com grande espaço na mídia.

A despeito de uma insistente intencionalidade em desmerecer e diminuir a imagem (e o salário) dos educadores, com campanhas midiáticas negativas acerca dos resultados avaliativos da educação brasileira, ainda existem acadêmicos e acadêmicas que perseveram: eles e elas querem ser educadores (as). Apesar dos dados coletados em pesquisas de campo, cujos resultados nem sempre são animadores e estimulantes, permanecem com a firme convicção e **nós** (passo para a primeira pessoa do plural) reforçamos a crença de que poderão fazer a diferença e engrossar as fileiras dos que jamais perderão a fé na raça humana. Não uma fé ingênua, piegas, mas aquela que traz em seu bojo a certeza de que outro mundo é possível, “se para tanto houver engenho e arte”, como já dizia o poeta.

Por outro lado, é preciso também colocar o dedo nas nossas feridas e enfrentar de peito aberto as nossas verdades. Há escolas e escolas. Não por que sejam públicas ou privadas, mas por que respiram e transmitem um clima (des)favorável a sua verdadeira missão: lugares de construção ou de repetição do conhecimento, de trocas solidárias ou transmissão solitária, espaços em que diferentes culturas têm vez e voz no currículo ou são silenciadas, lugares em que ser diferente significa soma ou subtração.

Assim, amparar-se em Freire (2001), Santomé (in: Silva, 1998), Santomé (1998), Morin (2001), Lévy (1999), Hernández (1998 e em repetidas edições), Fazenda (1995) e toda a sua vasta produção a respeito da noção de interdisciplinaridade, Apple (1982), Esteban (2003), Nogueira (2004), dentre outras fontes, representam fatores preponderantes a quem quer buscar uma iluminação teórica e pautar a sua prática pedagógica em **projetos de trabalho**.



O tema já não representa grande novidade; inúmeras experiências estão registradas em livros, revistas e sites e podem servir de ilustração para nossa ação. Além disso, convém ficar atentos (as) às programações da TV Cultura e TV Escola. Artigos, vídeos, obras que podem ser baixados sem custos e plenamente autorizados pelo www.dominiopublico.com estão ali à disposição. É de uma riqueza ímpar o site www.crmariocovas.sp.gov.br, com todos os seus links direcionados às mais variadas áreas. **A Pedagogia de Projetos** tem lá um significativo espaço para ampliar o repertório de idéias, o que não significa, evidentemente, apenas repetir o que outros já realizaram com seus alunos.

Feitas essas considerações de ordem geral, temos de dirigir o nosso olhar para as questões de fundo que devem mover os educadores à construção de uma escola que seja, verdadeiramente, um lugar de formação e de circulação de saberes, em que a **transversalidade** permeie o currículo e a **pluralidade cultural** um ato de respeito e de compromisso nesses tempos pós-modernos.

Armando a teia: o currículo integrado pede passagem

Como qualquer instituição educacional ou jurídica, toda escola, para que possa ser assim considerada, precisa ter clara a linha mestra que se expressa na **sua missão, visão e valores**. Se em seu projeto político-pedagógico estiver perfeitamente definido o que buscar como modelo de mundo e de sociedade, fica óbvio também deduzir a respeito do perfil de cidadão e de cidadã pretendido. Já não se pode considerar suficiente ter como meta a formação de um sujeito atuante e crítico para a sociedade local; é preciso pensar em termos da cidadania planetária, pois os problemas (e as possibilidades) mundiais tornaram-se incrivelmente próximos. Um simples exemplo pode alertar-nos para questões a respeito das quais nem nos damos conta. Vejamos: enquanto as pessoas movimentam-se por aí, cada qual perseguindo seus objetivos cotidianos, satélites circulam no espaço aéreo e podem foto-



grafar em minúcias o pátio de nossa casa, e, simultaneamente, localizar o campus avançado de uma Universidade. O detalhamento é impressionante.

Concomitantemente, a mundialização da economia avança de forma arrasadora e vai dando as suas coordenadas, fazendo emergir uma nova concepção de trabalho que exige diferenciadas aptidões dos jovens trabalhadores: competências para resolução de problemas, tomada de decisões autônomas e competência verbal e escrita. Alheios aos efeitos do avanço tecnológico e o que isso significa no mundo do trabalho, há professores (as) que ficam insistindo a respeito do “objeto direto preposicionado”. Para eles, leitura e produção textual, nem pensar. Se são muitos ou poucos, resta aos leitores e leitoras constatar.

