

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

APRENDIZAGEM POR PROJETOS: POSSIBILIDADES
NA ESCOLA PÚBLICA

LIZETE MORAES

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica de Santos, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a Dr^a Maria Aparecida Franco Pereira.

SANTOS

2008

Este trabalho contou com o financiamento parcial do Programa: Bolsa Mestrado do Governo do Estado de São Paulo, Secretaria do Estado da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Administração: Comissão Regional Diretoria de Ensino da Região de São Vicente.

A todas as crianças e adolescentes brasileiros, donos do direito de receber educação de qualidade, para que tenham oportunidade de viver em condições de igualdade em uma sociedade democrática e ética.

Dedico

Meus sinceros agradecimentos

Aos meus alunos,

Aos gestores, professores e alunos das escolas pesquisadas,

Aos meus orientadores,

Prof. Dr. Jefferson Ildefonso da Silva e

Profa. Dra. Maria Aparecida Franco Pereira,

por dividirem a tarefa com exímia competência.

DISSERTAÇÃO - **APRENDIZAGEM POR PROJETOS: POSSIBILIDADES NA ESCOLA PÚBLICA**, APRESENTADA PELA PROFESSORA LIZETE MORAES AO PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS
UNISANTOS

Aprovado em _____

Pela Banca Examinadora

Santos

2008

SUMÁRIO

Introdução.....	11
------------------------	-----------

Capítulo 1

Projetos na Escola: Origens de uma Proposta Metodológica

Renovadora no Processo Ensino Aprendizagem.....	36
1.1. Um breve histórico brasileiro.....	37
1.2. Princípios para renovação.....	41
1.3. Aprendizagem pela consecução de propósitos individuais.....	44
1.4. Método de Projetos.....	47
1.5. Iniciando a ponte entre o ontem e o hoje.....	54

Capítulo 2

Os Trabalhos com Projetos: Uma Proposta Metodológica do

Sistema Educacional Contemporâneo.....	57
2.1. Questões para reflexão.....	58
2.2. Projetos: ação e aprendizagem.....	63
A concretização da ação no Trabalho com Projetos: a pesquisa.....	66
2.3. Projetos e conteúdos escolares.....	68
2.4. O papel do professor no Trabalho com Projetos.....	73
2.5. Os Projetos e as Diretrizes para a Educação Atual.....	75
Algumas Propostas de Trabalhos com Projetos por disciplinas nos	
Parâmetros Curriculares Nacionais.....	77
2.6. Considerações.....	80

Capítulo 3

Dos Documentos.....	82
3.1. Propostas Pedagógicas.....	85
Localização das escolas e condição sócio-econômica do quadro discente.....	85
Das metas.....	87
a. Preparação para o Trabalho.....	87
b. Aprendizagem.....	90
c. O Trabalho com Projetos nas Propostas Pedagógicas.....	96
3.2. Exposição e análise dos Planos dos Projetos.....	105

Capítulo 4

Da Observação e Entrevistas:Apresentação e análise dos dados.....	114
4.1. Da problematização, pesquisa e ação.....	117
4.2. Sobre avaliação da aprendizagem e abrangência.....	149
Considerações Finais.....	168
Apêndice.....	176
Anexos.....	181
Fontes e bibliografia.....	230

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Fig.1 - Finalização de um Trabalho com Projetos. Alunos do 5º ano da “Lincoln School”, de Nova York, pintam uma frisa representando a “Evolução dos Meios de Transporte Terrestre”. (1930).....	48
Fig.2 - Alunos durante fase de pesquisa no desenvolvimento de Trabalho com Projetos (2007).....	69
Fig.3 - Mapa da Região de São Vicente.....	84
Fig.4 - Trabalhos realizados na linguagem plástica para o Projeto Deserto e Desertificação da Escola Est1. (2006).....	136
Fig.5 - Trabalhos realizados na linguagem plástica para o Projeto Deserto e Desertificação da Escola Est1. (2006).....	139
Quadro 1 - Caracterização das Escolas.....	85
Quadro 2 - Concepção de Aprendizagem e de Projetos.....	96
Quadro 3 -Projetos Acompanhados na Pesquisa.....	105

MORAES, Lizete. **Aprendizagem por Projetos: Possibilidades na Escola Pública.**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado da Universidade Católica de Santos – UNISANTOS, 2008.

RESUMO

A presente pesquisa tem por objeto a análise dos **Trabalhos com Projetos** selecionados em quatro escolas da rede pública Municipal e Estadual do Ensino Fundamental e Médio do município de São Vicente (SP) no ano de 2006. O objetivo é verificar sua relevância em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento de habilidades e competências entre os alunos, uma vez que a proposta é recorrente em seus processos educativos. Utiliza-se a análise dos documentos que expressam as Propostas Pedagógicas e os Planos dos Projetos, a pesquisa de campo como meio de observação dos processos e entrevistas com professores e alunos envolvidos nos trabalhos. Observam-se, os procedimentos empregados, as orientações, as ações realizadas por alunos e professores e a avaliação dos resultados em relação à aprendizagem. Embora recorrentes, os **Trabalhos com Projetos** nas escolas provocam interpretações variadas entre seus agentes, pois muitos os consideram inovação, que não oferece condições para o ensino de conteúdos ordenados por seqüência programada, demonstrando, dessa forma, desconhecimento dos fundamentos do método e de seus recursos no processo educacional. Entretanto, esses trabalhos, mesmo enfrentando dificuldades devido à pouca formação dos professores e a algumas exigências do sistema educacional, apresentam aspectos positivos em relação à busca de práticas que permitam alcançar as metas propostas e, embora a abrangência em relação à aprendizagem não seja total, a proposta consegue envolver grande número de alunos em processos de aprendizagem significativa.

Palavras Chave: Trabalho com Projetos, Aprendizagem, Educação.

MORAES, Lizete. **Learning by Projects: Means in Public School**. Dissertation submitted at Master's Program – Catholic University of Santos - UNISANTOS, 2008.

ABSTRACT

This research is an analysis of **Works by Projects** selected from four public Municipal and State elementary and High schools of the city of São Vicente, SP in the year of 2006. The objective is to verify its relevance in learning and development of skills and competences among students, once this proposal is recurrent in education approaches. The method contemplates: the analysis of the data expressing the pedagogic propose and the project plans, the observation of field's research and interview with teachers and students involved at work. The proceedings, the orientations, the deed accomplished by the students and teachers and the result's assessment concerning to learning were observed in this study. Although recurrent, the **Working with Projects** at school shows several interpretations between their agents, because lots of them consider it an innovation which doesn't offer conditions for the content orderly learning of planed sequence, showing the lack of knowledge on the method's fundamentals and their resource on the education process. Although this works are facing difficulties related to the little experience of the teachers and some request of the educational system, they have positive aspects due to the search of practices to reach the goals. Despite the method does not contemplate all targets of learning, the students show a very relevant improvement.

KEY WORDS: Work with Projects, Learning, Education.

INTRODUÇÃO

Em oposição à ainda persistente prática pedagógica, voltada ao discurso transmissivo das informações e ao uso do livro didático para leitura de fatos ou fórmulas, a escola, orientada por teorias psicológicas e movida pelos interesses do mercado, tem buscado meios de promover educação que preconizam a modificação dos resultados negativos em relação à aprendizagem.

Os baixos índices na avaliação de conhecimentos e habilidades básicos são preocupantes para a sociedade brasileira que, dessa forma contempla a perpetuação das diferenças sociais e possível exclusão no mercado global. Acirra-se a tão comentada crise da escola quanto ao efetivo de sua função, especialmente a escola pública, pelos dados oferecidos nas últimas pesquisas e que demonstram a dificuldade brasileira para alcançar as metas previstas para 2015 pela UNESCO.

Contemplamos nos Parâmetros Curriculares Nacionais — documento que orienta a Educação escolar — princípios que prevêm a igualdade, a dignidade, a participação e a co-responsabilidade pela vida social, implicando dessa forma em uma Educação crítica, capaz de intervenção e transformação da realidade (Terceiro e Quarto ciclo do EF. Temas Transversais). Certamente, esses princípios não condizem com um processo em que o *educando* ocupe uma posição passiva e, sim, atuante.

A defesa da participação do aluno como sujeito que empreende esforços na busca do conhecimento remonta aos ideais de filósofos e educadores do século XVIII, mas ainda hoje, na aurora do século XXI, é pauta de discussão quanto à sua validade e possibilidade de efetivação.

Reportando à História da Educação no Brasil, nos deparamos com movimentos audaciosos nas décadas de 20 e 30 do século passado, defensores de uma educação ativa e ‘globalizadora’. As reflexões aqui apresentadas não pretendem discutir os embates políticos, contradições e destino desse movimento, mas, sim, apontar para as intervenções na prática educativa, que se fizeram necessárias para responder às idéias de educação moderna e democrática do passado, e focar dentre as mesmas as que nos dias atuais são comuns em discursos, documentos e em produtos que lhes são atribuídos por seu desenvolvimento. Refiro-me aqui ao **Trabalho com Projetos**¹ no processo ensino aprendizagem, e que no decorrer dessa dissertação será explicitado quanto aos seus *pressupostos, organização e objetivos*.

O tema que envolve a pesquisa é, portanto, a investigação sobre a prática de **Trabalho com Projetos** na Educação básica, como recurso didático, considerando os ideais da Educação brasileira contemporânea a partir da lei 9394/96, valendo-se também da contribuição das experiências dessa prática empreendidas no passado, entendida por muitos autores a que melhor operacionalizava as idéias de renovação.

O interesse em desenvolver essa pesquisa nasceu da minha atuação no magistério de ensino fundamental e médio, em escolas da rede pública e particular, que consideram os **Trabalhos com Projetos** indispensáveis em seus discursos, acreditando serem os mesmos

¹ Utilizo o termo Trabalho com Projetos por abarcar as várias concepções atribuídas à metodologia dessa prática nas escolas.

inovadores e enriquecedores do processo ensino-aprendizagem, oferecidos, dessa forma, como produto diferenciado e de grande valor do ponto de vista educacional.

Os Projetos apresentados parecem alinhados com a Proposta Pedagógica da escola, muito embora não afirme que os conceitos de **Trabalhos com Projetos** estejam de acordo com os apresentados pela bibliografia que comporta as teorias sobre o assunto, como também questiono o resultado de sua contribuição na aprendizagem dos alunos.

Uma das escolas onde lecionei costumava oferecer aos professores opções para atualização da prática pedagógica, embasadas em teorias, que têm mantido espaço nas propostas educativas atuais. Em 1997 optei por participar de um curso, na **Escola da Vila** em São Paulo, intitulado **Projetos Didáticos, Projetos de Trabalho**. A partir daí, meu interesse sobre o assunto tornou-se objeto de estudo e tenho tentado transpor para minha prática os princípios relacionados ao **Trabalho com Projetos**. Melhor dizendo, alguns dos princípios, pois o **Trabalho com Projetos** apresenta diferenças, desde as intenções, o processo de desenvolvimento, a avaliação e validação dos resultados, dependendo da instituição onde acontece.

Congressos, seminários, círculos de palestras, orientações à leitura especializada e especialmente cursos têm sido oferecidos aos professores da área da educação básica, com o objetivo de disseminar uma tendência que se apresenta como opção metodológica para alguns, postura pedagógica para outros ou recurso para integração dos saberes, entendido como interdisciplinaridade para muitos.

Procurei, na literatura especializada, subsídios para amparar a minha prática, e foi com a leitura de títulos de Fernando Hernández (1998^a) que iniciei. Entretanto, os princípios que norteiam e respaldam o trabalho com Projetos, de Hernández, estão fundamentados em teorias de desenvolvimento e de conhecimento humano que exigiram uma leitura paralela e que

proporcionaram um entendimento melhor sobre como se aprende (Piaget e Vigotsky) e do conhecimento dos fundamentos dessa prática que, muito mais que um método, abarca uma postura pedagógica, que remonta aos fins século XIX, desmistificando a idéia, disseminada por senso comum, de que o **Trabalho com Projetos**, comparado a um meio científico de aprendizado, não é fruto único de pesquisas atuais e tão pouco modismo passageiro.

Participei como ouvinte, de palestras sobre **Trabalho com Projetos**, oferecidas pela escola Pueri Dommus, em São Paulo, associada de uma das instituições da rede privada que lecionei e onde tomei contato com exemplos de processos e resultados práticos.

Não questiono aqui a veracidade dos relatos dos palestrantes, uma vez que analiso os fatos, da maneira como são apresentados. Evidente que o interesse em oportunizar esses contatos era instrumentalizar os professores para a prática desse método na escola. Restou saber se o proposto realmente alcançou o objetivo de desenvolver um aprofundamento no conhecimento dos conteúdos envolvidos, movidos pela significância dos mesmos; se realmente houve um aprendizado, e não só um ensino, e se o trabalho promoveu análise, reflexão e mudança de comportamentos em relação ao aprendiz e à sociedade em que está inserido.

Quando assumi o cargo de professora de Arte em uma escola pública da rede Estadual, na cidade de São Vicente, deparei-me com uma realidade diferente da que vivia na rede privada. Os alunos, em grande número, demonstravam dificuldades evidentes em leitura, escrita e cálculo. As condições de um trabalho individualizado, ou mesmo através da organização de pequenos grupos para reverter essa situação, embora aconteçam oficialmente no ensino fundamental, não têm colaborado com a reversão desse quadro, conforme a expectativa do sistema educacional e da sociedade.