Não podemos ficar alheios aos fatos, quando buscamos estruturar nossos **planos de estudos** em que o currículo objetiva concretizar as utopias e as necessidades que nos acenam lá na frente. Corremos o risco de pairar apenas na superfície, ou de ficar alienados do processo, quando a realidade exige, segundo Freire (2001, p. 36) que transformemos a curiosidade ingênua em curiosidade epistemológica. Afirma o autor:

É com a curiosidade epistemológica que podemos nos defender de ‘irracionalismos’ decorrentes do ou produzidos por certo excesso de ‘racionalidade’ de nosso tempo altamente tecnologizado. E não vai nesta consideração nenhuma arrancada falsamente humanista de negação da tecnologia e da ciência. Pelo contrário, é consideração de quem, de um lado, não diviniza a tecnologia, mas, de outro, não a diaboliza. De quem a olha ou mesma a espreita de forma criticamente curiosa.

É claro que o surgimento dos computadores, como diz o filósofo francês Pierre Lévy (1982), foi uma conquista tão importante como o controle sobre o fogo. Para ele, estamos entrando na época da noosfera (o prefixo no quer dizer ‘relativo ao espírito’), na qual aparece, pela primeira vez, a possibilidade de construir uma inteligência coletiva. No livro “Cibercultura”, ele lança a pergunta e dá a resposta: como manter as práticas pedagógicas atualizadas com esses novos pro-



cessos de transação do conhecimento? Saindo de uma educação e de uma formação institucionalizada (escola, universidade) para uma situação de troca generalizada de saberes. Estamos em 2007. Logo estaremos em 2010, 2015. Rodando a que velocidade?

Para chegar a essa cultura planetária, diz Pierre Lévy em sua entrevista a Ricardo Prado, na Revista Nova Escola, a escola precisa assumir seu papel fundamental: criar modelos de aprendizagens em que o professor seja um ‘animador da inteligência coletiva’ do grupo dos alunos e não mais um fornecedor de conhecimentos. Prado destaca a afirmação de Lévy a respeito da obrigação de enriquecer nossa coleção de competências ao longo da vida. Ora, será que levamos em conta todas essas e outras questões relevantes que desafiam a nossa vida e a dos nossos alunos, como educadores da primeira década do século XXI, quando organizamos o currículo escolar e o transformamos em **planos de trabalho**? Insistimos: desde a Educação Infantil até a Universidade?

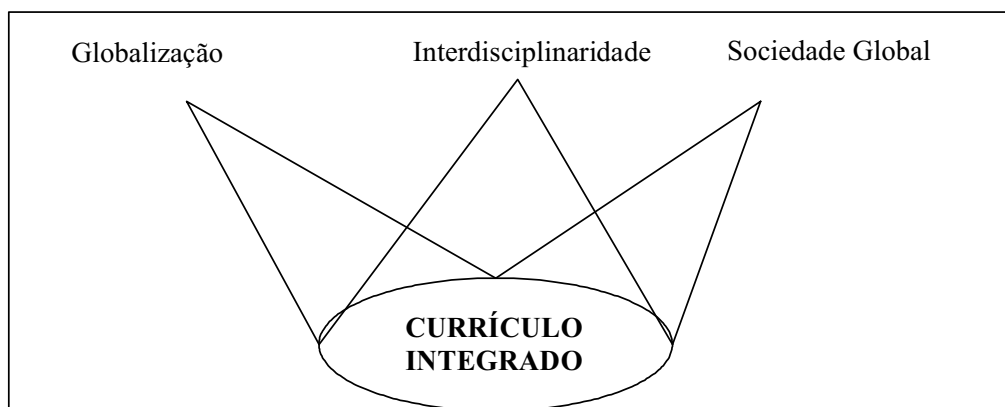
Morin (2001) enfatiza, de forma bem contundente, os saberes necessários para o futuro (que já começou), quando diz que é preciso ensinar a condição humana e a identidade terrena como cidadãos do novo milênio para enfrentar as incertezas, mesmo que o caminho seja árduo e muitas vezes desanimador. O autor analisa as grandes transformações pelas quais vem passando a atual civilização, quando afirma que o que agrava a dificuldade de conhecer nosso mundo é o modo de pensar que atrofiou a aptidão de contextualizar e globalizar. Ele questiona: de onde vem essa dificuldade de articular informações, conhecimentos, vozes, olhares sobre o mesmo mundo? Parece que a lógica da fragmentação e a compartimentação produz em nós uma cegueira para os problemas globais, fundamentais e complexos; impede a apreender “o que está sendo tecido junto”.