Em uma de nossas primeiras reuniões pedagógicas foi-nos apresentado uma proposta de **Trabalho com Projeto**, advinda da Diretoria de Ensino que, especialmente, objetivava

uma organização interdisciplinar. Através de uma ação rápida, a coordenadora pedagógica iniciou a distribuição de tarefas a cada um dos professores, o que muito me incomodou, pois não encontrava no determinado tema, pelo menos de imediato, os pressupostos para o desenvolvimento de um Projeto com os alunos. Entretanto, aquele trabalho deveria ser realizado, justificado pela importância que a Diretoria de Ensino lhe atribuía.

Levou algum tempo para que a equipe gestora e docente entendesse que a proposta da área de Arte no ensino fundamental e médio não se limitava à ilustração dos Projetos desenvolvidos nas demais disciplinas e, tampouco, à decoração da escola para eventos programados.

A partir dessa experiência, e no decorrer desses anos, constatei que os **Trabalhos com Projetos**, que envolvem professores e alunos, mantêm espaço nas escolas da rede pública e pressupõem a prática de um método inovador e promotor de aprendizagem, como também constituem instrumentos para avaliação do aluno nas tipologias de conteúdo conceitual, procedimental e atitudinal, possibilitando, pelo menos teoricamente, uma avaliação formativa e inclusiva, segundo orientação dos órgãos competentes da Secretaria de Educação Estadual.

Outro fator de extrema importância, e que muito contribuiu com meu interesse sobre o assunto, foi a parceria firmada entre a Escola Estadual “Professora Maria Dulce Mendes”², onde leciono, e o Instituto Ayrton Senna, instituição do terceiro setor que tem investido na Educação Pública do país por meios informatizados de comunicação. Através de **EAC** (Experiência de Aprendizagem Colaborativa), curso on-line oferecido pelo **Programa Sua Escola 2000 por Hora**, junto ao Instituto referido acima, tive acesso a relatos de experiências por parte dos outros participantes, a textos que explicitavam a prática dos **Trabalhos com Projetos** no Brasil e que contribuíram para os meus estudos. Percebi que minhas dúvidas

² A Escola Estadual Professora Maria Dulce Mendes na cidade de São Vicente é a parceira do **Programa Sua Escola 2000**, no Estado de São Paulo.

eram similares às dos meus colegas quanto à proposta e orientação dos **Trabalhos com Projetos**.

Atualmente, exerço a função de professora interlocutora no Programa AR² (Ampliando a Rede), vinculado ao Programa **Sua Escola 2000**, em parceria com a **Microsoft**³ e que tem oferecido aos professores das escolas parceiras um trabalho cooperativo de aprendizagem e revisão das práticas pedagógicas. Essa iniciativa pretende responder às expectativas de aprimoramento da escola pública, analisando e buscando soluções para os problemas que ora enfrentamos, partindo de propostas de mudanças em sala de aula, em oposição às propostas legais de instâncias superiores, afastadas da realidade onde realmente pode e deve acontecer *aprendizagem*.

Em um de nossos encontros presenciais, em setembro de 2005, na cidade de Campinas, recebemos a publicação chamada **Guia para Interlocutores**. Entre outros informes constantes nesse Guia, há orientação, organizada em etapas, que possibilita a experiência com **Projetos de Aprendizagem**⁴. O percurso do trabalho desenvolvido é acompanhado, via *on line*, através de uma lista de discussão. Essa interatividade proporciona a flexibilidade necessária para aplicação dessa prática, respeitando as realidades singulares das unidades escolares implicadas e, longe de ser um material cujas orientações devem ser seguidas a rigor, como um modelo “um pesado e sufocante ritual” (SAVIANI,1997,p.26), oferece contínuo exercício de reflexão dos fundamentos teóricos aliados à prática, consideradas as contribuições das experiências vividas e socializadas. Nesse trabalho, destacam-se as escolas da rede municipal da cidade de Araxá, em Minas Gerais; as do

² O Programa AR objetiva a implantação da Trabalho com Projetos de Aprendizagem, partindo de unidades piloto, selecionadas pelas escolas parceiras que, a partir da experiência inicial, organizam gradativamente a ampliação da proposta.

³ A empresa da área da informática mantém aliança com o Instituto Ayrton Senna, contribuindo com os Programas dessa instituição através do apoio com a tecnologia digital.

⁴ O **Programa Sua Escola2000** utiliza a terminologia Projetos de Aprendizagem para os **Trabalhos com Projetos**, segundo orientação específica.

município de Rio das Ostras, no Estado do Rio de Janeiro; e o Colégio da Aplicação, em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul.

A associação de Empresas da rede privada com instituições do terceiro setor, como Organizações não Governamentais, possibilita a efetivação de ações inovadoras na Educação pública, considerando o **Trabalho com Projetos** como um desses meios.

Em uma reportagem da Revista Época foi divulgado o trabalho da Escola Ângelo Chiele, em Farroupilha, cidade da Serra Gaúcha.

O trabalho, um projeto educativo para o ano letivo da 1ª série do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio, faz parte de uma parceria nacional do Ibope com a ONG Ação Educativa, criada há cinco anos. O Projeto orienta 3.700 alunos de dezenas de escolas públicas de vários Estados do país. Só no Rio Grande do Sul são 22 escolas. (10/2006, p.56 e 58)

Essa informação reforça a relevância atribuída ao **Trabalho com Projetos** nas escolas com uma abrangência superior aos limites do Estado de São Paulo, e até do território brasileiro, uma vez que a própria reportagem anuncia a exportação do trabalho para escolas do México, China e Argentina.

A Escola Lumiar, em São Paulo, escolhida como parceira da Microsoft *em Projeto mundial que utilizará a tecnologia para aprimorar e estimular aprendizado na sala de aula*, oferece abordagem educacional inovadora e inaugura modelo no Brasil. Essa experiência educacional, aqui inédita, propõe revolução no modelo tradicional de aprendizagem, pois os alunos têm liberdade para decidir o que e quando estudar.

As idéias expostas no **I e III Congresso Internacional sobre Projetos**, em São Paulo, promovidos pela **Futuro Eventos** reforçaram ainda mais minha convicção na validade do investimento na pesquisa sobre o assunto. Por essa ocasião, além das palestras, conferências e mesas redondas, tive a oportunidade de ler resumos dos trabalhos desenvolvidos e de ouvir relatos de colegas que vêm investindo nessa prática em escolas no Brasil, como também de

conhecer suas concepções sobre a mesma. Alguns conferencistas e palestrantes estrangeiros contribuíram com oportunidades para reflexões sobre a aplicação dessa metodologia no Brasil, considerando as diferenças do contexto sócio-cultural entre os países.

As análises das exposições sobre as práticas com **Trabalhos com Projetos** nesses eventos demonstraram o desafio e o investimento dos professores para buscar meios que despertem o interesse e a motivação do aluno para aprender, e que não se limita a instruções teóricas, apesar de necessárias.

Outra oportunidade de aprimorar conhecimentos sobre o assunto foi através do curso de formação em exercício, oferecido aos professores do ensino médio da rede Estadual do Estado de São Paulo, denominado **Ensino Médio em Rede** e realizado nas próprias escolas, nas reuniões pedagógicas semanais (HTPC). O curso contou com um rico material: apostilas impressas em bom papel, excelente definição gráfica, *CD Room* com textos atualizados, vídeo conferências e avaliações via internet e presenciais, onde os professores vivenciaram simulações de situações problemas sobre questões didático-pedagógicas e estudos de caso.

A finalização da primeira parte do curso determinou, a cada participante, a elaboração de um plano para **Trabalho com Projetos**, a partir da negociação do tema com os alunos e que evidentemente deveria ser desenvolvido de imediato. A proposta de negociação contempla os discursos voltados à defesa de conteúdos relevantes e pertinentes, uma vez que o aluno participa de um processo onde pode apresentar suas opções fundadas em argumentos, contando com o professor como mediador.

Não houve imposição para que o tema tivesse referência aos conteúdos específicos das disciplinas, o que caracteriza um Projeto de Ensino, mas evidentemente cabia ao professor possibilitar situações instigadoras.

Cabe aqui apresentar as concepções das tipologias de Projetos de Ensino e Projetos de Aprendizagem, embora se deva esclarecer que as duas práticas visam a construção do conhecimento do aluno, proporcionando a aprendizagem.

A proposta de **Trabalho com Projetos** de Ensino parte de um tema proposto pelo professor, ou grupo de professores, e requer uma série de etapas que envolvem o aluno como pesquisador, contando com o professor como aquele que completa a informação, coordena e dirige o processo. Nos Projetos de Ensino, embora haja uma atuação maior dos alunos quanto à busca da informação, a ação do professor é indispensável no planejamento do trabalho, seleção, análise e organização, uma vez que a aprendizagem pretendida com o desenvolvimento do Projeto está voltada para o conteúdo programado ou para um determinado tema que possa fazer relação com o mesmo.

A proposta inicial nos **Projetos de Aprendizagem** se fundamenta na livre escolha do objeto de estudo pelo aluno, a partir de seu interesse e curiosidade. Independente da eventual diversidade de temas apresentados pela classe, o professor atua como orientador do processo, inclusive de fontes de pesquisa material ou humana, acompanhando o percurso, enfatizado pelas possibilidades de desenvolver habilidades que possibilitem ao aluno trabalhar a informação, decodificando-a.

Nos planos elaborados para o curso **Ensino Médio em Rede** houve a predominância de Projetos de Ensino, mas não houve, de fato, desenvolvimento dos trabalhos na maioria das escolas de São Vicente. As razões foram atribuídas à interrupção das orientações aos professores e à falta de uma estrutura de base que possibilitasse ações necessárias e continuidade.

É recorrente, na lista bibliográfica dos concursos públicos para a área de Educação, tanto para professores da Educação básica como para cargos de direção e supervisão a nível

municipal e estadual, o livro de Fernando Hernández (1998^a), citado anteriormente, e que trata dos **Trabalhos com Projetos**. Incluem-se nessa lista ainda outros que, se não abordam o método diretamente, o fazem de forma a orientar ações e procedimentos que se relacionam aos seus fundamentos. Ressalta-se aqui, a importância atribuída ao conhecimento da proposta de **Trabalhos com Projetos** já na seleção dos profissionais aspirantes aos cargos públicos na área da educação.

A **situação problema** que motiva essa pesquisa refere-se às probabilidades e aos resultados em relação à otimização da aprendizagem dos alunos nos Projetos trabalhados durante o processo pedagógico, uma vez que sua prática é incentivada pelos órgãos superiores da Educação, por investimentos de instituições do terceiro setor e por empresas da rede privada que mantêm parcerias em Programas de desenvolvimento educacional e cultural. Aprendizagem que não se resume à assimilação de informações, mas especialmente ao tratamento das mesmas, possibilitando o desenvolvimento de competências e habilidades, exigidas atualmente como componentes fundamentais na formação do indivíduo.

As **hipóteses** levantadas acerca das possibilidades dessa prática favorecer o aprendizado dos alunos nas escolas públicas são:

- a. Os **Trabalhos com Projetos** podem ser incentivados pelos órgãos superiores de Educação por oferecer oportunidade para avaliar o aluno qualitativamente contribuindo com sua promoção e diminuição dos altos índices de evasão escolar.
- b. Os **Trabalhos com Projetos** não são adequados a uma postura pedagógica que sobrepõe o ensino à aprendizagem e essa, embora camuflada, é a concepção do processo da maioria dos professores, grupos gestores e da sociedade.
- c. A importância atribuída aos conteúdos culturalmente arraigados ao programa escolar impede uma visão da prática educativa que permite a inter-relação entre as áreas, uma

das contribuições do **Trabalho com Projetos**, favorecendo a percepção global dos saberes.

- d. Os professores do segundo ciclo do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em grande maioria, recebem formação específica dos saberes voltados às suas disciplinas, mas pouco investimento nas disciplinas voltadas ao pedagógico.

O **objetivo** mais mediato visa uma análise sobre uma maior e melhor atuação do educando e do professor na construção do conhecimento, com vistas a uma mudança qualitativa no ensino público, respondendo assim aos investimentos que têm sido oferecidos pelos Órgãos Superiores de Educação e pelas Instituições que se propõem a colaborar de forma voluntária, no entanto, compromissadas com a formação dos jovens brasileiros.

A intenção é contribuir para o conhecimento dos fundamentos que embasam o **Trabalho com Projetos** nas escolas de São Vicente e propor uma reflexão sobre a viabilidade de sua prática e sua contribuição real no processo ensino-aprendizagem.

Para tal, a intenção é conhecer os propósitos dos que trabalham com Projetos, professores e alunos das escolas selecionadas, seus conhecimentos e procedimentos para encaminhamento da mesma, os suportes técnicos e operacionais que dispõem e os critérios e instrumentos de avaliação utilizados. Explicitando:

- a. Conhecer e expor as razões que levam escolas a incluírem o **Trabalho com Projetos** em suas propostas pedagógicas.
- b. Relacionar a orientação e postura pedagógica das escolas pesquisadas com os fundamentos e pressupostos dos **Trabalhos com Projetos** propostos.