Para a educação do futuro, diz Morin (2001, p. 72), torna-se primordial promover a (re) articulação dos conhecimentos das ciências humanas, da filosofia, da



história, da literatura, das artes, da poesia, redimensionando a condição humana em sua integralidade. Ao mesmo tempo, fala na esperança e na cidadania terrestre, quando afirma que “o gênero humano possui em si mesmo recursos criativos inesgotáveis e que a educação, que é ao mesmo tempo transmissão do antigo e abertura da mente para receber o novo, encontra-se no cerne dessa nova missão”.

Jurjo Torres Santomé (In SILVA, 1996) aponta para a necessidade de um currículo integrado e apresenta três tipos de discurso que nos servem de justificativa: a) argumentações acerca da necessidade de uma maior inter-relação entre as diferentes disciplinas e matérias; b) atenção às peculiaridades cognitivas e afetivas que influem nos processos de aprendizagem; c) a necessidade de se levar em consideração a comunidade na qual a escola está integrada, de se estar aberto a outras comunidades e lugares do mundo. Vejamos, a seguir, o triângulo que sustenta o conceito de currículo integrado.



Fonte: SANTOMÉ, 1996. In: SILVA, L.H.; AZEVEDO, J.C.; SANTOS, E.S.P. p.60.

Uma das pontas do triângulo é a **interdisciplinaridade**, conceito que dá apoio à proposta do currículo integrado, ou seja, à organização dos conteúdos, para recuperar ou construir redes interligadas que as diferentes áreas organizaram em



compartimentos estanques, com pouca possibilidade de comunicação. A consequência desta superespecialização gerou (e gera) numerosas dificuldades à sociedade, pois diante de um **problema** social, econômico ou industrial, diferentes disciplinas podem oferecer soluções antagônicas. O autor em estudo cita, como exemplo, uma problemática bem atual: **a necessidade de produção de energia**. Um profissional da física poderá sugerir a criação de uma usina nuclear; os especialistas com ênfase na biologia buscarão alternativas na defesa do meio ambiente e construirão barricadas e protestos; os da sociologia ou filosofia certamente farão propostas totalmente opostas às opções dos especialistas anteriores.

A solução seria a de criar hábitos intelectuais e desenvolver valores éticos desde cedo na escola, que obriguem os alunos a levar em consideração inúmeros pontos de vista na hora de analisar, de avaliar ou de intervir na **solução do problema**. Obviamente, a interdisciplinaridade (já que o currículo está dividido em disciplinas) faria o elo entre os diferentes conteúdos culturais e posicionamentos, desenvolvendo o raciocínio e o senso crítico de forma global e integradora.

Outra linha de argumento em defesa do currículo integrado, de acordo com o autor, é proveniente da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. Este eixo de raciocínio é utilizado nas propostas que recorrem ao vocábulo “globalização” (não confundir com a globalização da economia). Falar em **globalização** implica dar um peso decisivo às formas de organização do trabalho, explorando as relações entre os problemas-objeto de pesquisa em diferentes campos de conhecimento tão enfatizados na psicologia evolutiva e na psicologia da aprendizagem, respeitando-se as etapas de desenvolvimento dos alunos.

No entanto, ele chama a atenção para o fato de que essa perspectiva psicológica se torna insuficiente se contemplada isoladamente. Preocupa-se com o conceito de **estágios de desenvolvimento** que acompanhou a chamada “revolução cognitiva” e que deixou de lado, na interpretação de alguns teóricos e educadores, outras



questões que condicionam a vida dos alunos em suas fases de formação, como situações de pobreza, preconceitos e estereótipos aos quais eles se vêem afetados.

Para o autor, quando se opta por fazer **educação global**, educação para a paz e para o desenvolvimento internacional ou mundial, deve-se centrar o eixo em um planejamento e desenvolvimento do currículo que levem em conta o contexto local dos alunos, sua localidade, sua cidade, mas também todas as outras realidades, próximas ou distantes, ou seja: não se pode perder de vista a sociedade global. Educar pessoas com maior amplitude e flexibilidade de olhares é um dos caminhos indispensáveis, diz o autor, no sentido de construir sociedades mais humanas, democráticas e solidárias. O apelo dramático que está sendo feito em relação ao aquecimento global do Planeta Terra, por exemplo, dispensa qualquer dúvida que se possa ter a respeito da necessária busca de uma cidadania planetária.