- c. Conhecer as concepções e critérios metodológicos dos professores sobre a proposta e a abrangência de seus resultados na aprendizagem dos alunos quando trabalham com Projetos.
- d. Acompanhar as ações desenvolvidas pelos alunos nos **Trabalhos com Projetos** e relacioná-las aos pressupostos das teorias do conhecimento abordadas pela lei de Diretrizes e Bases e defendidas por autores que discutem o assunto.
- e. Analisar e refletir, através do desenvolvimento das etapas e dos resultados apresentados pelas produções e expressões dos alunos, a contribuição do **Trabalho com Projetos** na aprendizagem.
- f. Analisar como o **Trabalho com Projetos** é incluído em um sistema educacional que preconiza conteúdos organizados por critérios alheios às realidades e especificidades das escolas.

O campo da pesquisa são Escolas Públicas na cidade de São Vicente que trabalham com Projetos no processo ensino aprendizagem.

Para discutir toda essa problemática, utilizou-se a seguinte **metodologia**:

O município de São Vicente (SP) foi selecionado pela pesquisadora por corresponder ao seu campo de atuação como docente, facilitando o acesso às fontes, pela familiaridade dos relacionamentos. Apesar da mostra corresponder a um só município do Estado, com particularidades e características próprias, se incorpora às políticas públicas nacionais, à realidade do Estado de São Paulo e da maior parte das regiões urbanas brasileiras, apresentando condições e dificuldades similares decorrentes das condições sociais.

A seleção das escolas iniciou com visitas à Diretoria Estadual de Ensino da Região de São Vicente e à Secretaria Municipal de Educação, também de São Vicente, na intenção de obter informações sobre as unidades que se revelaram em anos anteriores através do desenvolvimento de Projetos. Na Diretoria de Ensino, em conversa informal com a supervisora responsável pelos ATPs (Assistentes Técnicos Pedagógicos), foi oferecida uma lista com o nome de doze escolas, que em sua opinião obtiveram destaque com esse trabalho no ano anterior. Entretanto na Secretaria Municipal de Educação, a informante apresentou todas as escolas da rede, argumentando que os Projetos estão inseridos no trabalho escolar de todas as unidades.

Vale ressaltar que a intenção inicial era abranger a pesquisa também a escolas pertencentes à rede privada de ensino, para uma melhor análise dos processos diante da diversidade dos contextos. Entretanto, houve relutância por parte dos responsáveis pela administração das instituições particulares para conceder permissão do acompanhamento dos trabalhos. Por causa do excessivo tempo de espera pelas autorizações, as pesquisas aconteceram somente nas escolas públicas.

Devido ao pouco tempo para a realização do Mestrado e, conseqüentemente, para a pesquisa de campo, que envolve tempo e disponibilidade dos pesquisados, a opção recaiu por escolas na área insular da cidade. Uma das razões era a facilidade de locomoção entre uma escola e outra.

As referências iniciais geralmente eram obtidas com as coordenadoras pedagógicas ou com as diretoras que, uma vez cientes das intenções da pesquisadora, disponibilizavam documentos e sugeriam trabalhos, que poderiam ser acompanhados e correspondiam aos objetivos da pesquisa. Em geral os horários destinados à observação e entrevistas eram tratados com antecedência, mas nem sempre foram honrados. Esses impedimentos aconteciam, ou pela ausência do professor ou pela suspensão de aulas por motivos variados ou

mesmo pela mudança nos planos, o que resultava em trabalhos com determinados conteúdos programados das disciplinas, e não com o Projeto, nos horários que lhes tinham sido destinados, alterando dessa forma o planejamento das ações.

A pesquisa de campo valeu-se de uma abordagem qualitativa através do contato direto com as escolas selecionadas, acompanhando algumas fases do processo dos **Trabalhos com Projetos**. Para as entrevistas semi-estruturadas foi utilizado o gravador quando permitido, a escrita manual dos dados obtidos pela observação do processo e leitura dos documentos analisados. Além das ações concretas, procurou-se também captar gestos e expressões mudas, mas significativas.

Não houve intervenção ou ação direta da pesquisadora, restringindo-se a registrar os itens selecionados e considerados relevantes, bem como aqueles que se apresentavam interessantes e inusitados para possível inserção e análise.

O contato entre pesquisador e pesquisados dependeu da disponibilidade de tempo e organização das partes. Das quatro escolas apresentadas nesse trabalho foram realizadas dezessete entrevistas, sendo onze com professores e seis com alunos. As entrevistas aconteceram, em sua maioria, de maneira fragmentada. Houve dificuldade para conseguir relatos contínuos e um ambiente tranquilo e silencioso, mas apresentam declarações espontâneas.

Os professores, todos com experiência na prática docente, têm seus horários limitados pela sobrecarga de trabalho dividido entre um grande número de aulas, inclusive em duas ou três redes diferentes, o que impossibilitou algumas entrevistas consideradas importantes fontes de dados. No caso, alguns professores que responderam por ações durante o desenvolvimento dos Projetos que levantaram questionamentos.

Nem todos os alunos solicitados se dispuseram a dar entrevistas, principalmente os que foram abordados pelas atitudes que demonstravam falta de envolvimento. Entretanto, os que as concederam, embora com respostas curtas, o fizeram de livre vontade.

Mesmo tratando-se de escolas da rede pública, as características específicas das comunidades e dos trabalhos observados, resultaram em um significativo número de dados, que interagiram com as concepções teóricas eleitas, o contexto espacial, temporal e a leitura dos documentos para efetivação das análises.

Os critérios estabelecidos para seleção eram voltados para as escolas que mantinham certa autonomia em relação às suas propostas de **Trabalhos com Projetos**, eliminando os da Secretaria da Educação que se propunham a alcançar fins direcionados aos seus propósitos, como os Projetos de Leitura, cujos encaminhamentos já vêm estabelecidos e devem ser seguidos. Essa seleção não foi fácil, pois a maioria dos **Trabalhos com Projetos** nas escolas raramente partem de iniciativas espontâneas entre professores e alunos, e sim como cumprimento de requisições ou propostas exteriores à comunidade da classe ou grupo de alunos dispostos por séries. A preferência recaiu em acompanhar os trabalhos desenvolvidos nas escolas cujos professores consideravam o Projeto como método de ensino ou abraçados voluntariamente pelos mesmos e seus alunos, mesmo que alguns encaminhamentos fossem sugeridos.

Foram acompanhados **Trabalhos com Projetos** desenvolvidos em oito escolas, sendo quatro da rede estadual e quatro da rede municipal. Entretanto, mesmo com o emprego do tempo destinado à pesquisa nas mesmas, o trabalho apresenta a metade delas, com opção pelas que utilizavam aporte teórico, que permitiram a leitura de seus documentos e pertinência dos dados coletados em relação aos resultados referentes à aprendizagem.

Os focos de interesse para coletar os dados relevantes para essa pesquisa através dos documentos foram: a localização das escolas e a condição sócio-econômica das comunidades;

as metas das unidades em relação ao trabalho escolar e a orientação e organização dos **Trabalhos com Projetos**. A observação e as questões tratadas nas entrevistas centraram-se nas especificidades que caracterizam teoricamente a metodologia por **Projetos**: como é despertado o interesse para desenvolvimento do Projeto, o que envolve a *problematização*, os meios, recursos e orientações para o processo de pesquisa, as ações desenvolvidas pelos alunos e os indicadores selecionados para acompanhar o processo e avaliação dos resultados obtidos. O trabalho de investigação abrangeu de fevereiro a novembro de 2006.

O referencial teórico dirigiu-se a autores que defendem concepções voltadas à educação, onde a aprendizagem é priorizada ao ensino, não obstante a relevância do mesmo; aos fundamentos teóricos apresentados pela psicologia, em especial às pesquisas sobre desenvolvimento e conhecimento a partir do século XIX, aos suportes técnicos pedagógicos que envolvem a prática do **Trabalho com Projetos** apresentados por livros e artigos referentes ao assunto.

Para os aportes teóricos na área da História, foram selecionados títulos que abarcam desde os assinados pelos precursores dos ideais da Escola Progressiva, dentre os quais, os filósofos como John Dewey (1971, 1979, 1997), que propõe um processo de aprendizagem ativo, contrário aos ditados pela escola tradicional, voltados para uma proposta democrática de ensino; William Heard Kilpatrick (1965) cujas análises da sociedade da época firmam o propósito de mudanças e de ações voltadas para a concretização das mesmas; os seguidores das idéias *escolanovistas*, Anísio Teixeira (2000); Lourenço Filho (1969), cujo título de sua autoria *Introdução ao Estudo da Escola Nova* aborda conceitos, informações e dados do movimento; e Fernando de Azevedo (1932), todos brasileiros, comprometidos com os ideais de Renovação, nas primeiras décadas do século XX.

Não pode deixar de ser citado o ainda atualíssimo exemplar datado de 1936, *A Escola Moderna* de Maria dos Reis Campos, onde são encontrados, em uma agradável leitura, os fundamentos do método dos Projetos, chamados na época “Sistemas dos Projeto” em que a autora defende e assume como o melhor meio de procedimento da prática dos ideais teóricos de renovação da escola.

Algumas leituras complementares enriqueceram o cabedal de informações que foram necessárias para o resgate histórico. Lorenzo Luzuriaga (1955), Afrânio Peixoto (1933), Francisco Larroyo (1970) e Dermeval Saviani (1997), que em *Escola e Democracia* levanta polêmicas sobre algumas certezas expostas e dignas de reflexão.

Somadas às contribuições dos filósofos e estudiosos da Educação, foram de extrema contribuição os conhecimentos sobre a *Educação Funcional* fundamentada na “Psicologia Funcional” e apresentada por Edouard Claparède (1940) que reforça, através de fontes empíricas, a importância do interesse da criança em relação ao objeto de estudo, tendo, como seu discípulo e seguidor, o belga Jean Piaget (1964, 1996), estudioso metódico do desenvolvimento intelectual, cujas teorias psicológicas encontraram aplicações na pedagogia. Anália Rodrigues de Faria (2002) oferece leitura enriquecedora de sua interpretação da obra de Piaget.

As contribuições de Vigotsky (2003), embora mais centradas na psicologia, são de extrema relevância no conhecimento do processo de aprendizagem e, contrariando algumas posições de Piaget, alertam para perspectivas pertinentes em relação à importância do meio no desenvolvimento do indivíduo. Teresa Cristina Rego (1995) apresenta, amparada no estudo das obras de Vigotsky, uma perspectiva histórico-cultural da Educação.

Abordagens do processo ensino-aprendizagem são analisadas por Mizukami (1986) através de um minucioso processo de investigação.

Competências e habilidades, aprendizagem significativa, o aluno como autor de sua aprendizagem, professor mediador e orientador são alguns dos conceitos que fundamentam essa proposta de trabalho.

Entre os autores selecionados, Fernando Hernández (1998^a, 1998^b, 2000) apresenta os Projetos de Trabalho como proposta transgressora frente à necessidade de mudanças na escola, revisando a concepção e as práticas educativas em consonância com as transformações na sociedade. Aponta contribuições de teóricos na fundamentação da prática dos Projetos de Trabalho, analisando as mesmas do ponto de vista histórico e social, diferenciando dessa forma a concepção atual das anteriores. Defende a prática como meio de aprendizagem contextualizada, tendo como finalidade um ensino para compreensão.

Phillippe Perrenoud (2000), autor destacado pelo investimento que dirige às discussões sobre o desenvolvimento de Competências e Habilidades, tão aclamadas e requisitadas como condição de formação integral do educando, aponta, em seus textos, a importância do **Trabalho com Projetos**, como um dos meios para esse fim.

Antoni Zabala (1998) discute as relações interativas e o papel do professor e do aluno, e a reflexão do próprio processo de aprendizagem.

Outro autor de merecido destaque para estudo e fundamentação desse trabalho é Paulo Freire (1987), que critica a educação por ele designada *bancária*, com o propósito de depositar e de transmitir, enquanto propaga uma educação *problematizadora*, gerada pela conscientização e mobilização do educando, na busca de respostas e ações que transformem a situação.

Nilbo Ribeiro Nogueira (2005), em *Pedagogia de Projetos*, propõe a implementação de Projetos temáticos como ferramenta para o fim da passividade em favor da interação nas escolas para aprimorar os processos tradicionais de ensino-aprendizagem. O autor alerta sobre

a necessidade de superar os modismos que envolvem os Projetos e atribui à Internet um instrumento capaz de potencializar pesquisas, interações e trocas de informações para além dos muros da escola, objetivando a satisfação pessoal de alunos e professores.

Jean Pierre Boutinet (2002) considera que estamos vivendo, na cultura dos Projetos, referência obrigatória e guia para a ação, baseado em uma teoria de experiência que não separa a teoria da prática.

As questões relacionadas às pesquisas, procedimento imprescindível para o desenvolvimento do **Trabalho com Projetos**, encontraram respostas esclarecedoras nas idéias de Pedro Demo e outros colaboradores no título *Pesquisa em sala de Aula* (2004), organizado por Roque Moraes e Valderéz Marina do Rosário Lima, completando com detalhes as indicações dos autores que discorrem sobre a metodologia dos Projetos e suas etapas.