O **currículo integrado** é, pois, o produto de uma filosofia sócio-política e de uma estratégia didática. Busca socializar as novas gerações para um ideal de sociedade ao qual se aspira, dando sentido e valor ao conhecimento e de como facilitar os processos de ensino e de aprendizagem. Assim, as questões curriculares, desde os primeiros anos de escolarização, estão ligadas ao projeto de sociedade. Não esqueçamos de que o currículo é culturalmente determinado, historicamente situado e não pode ser desvinculado do social. Resta a cada comunidade escolar resolver **que** conteúdos culturais devem prevalecer: somente o das minorias socialmente privilegiadas e dominantes, ou das majorias que também têm direito de acesso aos bens culturais construídos pela humanidade ao longo dos tempos e na contemporaneidade. Obviamente, é preciso fazer uma decisão; os critérios deverão ser pautados pelo senso de justiça e de solidariedade, o que poderá evitar a segregação de segmentos ou grupos.

Ainda segundo Jurjo Torres Santomé, é primordial que no currículo integrado se leve em conta o conhecimento prévio, necessidades, interesses e ritmos de aprendizagem. Para que isso se efetive, é preciso incrementar o poder de participa-



ção e decisão do coletivo, especialmente à medida que os alunos vão tendo mais experiência e maturidade. Desse modo, torna-se imprescindível contar com a sua participação na discussão das formas e ritmos de trabalho nas aulas, na eleição de materiais e recursos didáticos, formas de avaliação e de recuperação. Diz o autor:

La discusión em torno a estas cuestiones puede y debe hacerse tanto entre el profesorado como em algunos momentos com otros profesionales vinculados al sistema educativo y/o a la institución escolar específica: especialistas em pedagogia, psicología, asistentes sociales, profesionales de áreas científicas y artísticas diversas, así como com el alumnado, familias, asociaciones vecinales y culturales, etc., em la medida em que ello sea posible. Este debate abierto y sincero es uno de los médios importantes que puede y debe contribuir a enriquecer el proyecto educativo. (SANTOMÉ, 1998, p. 188).

Na mesma linha, esclarece Hernández (1998, p. 33), a escola é geradora de cultura e não só de aprendizagem de conteúdos. Essa visão destaca a importância de ensinar a reconhecer as influências mútuas entre as diferentes culturas, a presença das representações de umas e outras em diversas formas de conhecimento. Toda proposta curricular implica opções sobre parcelas da realidade e supõe uma seleção cultural que é oferecida às novas gerações, seja na filosofia, nas artes, ou nas ciências e outras tantas parcelas do currículo.

O autor sugere repensar a Escola, levando em conta uma perspectiva relacional do saber que supõe ensinar a questionar toda forma de pensamento único, a reconhecer, diante de qualquer fenômeno que se estude, as concepções que o regem, as versões da realidade que representam e incorporar uma visão crítica que leve educadores e educandos a se perguntarem: a quem beneficia determinada visão dos fatos ou a quem marginaliza?

Fica claro, pois, que o currículo não é **neutro**, como alerta Apple (1982) e as escolas podem produzir e reproduzir a desigualdade social ao fazerem a seleção dos conteúdos, sem levarem em consideração o atendimento das necessidades da maioria da população. Insistimos muito no tema **currículo**, pois a Pedagogia de Projetos



não pode restringir-se a ativismos pedagógicos ou ser considerada mais uma metodologia ativa e “moderninha”. O enfoque maior está na postura da escola frente ao que ela deseja fazer com os seus alunos para uma vida mais plena, com espaço para todos. Para atender a estes enfoques, os **projetos de trabalho** podem significar alternativas com resultados altamente satisfatórios, se os educadores e alunos neles envolvidos estejam conscientes de que, bem mais do que apenas estratégias de ensino diversificadas, estão questões que subjazem às perguntas de ontem, de hoje e de sempre: **quem somos? De onde viemos e para onde vamos?** Acrescentaríamos: **de que maneira estamos indo e quem fará parte da caminhada histórica?**

O projeto de trabalho: tecendo os fios na formação da teia

Pelas argumentações até aqui expostas, torna-se claro de que um sentido comum emerge: é preciso explorar oportunidades para que os aprendizes descubram como buscar, de forma autônoma, o conhecimento ao longo de toda vida. Segundo Hernández (1998), é preciso que os alunos aprendam procedimentos para que o conhecimento escolar seja atualizado e a Escola permita explorar diferentes parcelas da realidade e da experiência dos próprios alunos, como indivíduos e como grupos que debatem suas singularidades e coletividades.

Tudo isso com a finalidade de desenvolver a compreensão das situações sociais, dos fatos humanos e dos problemas controvertidos que suscitam. Compreensão que se realiza mediante o diálogo, a pesquisa, a partir de fontes diversas de informação e a expressão reconstrutivista, mediante diferentes formatos (escritos, dramatizados, visuais) do percurso realizado. (HERNÁNDEZ, 1988, p. 51)

Parece necessário, pois, que se supere a simples acumulação de saberes e se parta para os referenciais em torno de um **tema** ou um **problema** que se apresente e que se queira investigar. Trata-se de colocar o **saber em ciclo**, ou seja, de articular os **pontos de vista disjuntos** num ciclo ativo. Isso implica o desenvolvimento da capacidade de propor **situações-problema** (ou de buscá-las onde estão), de aprender a utilizar **fontes de informação contrapostas** ou **complementares** dentro e



fora da escola e compreender que todo ponto de chegada constitui, em si, um novo ponto de partida.

Hernández e Ventura (1998, p. 67-83) apresentam alguns passos para a elaboração de projetos que estão sendo aplicados (com adaptações) nas turmas de Didática (Pedagogia) como também nas de Estágio (Letras) do Unilasalle, com real sucesso.

A escolha (ou eleição) do tema ou problema

O ponto de partida para a definição de um Projeto de trabalho é **a escolha do tema**. Em cada nível e etapa de escolaridade, essa escolha adota características diferentes. Pode surgir de uma curiosidade ou de um interesse ocasional, mas também de um tópico altamente significativo já posto no currículo da turma. Os autores alertam (e nós concordamos) de que o professor tenha cuidado para não se instituir aquele critério imediatista: **nós vamos trabalhar esse tema porque gostamos**. Precisamos desafiar os alunos a realizarem uma ruptura e irem além do que apenas gostam. **A gente não gosta daquilo que não conhece**. É preciso ampliar o conhecimento de mundo, pois esse é o papel da escola. Isso pressupõe que, às vezes, também o professor possa e deva propor temas que considera necessários, mantendo uma postura aberta feita à base de argumentos.

Assim, os alunos partem do seu conhecimento prévio a respeito do tema e trazem informações e materiais de toda ordem relacionados ao assunto. Essas informações se tornam públicas por meio de relatos orais, cartazes, elaboração de painéis, apresentação em vídeos, lâminas em data show, exposição no laboratório de informática, enfim, por meio de recursos variados de que a escola dispõe.

Após a apreciação de todos os materiais, é feita a seleção: o que já é do conhecimento da turma será posto de lado, pois já está incorporado e selecionam-se aqueles que merecerão maior aprofundamento, investigação e estudo. Seguem as



etapas que, via de regra, devem ser respeitadas em qualquer projeto de pesquisa, com pequenas diferenças, dependendo da sua proposta. No presente estudo, interessa-nos abordar os passos de um projeto pedagógico escolar.

Atividades de professor (es) e alunos após a escolha do projeto

Escolhido o Projeto, alunos e professor (ou professores) criam uma série de hipóteses em relação ao que deve ser conhecido e formulam objetivos a serem alcançados. Especificam um fio condutor, realizam uma primeira previsão dos conteúdos (espécie de sumário ou índice provisório) e discutem estratégias possíveis de desenvolvimento.

Agora, alunos e professor (es/as) partem para a pesquisa, estudando as informações que contemplem a elucidação do problema e o atendimento dos objetivos. As hipóteses formuladas sofrerão constantes análises, acerca do que se confirma ou não e que mereça maior aprofundamento.

À medida que as informações vão sendo coletadas nos mais diferentes ambientes e espaços, dentro e fora da escola, é necessário que se crie uma agenda de relatos, de apresentação de trabalhos, painéis, visitas com relatórios, resumos, resenhas, com datas marcadas (e cobradas), para que não se perca o fio da meada e os objetivos propostos. A organização é fundamental. Ninguém pode ficar “perdido” ou alheio. O trabalho é processual, assim como a avaliação. Às vezes, ela é individual e, muitas vezes, grupal, já que estamos preocupados com a formação de um profissional que saiba trabalhar e contribuir em equipe.