Em *Educação no Século XXI: Os Desafios do Futuro Imediato*, organizado por Francisco Imbernón (2000), Ramón Flecha e Iolanda Tortajada, analisam as mudanças que se operam no globo, enfatizando as conseqüências das transformações causadas pela sociedade de informação e sua interferência na Educação. José Gimeno Sacristán (2000) reforça a importância dos saberes sócio-históricos construídos pela humanidade para a Educação contemporânea, alertando sobre a eficiência de exploração desses saberes para compreensão da vida na sociedade atual e, evidentemente, sua pertinência para o indivíduo.

Dos artigos publicados na internet, alguns foram recomendados pelos agentes do Instituto Ayrton Senna durante os cursos e encontros realizados, enquanto outros resultaram da pesquisa por palavras chave, como Projetos na escola e Projetos e Aprendizagem.

As condições de desenvolvimento de competências e habilidades advindas da prática de **Trabalho com Projetos** são apontadas como metas da educação para o século XXI. Neise

Deluiz no artigo *O Modelo de Competências Profissionais no mundo do trabalho e na Educação: Implicações para o currículo* (2001) expõe os ditames do sistema capitalista sobre as regras de seleção da força de trabalho no contexto atual, que prevê e exige um modelo apoiado nos altos níveis de escolarização, nas competências relativas à mobilização do trabalhador e na formação contínua. Essas competências devem advir de um processo educacional fundamentado em uma formação de utilidade prática, voltada ao 'saber ser'. A autora se refere à lei 9394/96 (LDB), em especial às Diretrizes Curriculares e aos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional como orientadora de modelo de competência que propõe uma organização de currículo voltado a uma prática pedagógica interdisciplinar, contextualizada, centrada na aprendizagem do aluno, através da seleção de situações de aprendizagem baseadas na Pedagogia de Projetos.

No artigo *Pedagogia das Competências - Conteúdos e Métodos*, Suzana Burnier (2001) destaca alguns referenciais teórico-metodológicos para a prática pedagógica voltada à construção de competências, que demandam processos educativos complexos e considera a aprendizagem como decorrência da compreensão e valor do que está sendo trabalhado, uma vez oferecido tempo e oportunidades para que os *educandos* relacionem significados e lhe atribuam pertinência.

Eliane Schlemmer (2001), professora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISINOS, no artigo publicado em Colabor@-Revista, apresenta diferenças entre as concepções de Projetos de Ensino e Projetos de Aprendizagem, que pressupõem atividades cooperativas, propiciando espaços de interação e possibilitando um processo de ação-reflexão continuado dos sujeitos de aprendizagem. O trabalho defendido neste artigo envolve os pressupostos epistemológicos fundamentados na teoria *interacionista* construtivista de Piaget e o uso de recursos e ferramentas tecnológicas como meio de desenvolvimento de um ambiente virtual de aprendizagem, aplicado no curso de Pedagogia da UNISINOS.

No site do Programa Sua Escola 2000, visitado pelo apoio teórico que oferece sobre **Trabalho com Projetos**, além de *links* que expõem e comentam os já desenvolvidos ou em andamento, podem ser encontrados textos, artigos e vídeos sobre essa prática, orientações para seu desenvolvimento, conceitos que envolvem essa metodologia e relatos de experiências motivadoras.

Em *Educação Orientada para Competências e Currículo Centrado em Problemas* (s.d.), Eduardo Chaves critica o currículo voltado para a absorção de conteúdos pelos alunos em detrimento de uma educação para desenvolvimento de competências. Defende o aprendizado escolar organizado em competências e habilidades, respeitando os ritmos, as velocidades e grau de atenção dos *educandos*. Exigindo novas teorias e tecnologias de aprendizagem através de um currículo centrado em problemas, cuja resolução pode ser buscada através de Projetos de interesse dos alunos.

O artigo *O que é um Projeto Interdisciplinar* (s.d.), também da autoria de Eduardo Chaves, discute a globalização dos saberes em oposição à fragmentação imposta pela divisão do currículo por disciplinas.

O portal do MEC oferece uma gama de artigos e livros que incentivam um aprofundamento nas bases teóricas que fundamentam o **Trabalho com Projetos**. Um dos destaques é: *Aprendizes do Futuro, as Inovações Começaram* (1999), de Fagundes, Maçada e Sato, que ressalta o uso da tecnologia digital no **Trabalho com Projetos**.

Destacam-se dissertações de Mestrado nas áreas de Informática na Educação cujas problemáticas são voltadas aos **Trabalhos com Projetos**, especialmente os Projetos de Aprendizagem, pelo fato de que essa metodologia tem como amparo o uso da tecnologia digital: *Projetos de aprendizagem e a relação professor aluno: possibilidades de autonomia, colaboração, criatividade e apropriação das tecnologias*, por Angela Lage de Araújo; *Projetos de Aprendizagem@tecnologias.transformações. Escola*, por Maristela Alberton

Silva; *Tecnologias da Informação e Comunicação como suporte para uma pedagogia orientada a projetos*, por Célia Fonseca de Lima, defendidas em 2005 pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; *Um ambiente de apoio ao Desenvolvimento de Projetos de Aprendizagem*, por Valéria Cristina Pelinzzar Cauper Monteiro, defendida em 2006 pela Universidade Federal do Espírito Santo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais explicitam os fundamentos filosóficos, políticos e sociais que orientam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, traduzindo-os em concepções teóricas fundamentadas, em pesquisas científicas e em argumentos que apontam para a urgência de revisão das práticas pedagógicas, admitindo em suas entrelinhas a perpetuação de conceitos do processo ensino aprendizagem, que não contemplam o ideal de democratização e qualidade de ensino almejada.

No **capítulo I**, procura-se resgatar a origem dos **Trabalhos com Projetos**, que advém de uma das propostas metodológicas que contemplavam os ideais da Escola Nova no início do século XX; as concepções psicológicas que fundamentavam a aprendizagem e as finalidades da Educação propostas pelo movimento renovador que, entre outros fatores, defendia a democratização do ensino, entendida como igualdade de condições de aprendizagem para todos. Esse capítulo exigiu a pesquisa bibliográfica sobre História da Educação, especialmente os referenciais teóricos atribuídos aos estudos e pesquisas de filósofos, psicólogos e pedagogos do século XIX. Os conceitos enfocados nesse capítulo e contextualizados a época da Escola Nova são aqui sintetizados:

- Os ideais da renovação que pregavam entre outras mudanças a ação do educando no processo, em uma proposta de aprendizagem em que a experiência e a natureza do aluno eram consideradas fatores que geravam interesse e conseqüentemente um propósito,

condição indispensável para que acontecesse aprendizagem e que condizia com a proposta de Sistema de Projetos.

- O conceito de Sistema de Projetos, assim apresentado o método na época, já se identificava com os preceitos de investigação em busca de soluções e descobertas.
- A importância da autoria no desenvolvimento de Projetos aliada à curiosidade e real necessidade do aluno é abordada nesse capítulo por se tratar de pressuposto para o desenvolvimento do trabalho.
- O educador capaz de criar situações que despertem interesse, quando da necessidade de conciliação da proposta aos conteúdos programados pelo sistema educacional.

No **capítulo II** são estabelecidas algumas comparações entre os fundamentos e finalidades da educação, propostos pela Escola Nova e pela Escola contemporânea, a relação entre a teoria do conhecimento apresentada por Jean Piaget e como as mesmas são reconhecidas nos **Trabalhos com Projetos**. São apresentadas também as concepções do processo ensino-aprendizagem citadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, as propostas de **Trabalhos com Projetos** como recurso didático e as teorias de aprendizagem defendidas nesse documento que atualmente orienta a prática dos professores.

Alguns dos principais conceitos abarcados nesse capítulo:

- As concepções sobre **Projetos de Trabalho** que sustentam essa prática como método investigativo científico similar aos Sistemas de Projetos.
- Os conceitos que envolvem os saberes sócio-históricos, o currículo escolar e a relevância dos mesmos em relação ao contexto cultural, visando à formação de indivíduos aptos para enfrentar e resolver situações problemas em circunstâncias diferenciadas, compreendidas como competências e habilidades.

- O conceito de situação ótima, que teoricamente resulta em uma aprendizagem com significado, volta a ser abordado nesse capítulo, procurando apontar uma prática que possibilite relação entre a experiência, o já assimilado, com o novo, em busca da *equilibração* das estruturas mentais, baseadas nas teorias sócio-histórico construtivistas.
- Como método investigativo, o **Trabalho com Projetos** faz uso da pesquisa como meio prático para desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para o aprimoramento do pensamento de ordem superior.
- A interdisciplinaridade como *globalização* e transferência dos saberes, contrariando o conceito de somatória de conteúdos disciplinares a partir de um tema comum.

No **capítulo III** são apresentados os dados da pesquisa realizada em quatro escolas da rede pública através da análise dos documentos que expressam as propostas pedagógicas e os planos que indicam os meios para alcançá-las. Os itens referenciados como categoria de análise são: localização e características do quadro discente, as metas, entre elas como cada escola entende e propõe a aprendizagem; a concepção de **Trabalhos com Projetos** com a identificação temática e lista dos previstos; e, através dos planos dos Projetos, quais referenciais teóricos o sustentam, seus objetivos e como são planejados seus desenvolvimentos.

Partindo das referências apontadas nos capítulos anteriores, o **capítulo IV** expõe, discute e analisa, através da observação de algumas etapas dos trabalhos pesquisados e das entrevistas com professores e alunos, a fundamentação e sistematização do método, estabelecendo relações com os propostos, ações e resultados dos trabalhos pesquisados nas escolas.

Dessa forma, as questões apontadas como categorias de análise nesse capítulo se referem ao encaminhamento do trabalho e se relacionam à *problematização*, orientação para

pesquisa, ações propostas, instrumentos de avaliação da aprendizagem e abrangência da mesma em relação ao número de alunos envolvidos.

Nesse capítulo o conceito de avaliação volta-se aos preceitos da proposta construtivista, que defende a avaliação formativa, inclusiva, respeitada as singularidades e possibilidades do educando, mas que não dispensa indicadores e instrumentos diferenciados para que possa acontecer.

Nas **considerações finais** são apresentados os resultados que pretendem responder à questão levantada e expostos os argumentos que os justificam.

1. PROJETOS NA ESCOLA: ORIGENS DE UMA PROPOSTA METODOLÓGICA RENOVADORA NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM.

O primeiro capítulo desse trabalho tem a intenção de apresentar um breve retrospecto da herança legada da História sobre o tema aqui proposto, representada pelas idéias, pesquisas e iniciativas de pessoas que investiram esforços com o propósito de contribuir com a Educação, um dos construtos da identidade humana, em um momento marcado pela credibilidade nas pesquisas científicas, no crescimento acelerado dos meios de comunicação e transporte e na disseminação de ideais democráticos.

Muitas das personagens citadas, embora não tenham participado diretamente da construção da Educação no Brasil, influenciaram, através de seus estudos e teorias, os responsáveis pelos movimentos que visaram melhorar a qualidade da mesma nesse país a partir de finais do século XIX, segundo o contexto sócio histórico vigente em uma concepção democrática de educação.

Como democrática, considera-se a educação oferecida em igualdade de oportunidades para aprender, a todos os indivíduos, através do respeito das diferenças individuais e culturais e de meios que respondam a esses propósitos, dessa forma, os que respeitam [...] “a liberdade do aluno, considerando-o centro do processo de aprendizagem”. (MIGNOT, 2002, p.174)

O presente texto não pretende abranger todos os pensadores e pesquisadores que defenderam idéias voltadas a focar o processo educacional no educando e na aprendizagem, pois para tal é necessário uma viagem ao século XVIII e encontrar Jean Jacques Rousseau

(1712-1778), que certamente chamou atenção para a importância do respeito às características da criança e ao seu desenvolvimento natural. A intenção é situar historicamente os **Trabalhos com Projetos** tendo, como ponto de partida, finais do século XIX e os movimentos renovadores da escola, a referência dos mesmos em relação aos pressupostos teóricos e ideológicos que os sustentavam, para que esses dados possam contribuir com a análise sobre a pertinência dessa prática no processo ensino-aprendizagem.

As práticas devem corresponder às concepções filosóficas, psicológicas e pedagógicas que as fundamentam. Dessa forma, sem pretender o domínio em qualquer uma dessas áreas, o texto apresenta algumas idéias que embasam as noções sobre aprendizagem creditadas pelo movimento renovador, e como os “Sistemas de Projetos” puderam, pelo menos teoricamente, contemplá-las.

As concepções de aprendizagem apresentadas nesse capítulo estão relacionadas aos fundamentos da psicologia funcional, cuja elaboração deve-se a Edouard Claparèd (1873-1940), e ao pragmatismo filosófico de John Dewey (1859-1952), que influenciaram a implementação do *escolanovismo* no Brasil através de Anísio Teixeira (1900-1971), Fernando de Azevedo (1849-1974), Lourenço Filho (1897-1970), Armanda Álvaro Alberto (1892-1974), professora e fundadora da Escola Regional do Meriti, uma das signatárias do Manifesto dos Pioneiros e outros educadores brasileiros, que contribuíram também com idéias e ações em favor da renovação da escola.