É preciso criar um clima de envolvimento permanente com os grupos de trabalho, sem desmerecer aquele olhar atento sobre o singular e o plural. Há momentos em que estamos entregues a nós mesmos e devemos responder prontamente aos desafios e descobrir respostas. O trabalho em grupo não precisa ser uma constante. Às vezes, o silêncio tem peso pedagógico para a reflexão.



É claro que na organização do Projeto já se deve fazer a previsão dos recursos materiais e humanos. No entanto, à proporção que ele se desenvolve, outros elementos vão sendo acrescentados, pois não podemos prever tudo de antemão. Como a própria palavra diz, é um **projeto**.

Consideramos, assim como os autores em estudo, de fundamental importância planejar o desenvolvimento do Projeto sobre a base de uma seqüência avaliativa. Ele pode e deve ser vivenciado de forma alegre, animada, de quem fica feliz com as respostas frente aos objetivos fixados, mas é necessário que se firme um contrato: todos os procedimentos e compromissos assumidos vão sofrendo um processo avaliativo, seja qual for o sistema adotado pela escola. Aqui não nos referimos apenas a notas, conceitos ou pareceres, mas, especialmente, à reflexão constante acerca do andamento e dos resultados que estão sendo alcançados. Os itens, a seguir, foram elaborados por Hernández e Ventura, com pequenas adaptações da articulista e retomam as ações fortes e pontuais do Projeto até aqui explicitadas.

Atividade do docente após a escolha do projeto

1. Especificar o fio condutor → Relacionado com o Currículo da escola ou com qualquer fato significativo ocorrido na turma, no contexto local ou global.
2. Buscar materiais → Especificação inicial de objetivos e de conteúdo acerca do tema: o que já se sabe e o que se pode aprender.
3. Estudar e preparar o tema → Seleção das informações trazidas, verificando o que poderá servir de novidade e de ampliação do conhecimento.



4. Envolver os participantes → Reforço da consciência de construção do conhecimento.

5. Manter uma atitude de avaliação e recapitular o processo seguido → Verificação sobre as hipóteses iniciais, as referências, dúvidas, reencaminhamentos, novas relações.

Paralelamente à ação do (a) professor (a), os alunos vão realizar as seguintes atividades:

1. Participar da escolha do tema → Abordagem de critérios e argumentos, elaboração de um sumário ou índice.

2. Planejar o desenvolvimento e participar na busca de informações → Elaboração de um roteiro e contato com fontes do tema e busca de informações diversas.

3. Realizar o tratamento da informação → Interpretação da realidade, ordenação, apresentação e proposição de novas perguntas.

4. Analisar os capítulos do índice → Realização do índice, incorporação possível de novos capítulos e elaboração de um dossiê de sínteses.

5. Realizar avaliação e a possibilidade de novas perspectivas → Aplicação, em situações simuladas, dos conteúdos estudados.

Esses passos, com maior ou menos intensidade, são as etapas principais de um **Projeto**. É importante a consciência de que alunos e professores podem (re) planejar – (re) elaborar – (re) produzir – criar novas hipóteses, mudar percursos, alterar rotas e processos.



Os nós da teia: diferentes formas e texturas

Os termos interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade apresentam prefixos variados que se anexam aos mesmos radicais e sufixos. Múltiplas são as definições que encontramos na produção científica elaborada por inúmeros autores, mas parece-nos que Ivani Fazenda (com grande número de obras) é a que mais tem se debruçado, durante anos, acerca dessas questões e expõe com clareza as especificidades que pressupõem o perfil e a abrangência de cada uma das expressões.

Segundo a nossa ótica, não importa tanto dizer qual dos enfoques representaria o ideal a ser alcançado agora; talvez seja mais significativo colocar o que é possível fazer diante da estrutura que ainda permanece na maioria das escolas. A reengenharia de que falávamos a certa altura do texto, deverá acontecer para que a tão criticada fragmentação dos conteúdos seja substituída por outra estruturação curricular. A que aí está repete a produção industrial de décadas passadas que já perdeu seu prazo de validade. Quem dará o primeiro passo: as Universidades e outras instituições, cujo capital intelectual se enriquece com a presença de grande número de doutores, suas teses e pesquisas, ou as escolas, imersas em seus fazeres cotidianos, lutando para manter-se de pé, no peito e na raça, na coragem e na esperança? Pessoalmente, cremos ser “dever de casa” de pesquisadores (as) universitários (as).