1.1. UM BREVE HISTÓRICO BRASILEIRO.

À época da escola renovada, nascida na Europa e nos Estados Unidos, fatores como a industrialização, a especialização, a divisão do trabalho, a pressão de grupos que se ampliavam e defendiam interesses de classes, o desenvolvimento das ciências e tecnologia,

contribuíram com mudanças sócio-culturais, desestruturando os padrões vigentes, e provocando revisão de modelos estabelecidos, entre eles, o da educação.

Alguns autores atribuem à década de 1920 o ponto de partida para início de movimentos renovadores no Brasil, mas a consciência da necessidade de mudanças e ações voltadas a esse fim iniciou-se ao final do século XIX. Na época, a preocupação na formação de hábitos e de uma identidade nacional pleiteava uma escola para todos e redentora da sociedade, com a missão de solucionar os problemas de ordem social através da educação da população.

[...] no decênio se encontra um movimento histórico da vida brasileira caracterizado por grande efervescência ideológica e inquietação social que refletem ou acusam a existência de desajustamentos entre as forças sociais em emergência [...] A tentativa é de índole nitidamente liberal, pois se pretende eliminar as barreiras que impedem o pleno desenvolvimento social, isto é, o progresso, desenvolvimento de novas soluções sociais e de novas orientações intelectuais. (NAGLE, 2001, p. 311- 312)

O movimento *escolanovista* pretendeu rever os paradigmas da escola tradicional, opondo-se aos métodos exclusivamente transmissivos do conhecimento por parte do professor; atribuindo à ação do educando, gerada por suas necessidades e interesses, o meio pelo qual adquiriria experiências e aprendia.

A influência norte americana na implantação da Escola Nova no Brasil deu-se, principalmente, através das teorias de Dewey, que associa aprendizagem ao “fazer” (learning by doing), para que sejam consolidados os ideais da escola ativa e especialmente prática. Para o filósofo, os ensinamentos escolares devem possibilitar o aprendizado da vida de forma concreta. “Tem assim a escola possibilidade de ser uma comunidade embrionária, uma sociedade em miniatura.” (DEWEY apud LUZURIAGA, 1955, p.271)

Assim como na vida, a escola pode propor situações em que o aluno se envolva em um problema que lhe provoque interesse e necessidade de atuar para resolvê-lo, o que certamente

abrange o trabalho intelectual, uma vez que o percurso exige organização, planejamento, levantamento das possibilidades, análise dos dados e comprovação dos resultados. Sem dúvida, um exercício para o pensamento superior e para o desenvolvimento pessoal e social. [...] “que tenha oportunidades para comprovar suas idéias, por suas aplicações, aclarando assim sua significação e descobrindo por si mesmo sua validade.” (LUZURIAGA, 1955, p.271)

Creo que una buena parte de la educación actual fracasa debido a que niega ese principio fundamental de la escuela como una forma de vida comunitaria. Concibe la escuela como un lugar en el que se da cierta información, en el que hay que aprender ciertas lecciones, o donde se habrán de formar determinados hábitos. Se imagina que el valor de todo ello yace en su mayor parte en el futuro remoto el niño ha de hacer no son sino una mera preparación. Como resultado no se convierten en parte de la experiencia de vida del niño y por onde no son verdaderamente educativas. (DEWEY, 1997, p.41)

Como modelo de uma proposta para democratização de ensino, os princípios da Escola Nova foram adotados na escola pública através de reformas no sistema educacional vigente. Fernando de Azevedo, entre 1927 e 1930, e Anísio Teixeira, em 1931, promoveram amplas reformas educacionais no Rio de Janeiro, então capital da República, muito embora esses princípios reformistas tenham sofrido adequações exigidas por grupos de forte influência nos trâmites políticos, entre os quais, os católicos.

Neste sentido, pode-se compreender que se a história escapa a certas lideranças não é porque elas não o fazem, mas porque os outros também a fazem. A complexidade da implementação das políticas pode produzir resultados que não correspondem aos objetivos de nenhum grupo ou classe considerados isoladamente. (NUNES, 2002, p.39)

Houve expansão da nova didática estendendo-se aos Estados do Ceará, Distrito Federal, Bahia, Pernambuco, Minas Gerais, São Paulo e Rio Grande do Sul.

Lourenço Filho (1969, p.176) destaca, entre outros, trabalhos realizados em centros de investigação e de demonstração, como a Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico em Minas Gerais; a Escola Experimental Rio Branco; classes da Escola Modelo anexa à escola Normal

da Praça da República em São Paulo e a Escola de Aplicação do Instituto de Educação no Rio de Janeiro.

A implantação de escolas anexas às Instituições formadoras de professores, em alguns estados brasileiros, assemelha-se à iniciativa de Dewey que, em 1896 fundou a escola elementar e experimental em Chicago [...] “em ligação com o seu ensino de Pedagogia na Universidade, e que foi chamado, por isso, escola laboratório”. (ABBAGNANO, VISALBERGHI [s.d.] p. 76)

Os pressupostos teóricos condiziam com os anseios para a efetivação de mudanças necessárias e urgentes, atribuindo à escola a preparação do indivíduo e de toda a sociedade às rápidas transformações que se operavam. “A escola não pode ficar no seu estagnado destino de perpetuadora da vida social presente. Precisa transformar-se no instrumento consciente, inteligente do aperfeiçoamento social.” (TEIXEIRA, 2000, p.11)

O oferecimento de iguais oportunidades, numa interação social, com base na realidade presente, era condição de desenvolvimento do educando, através da vivência de experiências próximas e mais reais nos ideais defendidos pela Escola Nova.

Dewey (1979) propôs especialmente que a educação fosse a base da democracia, em oposição à seleção de elites intelectuais que, dessa forma, valorizava certas aptidões naturais em detrimento a outras.

É indubitável que uma sociedade para qual seria fatal a estratificação em classes separadas, deve procurar fazer que as oportunidades intelectuais sejam acessíveis a todos os indivíduos, com iguais facilidades para os mesmos.

[...] Uma sociedade móvel, cheia de canais distribuidores de todas as mudanças ocorridas em qualquer parte, deve tratar de fazer que seus membros sejam educados de modo a possuírem iniciativa individual e adaptabilidade. Se não fizer assim, eles serão esmagados pelas mudanças em que se virem envolvidos e cujas associações ou significações eles não percebem. (DEWEY, 1979, p.94)

Para que a sociedade seja realmente democrática, seus membros deverão ter condições de igualdade para decidir e intervir com consciência de seus direitos, deveres e das conseqüências das suas escolhas, o que pressupõe uma proposta de escola voltada para essa finalidade.

1.2. PRINCÍPIOS PARA RENOVAÇÃO.

Os Pioneiros e seus antecessores lutavam pela “laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e a co-educação” (AZEVEDO, 1932, p. 48), que se referia a uma escola única e comum a todos, sem distinção entre as classes e, especialmente, para revisão de concepção de educação que contemplasse as necessidades e interesses humanos, e não os da classe dominante.

Os conteúdos escolares ditados pela escola tradicional, considerada passiva, intelectualista e *verbalista*, tornaram-se, através do Manifesto dos Pioneiros, alvo de polêmica quanto à sua relevância em relação ao aprendizado e desenvolvimento do *educando*. A Escola Nova valorizava as atividades espontâneas, consideradas alegres e fecundas, uma vez que eram dirigidas à satisfação das necessidades e interesses.

Talvez as palavras redigidas no Manifesto tenham sido interpretadas de maneira a levar alguns educadores a posicionarem-se em extremo oposto ao que era trabalhado pela escola tradicional, num esforço em abandonar a “lógica formal dos adultos, para os pôr de acordo com a lógica *psychologica*, isto é, com a lógica que se baseia na natureza e no funcionamento do espírito infantil”. (AZEVEDO, 1932, p.54-55)

Uma das mais acirradas críticas à Escola Nova se refere, especialmente, à centralização dos saberes nos interesses da criança, o que pressupõe um esvaziamento dos conteúdos considerados essenciais na formação do educando.

A proposta inicial da Escola Nova não excluía os saberes do passado ou os sócio-históricos construídos, pois os mesmos eram considerados constitutivos da sociedade então

presente e de experiência enraizada na cultura. Sendo o aprendiz integrante dessa sociedade e cultura, seriam delas as referências que dispunha, como ainda hoje dispõe, como base de suas experiências, com a vantagem de contar atualmente com avançada tecnologia de comunicação e informação.

Porque os estudos da escola tradicional consistiam de matéria selecionada e organizada na base do que julgaria o adulto ser útil ao jovem em algum tempo do futuro, a matéria a ser aprendida era estabelecida independente e fora da experiência de vida do aluno. Relacionava-se assim com o passado; era a matéria que se tinha revelado no passado, útil e necessária aos homens. Por uma reação para o extremo oposto, reação tão infeliz quanto, talvez, natural ante as circunstâncias, a idéia, sem dúvida correta, de que a educação deve retirar o material para o seu processo de experiência presente, cabendo-lhe capacitar o aprendiz a se haver com os problemas do presente e do futuro, tem sido, freqüentemente, convertida na idéia de que as escolas podem, em larga extensão, ignorar o passado. Se o presente pudesse ser separado do passado, tal conclusão seria válida. Mas as realizações do passado constituem o único meio, ao nosso alcance, para compreender o presente. (DEWEY, 1971, p. 78)

A diferença estava na proposta diferenciada de trabalhar esse conhecimento, atendendo ao fato de que a Escola Nova acreditava que a experimentação objetivada, a ação interessada e consciente do aprendiz, condizente com sua experiência, contribuíam com resultados mais positivos no tocante à aprendizagem e a preparação para a vida, do que a transmissão desses conhecimentos organizados da maneira do adulto. Mesmo numa posição crítica à Escola Nova quanto aos seus ideais para democratização, Saviani destaca pela perspectiva da nova proposta, a maneira que os conhecimentos eram abordados pela escola tradicional, e que não correspondiam às expectativas da sociedade.

A pressão em direção à igualdade real implica a igualdade de acesso ao saber, portanto, a distribuição igualitária dos conhecimentos disponíveis. Mas aqui também é preciso levar em conta que os conteúdos culturais são históricos e o seu caráter revolucionário está intimamente associado à sua historicidade. Assim, a transformação da igualdade formal em igualdade real está associada à transformação dos conteúdos formais, fixos e abstratos, em conteúdos reais, dinâmicos e concretos. Ao conjunto de pressões decorrentes do acesso das camadas trabalhadoras à escola, a burguesia responde denunciando através da Escola Nova o caráter mecânico, artificial, desatualizado dos conteúdos próprios da escola tradicional. Obviamente, tal denúncia é procedente e pode ser contabilizada como um dos méritos da Escola Nova. (SAVIANI, 1997, p.74)

Outra questão de extrema relevância no processo era, para os precursores do movimento, o respeito às individualidades do educando, que exigia atenção especial quanto às características do desenvolvimento físico e psíquico de cada um. Lourenço Filho (1969, p. 36-37) atribui ineficiência ao trabalho do educador quando não dispõe de uma visão clara dos recursos do educando, para que, “em cada caso possa proporcionar situações mais desejáveis” e alcançar seus propósitos.

Francisco Larroyo (1970, p.779), considerando os métodos ativos como pressuposto da renovação, situa como um dos fundamentos [...] “que o ensino deve ser *de acordo com a criança*, isto é, adaptar-se à natureza peculiar de cada educando (*individualização do ensino*), ou pelo menos, a grupos de alunos de semelhante tipo de inteligência (*educação diferencial*)”. Seria utópico pensar a escola apta a trabalhar com cada indivíduo, como se fosse único, dedicando-lhe atenção especial a cada dia e a cada momento, acompanhando dessa forma o percurso de seu desenvolvimento, em uma organização como a do sistema de ensino atual. Mas, é evidente que, em uma proposta de escola como deveria ser a da Escola Nova, onde o número de alunos por turma era distribuído de forma que o professor pudesse conviver com o aprendiz e dedicar-lhe orientação apropriada e interessada, tornar-se-ia possível, e um dos meios ideais de educar através do respeito às individualidades, segundo ritmos e processos diferenciados.

Essa concepção de respeito às individualidades, além de exigir abordagens distintas de mediação, implicava em questões de avaliação, que dessa forma rejeitavam a homogeneização.

Os procedimentos de avaliação empregados na Escola Regional do Meriti exemplificam como Armanda Álvaro Alberto⁵ incorporava e aplicava os ideais da Escola Renovada no tratamento das individualidades, em uma realidade de comunidade carente e especialmente necessitada de maiores investimentos numa educação que promovesse seu desenvolvimento, e não sua estagnação.

A Escola regional do Meriti diferenciava-se de outras iniciativas renovadoras. Recusava testes de inteligência porque [...] homogeneizavam os alunos apagando o reconhecimento das diferenças [...]. Isto não significava ignorar o desenvolvimento infantil. Trabalhar com a diversidade, se efetivava na própria organização das turmas [...] Levava-se em conta o desenvolvimento dos alunos em cada matéria. O mesmo aluno podia apresentar rendimento diferenciado, o que não resultava em reprovação, para evitar que interferisse na auto-estima. (MIGNOT, 2002, p.180-181)

1.3. APRENDIZAGEM PELA CONSECUÇÃO DE PROPÓSITOS INDIVIDUAIS.

A centralização do processo educacional no aluno implicou numa concepção de aprendizagem diferente da empreendida pela educação tradicional, pois passou a ser entendida como um processo interior no indivíduo, e não por fatores exteriores, prontos, e de certa forma, concepções abstratas e alheias às suas experiências.

As pesquisas na psicologia, aliadas aos estudos da biologia, resultaram em teorias sobre o desenvolvimento da criança que exigiram uma forma de ‘pensar a escola’, que correspondesse aos aportes desses conhecimentos em relação ao trabalho educacional. A contribuição da biologia não se referia ao campo da fisiologia ou anatomia, mas aos

⁵ Os ideais de uma Escola Renovada, reconhecida por um trabalho independente da contribuição do governo, destacou-se pela iniciativa e empenho de uma educadora, que aplicou, de fato, no cotidiano da prática escolar, uma pedagogia voltada à formação do educando da região, ciente de suas necessidades, desejos, e chamadas às responsabilidades de colaborar com a renda familiar precocemente. Esse fator gerava a evasão da escola por volta dos 10 ou 11 anos de idade. Conhecida como Escola Regional de Meriti, criada por Armanda Álvaro Alberto, sobrevivia de donativos, que segundo Armanda, não tinham cunho caritativo, mas se constituíam em contribuições comprometidas com o combate ao analfabetismo no Brasil. Mas, não era só o analfabetismo que a escola se propunha a combater, e sim, desenvolver uma educação diferenciada, onde a prática social, como forma de aprender através da convivência com a comunidade, como uma extensão de suas próprias realidades, e com a natureza.

conhecimentos dos recursos e meios do organismo humano a se adaptar às condições do mundo físico em consonância com seu desenvolvimento.

Segundo Claparède, a aprendizagem é avaliada pelas aquisições do indivíduo provindas de ações orientadas por uma finalidade, que se referem a uma função determinada, considerada pela psicologia funcional, como função dos processos na vida do indivíduo ou pela utilidade que possa desempenhar. A ação do aprendiz deve ser empregada pelo interesse, correspondendo às exigências do seu organismo, tanto do ponto de vista da organização mental quanto física, “para a adaptação ao meio físico e social”. (1940, p.43)

À essa base conceitual somam-se a observação das singularidades e a reflexão que antecede um plano de ação. Esse plano de ação pode anteceder e acompanhar a pesquisa, que não se refere só ao campo científico, mas a toda investigação propulsora de desenvolvimento e do conhecimento. “O propósito difere de um impulso ou desejo original por essa translação para um plano e método de ação, baseado na previsão das conseqüências de agir nas condições observadas de um certo modo.” (DEWEY, 1971, p. 68)

O propósito também é gerador de uma situação problema, que possibilita o levantamento de hipóteses num processo de reflexão que busca relação entre os elementos da experiência assimilada com as possibilidades da nova experiência, correspondendo à interação entre as experiências em um movimento contínuo.

Cabia, ao educador, uma vez atento ao desenvolvimento individual de cada educando, organizar situações que despertassem interesse para a realização de experiências individuais. O interesse só seria possível se o indivíduo passasse por um desequilíbrio estrutural, que motivasse a busca de meios para restabelecer o estado original, o que foi designado pela psicologia funcional, como uma readaptação do organismo, utilizando meios e recursos próprios.

A ruptura do equilíbrio é, sem dúvida, o móvel primitivo. Essa ruptura de equilíbrio constitui, porém, tal perigo para o organismo que este se cercou de mecanismos protetores destinados a preveni-la. Esses mecanismos desempenham o papel de sinalizadores, em estreita relação com o meio ambiente. Assim, o organismo reage antes que seu equilíbrio fundamental seja realmente rompido. (CLAPARÈDE, 1940, p. 60-61)

A reação do organismo demanda a execução de ações que requerem saberes, aos quais Claparède (1940, p.48) atribui como meios indispensáveis “para a inteligência desempenhar seu programa”. O autor associa inteligência às habilidades exigidas do indivíduo para desenvolver ações: “Quanto mais considerável é a *massa de representações* tanto maior a capacidade de apercepção e, pois, a inteligência”.

O interesse é o que num dado momento nos importa, é o que tem um valor de ação, porque corresponde a uma necessidade. Parece-nos interessante atingir o objeto capaz de satisfazer a necessidade, e a ele adaptar a conduta. Podemos, pois, formular uma lei de interesse, que não é de certo modo, senão um aspecto mais geral e mais psicológico também, da lei da necessidade: Toda conduta é ditada por um interesse. Isto é: toda ação consiste em atingir o fim que nos importa no momento considerado. (Ibidem, p. 75)

Esse fim a atingir pode ser interpretado como um propósito, algo que se pretende obter ou alcançar. Dewey (1971, p. 36 a 38) expõe as condições inerentes ao propósito que pressupõem a mobilização de experiências, que mesmo não sendo oriundas de uma situação recorrente, pode fazer correspondência por similitude à nova. É importante ressaltar que as experiências, consideradas de valor educativo para o autor, se referem àquelas que oferecem [...] “continuidade e interação em ativa união uma com a outra” [...], aquelas que servem de base para futuras experiências numa co-relação entre o “indivíduo e objetos e outras pessoas”.

Não basta insistir na necessidade de experiência, nem mesmo em atividade do tipo de experiência. Tudo depende da *qualidade* da experiência por que se passa. A qualidade de qualquer experiência tem dois aspectos: o imediato de ser agradável ou desagradável e o mediato de sua influência sobre experiências posteriores. O primeiro é óbvio e fácil de julgar. Mas, em relação ao efeito de uma experiência, a situação constitui um problema para o educador. (DEWEY, 1971, p.16)

As idéias de continuidade e interação da experiência, como condição de valor educativo, foram reforçadas por Kilpatrick⁶, propondo para tal a noção de “transferência”, também utilizada por Phillippe Perrenoud no final do século XX.

A possibilidade de que a geometria possa auxiliá-lo a pensar, em situação nova, dependerá, em parte, do modo pelo qual êle aprendeu a raciocinar, na situação anterior. Se lhe tiverem ensinado a generalizar, de modo amplo, êle talvez esteja adaptado a aplicar o velho aprendizado e suas reações à nova situação. [...] Em tais condições, a transferência, como é freqüentemente chamada, terá maior possibilidade de realizar-se. (KILPATRICK, 1965, p. 71)

Todas as etapas desse processo estariam, portanto, amparadas pelo interesse e movidas pela vontade do indivíduo em direção a um propósito pessoal, estabelecendo dessa forma, compromisso com o que quer saber e com suas escolhas. “Ter propósitos representa um bem em si, pois projetar e realizar será viver em liberdade”. (LOURENÇO FILHO, 1969, p.201)

1.4. MÉTODO DE PROJETOS.

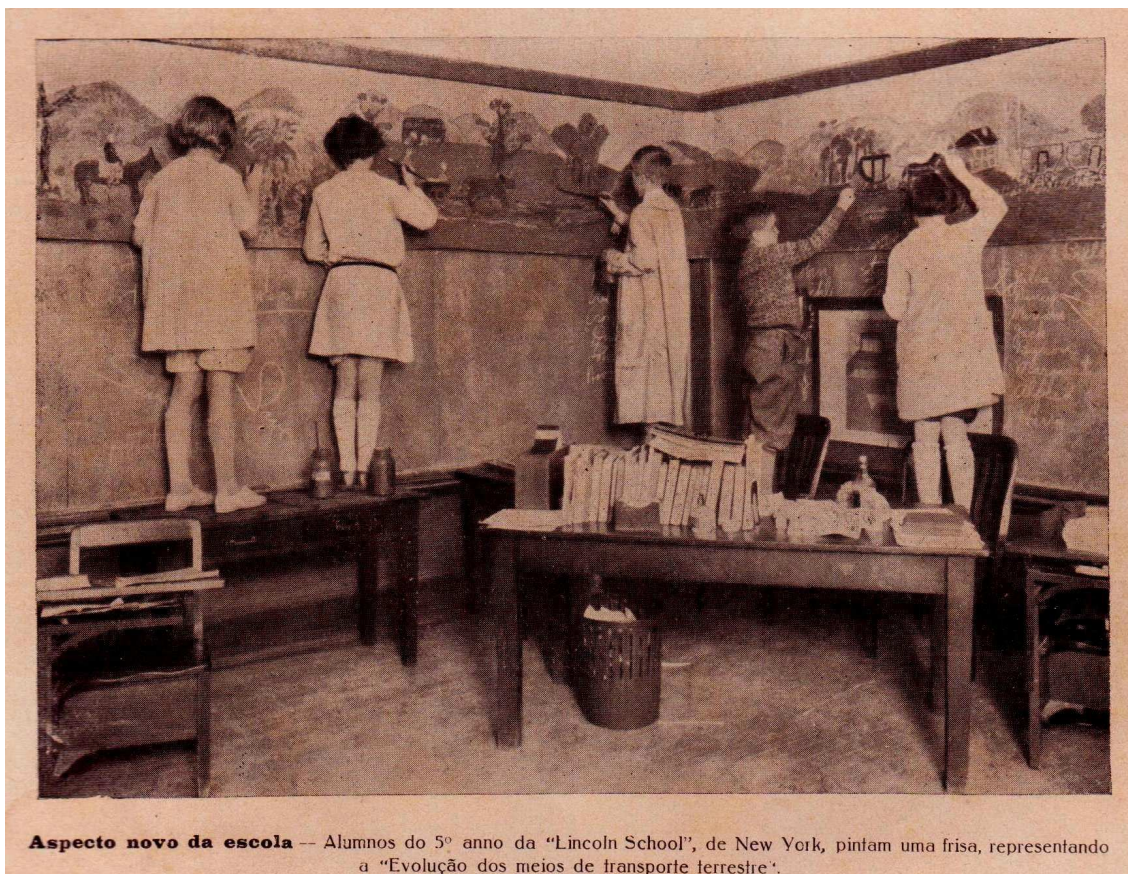
“O método de projetos é quicá o que mais corresponde às idéias da educação nova, já que compreende a totalidade delas no favorecer a liberdade e a atividade, mas dá ao mesmo tempo um sentido e um propósito ao trabalho educativo.” (LUZURIAGA, 1955, p.260)

Aprender, através de Projetos, consiste na organização e direcionamento das ações para um determinado fim. Essa finalidade, que move o desenvolvimento de um Projeto, tem relação afetiva e emocional com o aprendiz, pois envolve o interesse e a motivação para buscar e criar caminhos, muitas vezes redirecionados, mas carregados de experiências, que enriquecem muito além dos aspetos intelectuais, mas também os morais e sociais.

As primeiras experiências desse sistema foram realizadas na escola primária experimental da Universidade de Chicago, no final do século XIX, dirigida na ocasião por

⁶ William Heard Kilpatrick: nascido em 1871, na Georgia, EUA. A esse pedagogo é atribuída a criação do Método dos Projetos, num esforço para obter um tipo de educação articulada ao pensamento filosófico de John Dewey.

Dewey. O sistema ou método foi aperfeiçoado posteriormente por seus colaboradores, entre eles Kilpatrick.



1. Fonte: CAMPOS, Maria dos Reis. **Escola Moderna: Conceitos e Práticas**. Registro fotográfico da finalização de um Trabalho com Projetos. (1930)

Kilpatrick, sistematizador dessa proposta, considera diferenciações entre as intenções desse meio: “Projetos de Produção”, quando o desenvolvimento se volta à produção de um objeto específico, através de práticas manuais (o que evidentemente não exclui o trabalho intelectual); o “Projeto do Problema”, que envolve uma curiosidade, ou uma determinada situação cuja solução exige investigação e comprovação de hipóteses, até o encontro de resultados; o “Projeto de Adestramento”, quando a intenção é a aprendizagem de um

conhecimento ou desenvolvimento de habilidade, mais por imposição da necessidade e emergência para aprender, do que proveniente do interesse natural.

Pode-se, de fato, aprender os verbos franceses irregulares também com a idéia de se ser promovido, de ter um prêmio ou de evitar um castigo, mais do que pelo gosto de realizar um autônomo *projecto*. E pode ainda acontecer que se aprendam igualmente bem no que diz respeito à sua imediata função instrumental no escrever ou no falar francês. Mas bem diverso será nos dois casos aquilo a que Kilpatrick chama “aprendizagens concomitantes”: num caso, aprender-se-á ao mesmo tempo a gostar do francês, e do estudo, e das atividades escolares; no outro, estarão pelo contrário, estabelecidas inconscientemente atitudes hostis em relação à aprendizagem de tal habilidade e em relação às situações sociais que o exigem. (ABBAGNANO, VISALBERGHI [s.d.] p.778, 779)

Considerando o desenvolvimento dos Projetos coerente com a intenção de uma educação que visa funcionalidade de seus resultados para a vida futura, e como forma de apropriação dos saberes, esse método para aprender se amparava na prática de uma educação fundamentada nos moldes científicos, uma vez que sua organização envolvia etapas e procedimentos investigativos. Ao aprendiz era atribuída a ordenação do trabalho devido ao seu compromisso com a finalidade do mesmo; portanto, envolvia aspectos funcionais e partia de hipóteses decorrentes de dados adquiridos em suas experiências.