Enquanto algumas experiências vêm sendo feitas com formatos alternativos, o princípio da interdisciplinaridade não deixa de ser um avanço na idéia de integração curricular, embora os interesses próprios de cada disciplina estejam sendo preservados. A proposta da transversalidade e da transdisciplinaridade buscam superar o conceito de disciplina, mas não podemos supor a existência de um “pluri-especialista”, correndo o risco do sincretismo e da superficialidade. Afinal, isso exigiria uma reestruturação profunda dos Cursos de formação de educadores nas Uni-



versidades. Por ora, o avanço que a interdisciplinaridade permite na prática escolar se traduz numa maior consciência da realidade e compreensão dos fenômenos a serem observados, vistos, entendidos e relatados, propiciando a confrontação de olhares plurais na análise da situação de aprendizagem.

Devemos entender a interdisciplinaridade não como uma teoria geral e absoluta do conhecimento, nem como uma ciência aplicada; o que se compreende é a possibilidade de desenvolver um processo dinâmico, integrador e, sobretudo, dialógico. Ter-se-ia, assim, uma relação de reciprocidade, um regime de co-propriedade, de interação. Na opinião de Fazenda (1993), a interdisciplinaridade depende então, basicamente, de uma transformação de atitude perante o problema do conhecimento, da mudança de uma concepção fragmentária pela unitária do ser humano. Tal postura embasa-se no reconhecimento da “provisoriedade” do conhecimento, no questionamento constante das próprias posições e dos procedimentos adotados; no respeito à individualidade e na abertura à investigação em busca da globalidade.

Não se trata de propor, dessa forma, a eliminação das disciplinas, mas da criação de movimentos que levem ao estabelecimento de relações entre as mesmas, tendo como ponto de convergência a **ação** que se desenvolve num trabalho cooperativo e reflexivo. Assim, alunos e professores - sujeitos de sua própria ação - se engajam num processo de pesquisa, de redescoberta e construção coletiva. Ao compartilhar idéias, ações e reflexões, cada participante é, ao mesmo tempo, “ator” e “autor” do processo.

Os teóricos, nos quais buscamos fundamentação nesse estudo, enfatizam a necessidade de o(s) professor(es) adotar(em) uma postura interdisciplinar. Tal atitude exigirá conceber a hipótese de que o aprendiz é possuidor de um espectro de competências a serem desenvolvidas e que a ação mediadora docente deverá facilitar o acesso a materiais de pesquisa, indagando mais do que respondendo, promovendo discussões, colocando ênfase mais no processo do que no produto.



Avaliação, ainda e sempre



Fonte: www.promodule.com/images/wm_portfolio.jpg

Para Esteban (2003), a dinâmica estabelecida pela pedagogia de projetos tem como fundamento a compreensão da aprendizagem como ato dinâmico, compartilhado, múltiplo e processual, enquanto a **avaliação classificatória** se configura a partir de uma concepção mecanicista de aprendizagem, que valoriza as capacidades de armazenamento e de reprodução do que foi ensinado. Afirma a autora:

Estando o conceito de avaliação aprisionado à idéia de verificação, a diferença que emerge na realização dos projetos não oferece informações suficientes para a avaliação, na medida em que não permite a comparação entre a resposta que o aluno dá e a resposta esperada, que tem como referência os objetivos do ensino. Neste caso, estabelecem-se práticas contraditórias no cotidiano escolar: por um lado, o convite à diferença, por outro, o enquadramento dos alunos e alunas em modelos homogêneos. A organização do ensino-aprendizagem através da pedagogia de projetos demanda uma profunda reflexão sobre os sentidos dos processos de avaliação implementados na escola. (ESTEBAN, 2003, p. 86)



Por outro lado, Maria Teresa Esteban enfatiza o fato de que a realização de projetos no cotidiano pedagógico dá margem à emergência da heterogeneidade, para o diálogo das vozes diferentes que se entrecruzam para o confronto de saberes. Mostra-se mais interessante assim redefinir o sentido da avaliação para que ela seja parte da prática pedagógica, inserida no movimento proposto pelo projeto. Essa prática de investigação permanente em que professores e alunos interagem como sujeitos representa a natureza coletiva e dialógica da avaliação. Talvez resida aí o seu maior potencial.

Creemos que cabe a cada escola discutir e rediscutir os caminhos a serem tomados. É uma mudança de foco que pressupõe estudo e análise com a comunidade educativa: alunos, professores (as), pais, autoridades educacionais. “É no andar da carroça que as abóboras se ajeitam”. Ajeitam-se? A avaliação sempre será um tema polêmico e desafiador, porque se move num terreno de embate de forças entre a tradição e a renovação, com implicações históricas e relações de poder.