Os princípios fundamentais do Sistema de Projetos⁷ foram classificados, segundo Lourenço Filho (1969, p.202) em quatro itens que se inter relacionavam.

O primeiro se refere à questão da “situação problema”, princípio fundamental e gerador do processo, e que deve ser movida por interesse ou necessidade, onde novamente pode ser realçado o fator propósito como foco de uma finalidade.

Nesse caso, o estímulo para a ação imediata só é sentido, quando sua discordância antecipada se tenha apresentado, e nos haja preparado para trabalho interior, de modo a sentir justamente um determinado estímulo, em lugar de qualquer outro, entre mil outros possíveis. (KILPATRICK, 1965, p. 77)

⁷ Sistema de Projetos: alguns autores consideram e nomeiam o **Trabalho com Projetos** como Sistema de Projetos, apesar do título do primeiro livro sobre o assunto, de autoria de Kilpatrick, ser “O Método de Projetos”.

O segundo considera a “experiência do indivíduo”, que é fator relevante para elaboração da situação problema, situando-o em sua realidade para passar a agir em direção ao seu propósito. Nesse item ficam então reforçadas a importância das experiências anteriores e a probabilidade de continuidade dessas experiências em novas, possibilitando o estabelecimento de relações e formulações de novas idéias.

O terceiro, considerado “o princípio da prova final”, coloca em operação o pensamento que organizará as ações em busca de uma solução para a situação problema, com base nos dados da experiência atual do indivíduo, levantando dessa forma sugestões e hipóteses que servirão como pontos de partida para a investigação e a averiguação das possibilidades de comprovação ou refutação.

O quarto e último princípio, “o da eficácia social” refere-se à relevância da experiência individual em relação aos valores que permeiam o meio social, destacando o aprendizado do indivíduo para agir em sociedade como membro da mesma.

Demais, a experiência precisa ter caráter social. Tem a que será pobre e escassa. Precisamos primeiro, pensar na experiência social dos participantes de cada classe e senti-la com eles. Nas melhores escolas, os alunos compartilham experiências e reúnem-se em empreendimentos comuns para fins educativos; sentem, por vezes, o quê de seus objetivos com os de todo o grupo. Nesse dar e receber experiências diretas, o indivíduo, ou o grupo pequeno, com contatos imediatos com outros, mantém a mais preciosa das possibilidades educativas, base de todo o processo. É a partir dele que a vida se expande em múltiplas direções. (KILPATRICK, 1965, p.79)

Apesar dessa classificação dos princípios do Sistema de Projetos, os autores não exigiam que sua prática cumprisse uma ordem pré-estabelecida, e sim, propunham que essa ordem partisse do aluno, e frente aos desafios e dificuldades, avaliassem e redirecionem o processo quando necessário.

Mas o trabalho pode ser iniciado pela expressão ou realização do que se tenha em vista, se o interesse do aluno ou do grupo de alunos assim o indicar. Haverá realização insuficiente e isso obrigará a novas observações, pesquisas e reorganização do conhecimento. Em certos casos, convirá mesmo que assim aconteça a fim de que os alunos compreendam as vantagens da boa ordenação do trabalho. (LOURENÇO FILHO, 1969, p. 208)

Interessante perceber o quanto a conscientização do erro e os desafios provenientes das dificuldades de percurso eram valorizados nesse sistema como meios para observar, analisar e refletir, mobilizando operações superiores do pensamento e levando a tomadas de decisões que promoviam autonomia intelectual.

Assim como Luzuriaga, Maria dos Reis Campos⁸ (1936) defendia o Método dos Projetos, dentre outros que também contemplavam os princípios de renovação, como o que reunia as melhores condições para satisfazer os ideais de ensino da Escola Nova, pois correspondia, através da vivência com o concreto, ou mesmo de um simulacro do real, à aprendizagem necessária para integração à vida social.

Algumas questões formais pertinentes a esse trabalho, especialmente a quem o elegeu em sua prática educativa, foram, como ainda o são, objetos de estudo e discussões. Se um dos princípios do Sistema de Projetos é o respeito aos interesses e necessidades do educando, uma vez que deles devam partir, pois impulsionam um propósito individual, é coerente atribuir ao educando a proposta do Projeto, embora não dispensando a coordenação e orientação do educador, muitas vezes confundida como interferência negativa e cerceadora dos impulsos naturais. Para

[...] que o trabalho se realize em condições naturais, isto é, como na vida real [...] há uma condição primordial: é que o projeto nasça de uma necessidade sentida pelos alumnos, necessidade que lhes despertará o interesse pelo trabalho, dando-lhes gosto por elle, fazendo-os integrar-se em seu verdadeiro sentido e servindo-lhes ao mesmo tempo de guia para o plano de execução que hajam de traçar. E isso porque os trabalhos que empreendemos na vida são justamente assim, nascidos de uma necessidade

⁸ O livro, *Escola Moderna: conceitos e práticas* foi fruto da pesquisa realizada nos Estados Unidos, proporcionada pela Associação Brasileira de Educação e *The Institute of International Education*, em princípios de 1930, como compromisso para apresentação de um relatório a respeito do Método de Projetos desenvolvido naquele país. Maria dos Reis Campos se integrava à lista de autores defensores da Escola Nova que produziam materiais impressos para funcionar como ferramentas de transformação do trabalho do professor.

e tanto mais nos prendem e interessam quanto melhor identificados com elles nos sentimos. (CAMPOS, 1936, p.183,184)

Entretanto, a autora apresenta outros tipos de Projetos, como aqueles que, de qualquer forma, devem contemplar o Programa institucionalizado pelo sistema e, como discutido até agora, dificilmente vão ao encontro dos interesses e curiosidades, motivando a ação investigativa e a busca de soluções para problemas. Primeiramente apresenta os conteúdos de todas as disciplinas que devem ser tratados em determinada turma, equivalendo atualmente a uma classe do Ensino Fundamental. Posteriormente sugere uma série de atividades, entre elas: saídas de campo, pesquisa em livros e evidentemente exposição do assunto pelos professores. Todas essas atividades têm já determinado o produto que sintetizará os resultados obtidos em relação ao avanço dos conhecimentos sobre os assuntos e que pressupõem uma interação entre as áreas.

Campos (1936, p. 203) propõe, no caso, a “flexibilização” para adaptação e instigação do interesse dos alunos aos conteúdos previstos, mas

Não haverá assim, na escolha do projecto, espontaneidade absoluta e sem peias, mas nem por isso ficará esta essencialmente prejudicada, porquanto o mestre poderá facilmente conduzir os alumnos, sem imposição alguma, á escolha de assumptos que, nascidos de necessidades e desejos reaes da classe, convenham entretanto aos fins visados.

Seria necessário o acompanhamento do processo para que houvesse avaliação das habilidades e dos princípios que diferenciam o **Trabalho com Projetos**. As crianças teriam uma real curiosidade sobre o assunto? Partiram das mesmas, a organização das ações, a escolha dos caminhos, conferindo-lhes a autonomia e a autoria? Como se organizaram para que houvesse cooperação entre a turma e o trabalho tivesse a marca de todos?

A importância da orientação do educador para que a experiência do aluno pudesse ser otimizada, longe de ser fácil, deveria equilibrar a adequação de situações ao nível de possibilidades do aluno, de forma que sucedesse um avanço em seu processo individual e que,

assim acontecesse por meio de sua própria ação tanto física quanto intelectual. “A maior maturidade de experiência do adulto, como educador, o coloca em posição de poder avaliar cada experiência do jovem de modo que não pode fazê-lo quem tenha menos experiência.” (DEWEY, 1971, p.29)

Outra questão, que até hoje, passados mais de um século ainda causa polêmica devido muitas vezes ao desconhecimento do conceito do termo, é o da globalização. O Projeto não se restringe a abarcar as matérias de uma disciplina, nem tampouco consiste em um assunto que deve ser trabalhado em várias disciplinas, mas em “um problema real de vida, que deve ser resolvido com aplicação da leitura para busca de informações, do cálculo para verificação de ordem quantitativa, do desenho, trabalhos manuais e escrita, para registro e expressão etc”. (LOURENÇO FILHO, 1969, p.209)

O **Trabalho com Projetos** derivava em uma concepção global, em uma *desfragmentação* do assunto, assumindo visão do todo e o exercício de habilidades necessárias às exigências das atividades do processo.

O exemplo apresentado a seguir, desenvolvido em uma classe da Escola Experimental Rio Branco, através de um breve resumo por Lourenço Filho (1969, p.206), oferece elementos para análise de como o Sistema de Projetos envolvia a globalização de matérias, aos quais, podiam ser somados outros saberes que se referiam a procedimentos e atitudes, numa concepção total de formação humana e inter relação de conhecimentos.

Os alunos do terceiro grau primário tiveram a idéia de ornamentar a sala de aulas com material de desenho dos indígenas do Brasil. Êsse, o propósito inicial. Decidida a realização, trataram de verificar como ela se tornaria possível, ou de organizar um plano de trabalho. Verificaram que os conhecimentos que possuíam da arte dos índios eram muito escassos. Foi lembrada uma excursão ao Museu Paulista, durante a qual recolheram documentação muito variada, em desenhos e moldes de massa plástica. Uma questão muito curiosa, porém, devia surgir: os alunos haviam copiado material também dos incas e povos primitivos de outras regiões da América e não só do Brasil. Isso propôs um novo problema, o qual, diga-se de passagem, despertou vivo interêsse pela história de outros países do

continente. Com o material acumulado e recortes de revistas e jornais, pôde-se obter em poucos dias motivos puros da arte rudimentar do índio brasileiro. Como outras salas de aula possuíam uma barra ornamental em papel decorado, nasceu a idéia de pintarem uma barra semelhante. Surgiram dificuldades técnicas muito sérias, relativas ao papel a ser empregado, às tintas, sua composição, processos de pintura etc. Organizou-se um concurso para a escolha de um motivo ornamental, composto para grupos de alunos, e por eles julgado. Curioso é que não foi adotado um modelo único, mas a combinação de dois dos melhores apresentados. A execução foi iniciada, então. Organizaram-se grupos de trabalho. Surgiram os chefes. Cada grupo executou alguns metros de barra. Terminada a pintura, foi o papel pregado às paredes. Novas dificuldades técnicas apareceram. As tiras dificilmente ficavam em horizontal. Foi lembrado o uso do nível, e o projeto terminou, então, com êxito.

O trabalho partiu do interesse da classe e abrangeu estudo das etnias e diferentes culturas através dos elementos simbólicos que as representavam. Conceitos de geografia, história e arte, incluindo linguagens, materiais e procedimentos, cálculo de medidas, dimensão e altura. E, especialmente, exigiu pesquisa, registro, análise e seleção; em um contexto que implicava o desenvolvimento de relações sociais, pois os alunos compartilharam, distribuíram tarefas, opinaram e aceitaram sugestões numa situação que envolveu cooperação e respeito mútuo.

1.5. INICIANDO A PONTE ENTRE O ONTEM, E O HOJE.

É curioso verificar certa similaridade nos discursos dos que pensavam sobre as práticas mais adequadas para uma educação que contemplasse o desenvolvimento do indivíduo em todos os aspectos há mais ou menos um século, através do movimento da Escola Nova, e os que o fazem na contemporaneidade no tocante às propostas educacionais, que atendam às exigências do contexto sócio-histórico-cultural, incluindo os fatores econômicos e políticos que os influenciam de maneira direta.

Os renovadores apresentavam propostas do processo ensino aprendizagem em que a atividade do aluno, a possibilidade de viver experiências para assimilar conhecimentos, o respeito às suas individualidades e interesse se assemelham, nos dias atuais, às teorias de construção do conhecimento e no incentivo a autonomia para aprender. Sem intenção em

afirmar que o contexto é o mesmo, uma vez que quase um século separa as duas realidades, mas assumindo certa impertinência, se faz destacar que o discurso centrado na necessidade de rever as práticas, ainda atualmente voltadas para uma concepção tradicional de escola, é recorrente.

Apesar dos ideais de Paulo Freire (1987), traduzidos na Pedagogia da Práxis ou libertadora, estarem mais voltados à problemática da alfabetização das classes populares, não é possível deixar de lhe atribuir o crédito pela defesa e luta de uma educação realmente libertadora e renovada.

Sua oposição à educação bancária, considerada como opressora, depositária e *memorística*, e que também pode ser considerada tradicional, expressam suas convicções sobre a necessidade de renovação da proposta educacional, onde o centro deva ser o indivíduo, com o saber de sua realidade, e a instrumentalização obtida através da reflexão e análise do contexto para a ação transformadora. Quando escreve que o saber existe na invenção, na reinvenção e na busca inquieta, Freire (1987, p.58) assume a importância do propósito individual, através do interesse para promover mudanças necessárias e indispensáveis para ser agente social. “É que, se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a ‘educação bancária’ pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação.” (Ibidem, p. 62)

A discussão sobre o desenvolvimento de determinados Projetos junto aos alunos, vem corresponder algumas das orientações didáticas e metodológicas propostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio, consideradas referências na elaboração das Propostas Pedagógicas das escolas e nos planos de ensino dos professores, que buscam selecionar diretrizes para suas práticas. Os **Trabalhos com Projetos** pretendem

contemplar, do ponto de vista teórico, através de seus princípios as concepções de aprendizagem e de formação humanista ditadas pela Escola Renovadora.