Tanto Hernández e Ventura (1998), quanto Nogueira (2004), sugerem que se desenvolvam etapas evolutivas na **avaliação**. Ela será **inicial**, quando se analisa o que os alunos sabem ou não, sobre um tema; **formativa**, quando se verifica se estão ou não aprendendo e acompanhando o projeto; **final**, quando se discute o conhecimento obtido em relação aos objetivos e se houve formação de competências para estabelecer novas relações. Dessa avaliação, podem surgir temas para novos projetos. Hernández e Nogueira amparam-se em Gardner (1994), ao falar num instrumento prático de análise e síntese chamado **portfólio**, que reuniria todos os materiais estudados: pesquisas, entrevistas, investigações, momentos de verificação e de avaliação, fichas, questionários, enfim, reflexões escritas acerca dos objetivos cumpridos/não cumpridos, redirecionados, permitindo que cada uma reveja a sua caminhada e faça um “feedback”. Pode ser uma pasta, um CD, uma caixa.



Gardner aponta ainda para a possibilidade de se criar um **processofólio**. Enquanto o portfólio coletaria os melhores momentos, o processofólio registraria todos os momentos, acrescentando também o parecer individual acerca da montagem do trabalho de cada um. Na nossa percepção, o portfólio seria o suficiente para todos os registros, permitindo ao professor também acompanhar o trabalho dos alunos, ao verificar a relação das partes com o todo e ao perceber a necessária transposição da teoria para a prática. Seria uma grande oportunidade para uma sessão final de avaliação e auto-avaliação, em que avaliariam todas as etapas já vistas em vários momentos do percurso. Nogueira (2004), em sua obra “Pedagogia de Projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências”, apresenta várias e interessantes sugestões de fichas de acompanhamento que poderão ser recriadas pelos professores e seus grupos de trabalho. Registro são absolutamente necessários para uma avaliação séria e criteriosa, frente aos objetivos propostos e a avaliação compreendida pela escola.

Juntando as pontas do novelo: todo fim é um recomeço

Conforme explicitações já feitas por Fleck (In: NORBERG, 2005), o trabalho com Projetos pode ser desenvolvido por um só professor com a sua turma ou por uma equipe de professores. A segunda possibilidade exigirá a instalação de um canal perfeito de comunicação, para planejar e replanejar ações, estabelecer divisões de tarefas e equidade nas informações, tanto nas estratégias como nos resultados e na avaliação. Isso significa reordenar tempos, espaços e currículos nas escolas; pressupõe uma decisão político/pedagógica das equipes diretivas com seus professores e comunidade educativa para implementar ações que vão fazer as escolas girarem em outras rotações. O compromisso está relacionado com a missão, a visão e valores. O que nos guia? Isso precisa estar absolutamente claro. As metodologias só confirmarão ou não as nossas metas expressas no currículo integrado tecnicamente elaborado, sob a égide da solidariedade.



Se não houver espaço para reuniões eficazes, em que os educadores envolvidos possam sentar em torno de uma mesa e organizar propostas inovadoras centradas na missão norteadora de seus projetos político/pedagógicos, haverá escolas desenvolvendo alguns eventos, tais como: festas, gincanas, datas comemorativas, passeatas, mas não poderão chamar tais atividades pontuais de Projetos de trabalho, em sua mais profunda concepção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. Portugal (Porto): Porto Editora, 2002.
- ESTEBAN, M.T. (org.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- FAZENDA, I. C. A. **A Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1995.
- FLECK, M.L.S. *Pedagogia de Projetos*. In: NORMBERG, M. (org). **Manual de Didática**. Canoas: Salles, 2005.
- HERNÁNDEZ, F. e VENTURA, M. **A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho: o Conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na Educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- NOGUEIRA, N.R. **Pedagogia de Projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das inteligências múltiplas**. São Paulo: Érica, 2001.
- PRADO, R. *Estamos todos conectados*. **Revista Nova Escola**. São Paulo, ago. 2003. Seção Entrevista. Fala mestre. Disponível em <<http://novaescola.abril.com.br>>. Acesso em 18 abr. 2007.



SANTOMÉ, T. J. **Globalización e interdisciplinaridad:** el curriculum integrado. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

_____. *A Instituição Escolar e a compreensão da Realidade: O Currículo Integrado* In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C.; SANTOS, E. S. dos. **Novos Mapas culturais novas perspectivas educacionais.** Porto Alegre: Ed. Sulina, 1996.