Projetar é enxergar à frente algo que se pretende, consciente da existência de um percurso que vai depender de ações por parte de quem projeta para alcançar um fim pretendido.

Talvez a ação estabeleça a diferença entre Projetar e sonhar. Tanto o produto final do Projeto quanto as ações, como investigou Boutinet (2002, p.19), são submetidos aos determinantes da história pessoal à possibilidade do autor de pensar sua orientação.

2. OS TRABALHOS COM PROJETOS: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA DO SISTEMA EDUCACIONAL CONTEMPORÂNEO.

Por muito tempo a pedagogia valorizou o que deveria ser ensinado, supondo que, como decorrência, estaria valorizando o conhecimento. O ensino, então ganhou autonomia em relação à aprendizagem, criou seus próprios métodos e o processo de aprendizagem ficou relegado ao segundo plano. (PCN-Ensino Fundamental- Introdução, p. 71)

No capítulo anterior foram apresentados alguns princípios da Escola Nova, as concepções de aprendizagem que fundamentavam suas práticas e o Sistema de Projetos como um dos recursos didáticos para concretização das idéias renovadoras na Educação, em fins do século XIX e início do século XX.

Na redação da lei 9394/96 que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira e nos documentos que dela derivam para sua melhor interpretação, encontram-se registradas idéias sobre aprendizagem e escola que, se não as mesmas, se assemelham às divulgadas há quase ou até mais de cem anos, e que na atualidade ainda geram conflitos devido às mudanças necessárias para que sejam implantadas.

Nesse capítulo serão relacionadas essas idéias, acrescentando alguns dados com os quais as pesquisas científicas puderam contribuir; discutidas algumas propostas com amparo legal do Sistema de Educação atual, que defende modelos adormecidos durante várias outras reformas ao longo do século XX.

2.1. QUESTÕES PARA REFLEXÃO.

No período que separa o início do movimento pela renovação da escola e sua adequação àqueles tempos e o início do século XXI, uma avalanche de fatos, entre eles, o acentuado domínio do capitalismo, da globalização e da cultura ocidental, nutrem a complexidade das relações humanas, cuja formação, que ainda é socialmente institucionalizada pela escola, não pode ater-se a modelos inflexíveis, mesmo que tenham contemplado com sucessos anteriores objetivos propostos.

Da revolução industrial à informacional, questões sobre a função da escola parecem continuar como tema das discussões no intuito de corresponder à formação de um cidadão consciente de sua participação social, como agente cultural, um ser histórico, crítico e que possa colaborar com a transformação da realidade.

O propósito da educação na contemporaneidade não é formar o indivíduo de maneira que possa ser absorvido pela nova ordem mundial, mas sim oferecer oportunidades de desenvolvimento integral. Inclui, dessa forma, habilidades que lhe sejam úteis e essenciais e competências que lhe permitam fazer uso de conhecimentos na solução de problemas e criação de meios possíveis para melhorar a si e à sociedade. Dessa forma, impõe-se uma inegável realidade neoliberal e capitalista.

Atualmente os meios de comunicação, especialmente a televisão e a internet, oferecem muitas informações rapidamente, mas nem sempre legitimadas em significação ou procedência. Ler e interpretar essa informação de forma que possa gerar conhecimento, contribuindo com o desenvolvimento intelectual e afetivo, bem como na construção da identidade humana, demandam competências que estão além dos objetivos propostos por uma educação centrada em conteúdos descontextualizados para o indivíduo, dissociados da práxis, ou que faz uso de atividades meramente reprodutoras.

Fazendo um paralelo com Paulo Freire (1987), para o qual alfabetizar é muito mais do que saber ligar letras e sílabas, mas, sim, conscientizar, uma proposta de educação para o século XXI requer posturas pedagógicas que respeitem as diversidades dos jovens, não só em relação à condição sócio-econômica, mas também às suas opções filosóficas e inserções culturais. Exige condições para reflexão, a partir de *problematizações* que gerem conhecimento do contexto e amadurecimento de idéias para a elaboração de seus projetos de vida.

A apresentação desse capítulo pode levar o leitor a supor que se tenciona demonstrar que as orientações didáticas do passado, que pretendiam a renovação, são as possíveis soluções para as questões do presente na educação. É sabido que as idéias do passado não podem retornar como atuais devido às conjunturas que o tempo e a história insistem em modificar.

Digamos, a propósito, ser sintomático na atualidade, em plena voga do neoliberalismo, o resgate do discurso oficial de características da Escola Nova – como, por exemplo, a função socializadora da escola ou a centralidade do indivíduo e do processo de aprendizagem – para legitimar sua política educacional. Entretanto, devemos observar que a ideologia neoliberal, prescindindo do caráter público do projeto educacional republicano, acentua vias de aprendizagem que desfiguram completamente o ideário escolanovista original. Educar para a vida, mesmo com seu caráter disciplinador [...], nunca significou naqueles tempos educar para o mercado. (WOJCIECH,2002,p.92)

Entretanto, há que se admitir que as idéias do presente têm origens no passado, mesmo que seja para refutá-las, apesar de que o equilíbrio entre os chamados extremos pode vir a ser bem mais condizente com algo que se queira embasar o futuro.

Algumas críticas contundentes à Escola Nova se referem a práticas que se fundamentavam em pressupostos totalmente opostos aos da escola tradicional. Também podem terem sido decorrentes de questões relacionadas à interpretação da proposta, em um esforço para romper com o estabelecido sem que realmente houvesse uma compreensão dos

estudos que vinham sendo desenvolvidos, precipitando e antecipando idéias cujo processo de compreensão e assimilação estava por amadurecer.

Quando Hernández (1998a, p.22) justifica o acréscimo da palavra Trabalho ao da palavra Projeto, o faz argumentando que algumas práticas dessa proposta na época do Movimento Escolanovista eram fundamentadas no deixar fazer, no “[...]espontaneísmo e na idéia de uma educação que tinha que favorecer uma noção de criatividade considerada como processo prazeroso e libertador”. Distingue dessa forma **Projetos de Trabalho** — como prática educativa que envolve saberes, organização e processo — dos **Sistemas de Projetos** ou **Métodos de Projetos**, praticados pela Escola Nova, que privilegiavam o desejo e a ação pela ação sem reais objetivos educativos, voltados à satisfação de necessidades psicológicas.

Entretanto, contrariando a posição de Hernández, as concepções teóricas apresentadas no capítulo anterior expressam ideais de Educação que, centradas nas características individuais do aprendiz, em seus interesses e necessidades e correspondendo, dessa forma, às suas realidades, consideram o legado científico e cultural como referencial de experiências para o desenvolvimento do ser humano.

Se, entretanto, o movimento de educação progressiva deixar de reconhecer que o problema de seleção e organização da matéria para estudo é fundamental, dará motivo para a crítica legítima. A improvisação que se aproveita de ocasiões especiais para a aprendizagem impede que o ensino seja morto e estereotipado. Mas o material básico de estudo não pode ser colhido de maneira acidental e desordenado. Sempre que haja liberdade intelectual, surgirão oportunidades que não são nem podem ser previstas e que devem ser utilizadas. Mas há manifesta diferença entre utilizá-las para o desenvolvimento de uma linha contínua de atividade e confiar que elas próprias forneçam a matéria principal da aprendizagem. (DEWEY, 1971, p. 81)

Nas palavras de Dewey é possível identificar o consenso entre as idéias reformistas na Educação e o compromisso com a organização dos saberes essenciais para a formação do indivíduo, admitindo, porém, que a ordem desses saberes rompe com o imposto pela escola tradicional.

Ao frisar as questões dos saberes que devem ser trabalhados nos dias atuais, parece que os critérios de Hernández (1998^a) não contrariam as idéias de Dewey, defensor de abordagens dos conteúdos relacionados às vivências e experiências dos alunos. Admitindo, porém, que na era da informação e tecnologia essas experiências se ampliam para além das realidades locais, pois as relações entre tempo e espaço são agilizadas e encurtam-se, muito mais do que há cerca de 100 anos atrás.

Um sentido comum emerge entre todas essas propostas: ensinar os alunos a pesquisar a partir dos problemas relacionados com situações da vida real. Entendo por “vida real” não só o próximo, mas também o modo em que hoje os saberes disciplinares propõem a pesquisa em seus respectivos domínios. Tudo isso como forma de enfrentar o dilema da seleção de alguns conteúdos diante da multiplicidade de possíveis matérias e temas de estudo que hoje são oferecidos pelas diferentes disciplinas, os saberes organizados (não considerá-los científicos) e as distantes realidades sociais e culturais. (HERNÁNDEZ, 1998^a, p.51)

A Escola Renovadora buscava a democratização através do oferecimento de oportunidades para o indivíduo se adaptar à sociedade, com respeito às suas aptidões e habilidades naturais.

A Escola Contemporânea propõe-se a desenvolver habilidades e competências como meio de atender à velocidade de evolução tecnológica, a facilitar a obtenção da informação e decodificá-la, a conviver com o outro, evidenciado a importância das competências relacionais, hoje indispensáveis em uma sociedade que substitui a divisão do trabalho pela inter-relação das ações, como meio de ampliar e superar a qualidade da produção, seja de qualquer ordem.

É impossível ignorar as mudanças das atividades produtivas e a competitividade que invadiram o mercado de trabalho a partir da década de 90 do último século. Essas mudanças exigiram um repensar do sistema educacional brasileiro, em especial como cumprimento de acordos fechados com agentes financiadores internacionais em um esforço para alterar os baixos índices de desenvolvimento humano apresentados.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, no art. 27, inciso III, institui diretrizes quanto à adequação do currículo em uma orientação para o trabalho. O art. 32 da mesma lei dispõe, no inciso III, o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores.

Neise Deluis (2001) discute o enfoque atribuído às competências na reforma educacional, constituída na década de 90, como meio de alinhar a nação em termos de produtividade, competitividade e equiparação ao contexto global para responder às necessidades do mercado mundial:

No modelo de competências importa não só a posse dos saberes disciplinares escolares ou técnico-profissionais, mas a capacidade de mobilizá-los para resolver problemas e enfrentar os imprevistos na situação de trabalho. Os componentes não organizados da formação, como as qualificações tácitas ou sociais e a subjetividade do trabalhador, assumem extrema relevância. [...] Na América Latina o modelo das competências surge no bojo das reformas educacionais, que por sua vez são parte do conjunto de reformas estruturais no aparelho do Estado.

Hernández comenta o informe da OCDE (*Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico*), de 1995, como meio de situar a urgência da necessidade de repensar a escola. Segundo o autor, a organização deixa evidente a inutilidade da orientação exclusiva para a formação profissional, uma vez que o avanço tecnológico transforma rapidamente os meios de operacionalização e organização das empresas requerendo, portanto, profissionais capazes de acompanhá-las, possível para aquele que dispõe de autonomia e gosto para aprender. Essa e outras posições de instituições internacionais servem como referência na defesa da prática dos Projetos de Trabalho: [...] “formar indivíduos com uma visão mais global da realidade, vincular a aprendizagem a situações e problemas reais, trabalhar a partir da pluralidade e da diversidade, preparar para aprender toda a vida ...” (HERNÁNDEZ, 1998^a, p.49)

Quais seriam as relações entre a Educação do indivíduo voltada para uma civilização em mudança — que já clamava pelo despertar do senso crítico e condições de poder compreender e acompanhar a realidade ancorada nas necessidades e interesses do educando — e a Educação Contemporânea que objetiva preparar indivíduos questionadores, participativos, transformadores e que se incluem no mercado profissional?

2.2. PROJETOS: AÇÃO E APRENDIZAGEM.

A proposta teórica que fundamenta o Método de Projetos na escola contemporânea, junto aos alunos, pressupõe o conhecimento e a comunhão com concepções do processo centradas na aprendizagem, na construção do conhecimento, na autonomia e autoria do aprendiz e, especialmente, no desenvolvimento de competências que envolvam a condição de utilização desses conhecimentos de forma a adaptá-los em situações diferentes.

Em um **Trabalho com Projeto** é indispensável a elaboração de uma ‘situação problema’, criada pela curiosidade, necessidade, ou uma situação que possa ser classificada como única e, apesar de alguns autores consentirem que a origem do problema possa advir de sugestões extrínsecas, não é possível admitir o desejo em desenvolver um Projeto pelo qual não se tenha interesse. “Que projetos temos? É a mesma coisa que perguntar: que insatisfações inquietam nosso ânimo e atacam nossas ações?” (SACRISTÁN, 2000, p.39)

A vontade de aprender é natural no indivíduo, mas o interesse para aprender deve ter relação com o já assimilado, de forma que haja determinadas condições para levantar possibilidades de caminhos que conduzam ao fim proposto, envolvendo situações ótimas, previstas e orientadas pelo professor no processo ensino-aprendizagem.

Os objetos de aprendizagem devem ser atrativos para o aprendiz, e esse pode ser o desafio inicial do processo. Sacristán (2000, p.43) ressalta a “significação da densidade do adquirido para quem aprende”, pois implica em uma atitude positiva para aprender.

Nenhuma situação apresentada, descontextualizada do que o indivíduo já sabe e dissociada de sua realidade, lhe despertará interesse, pois ao mesmo não será possível fazer qualquer correspondência com o proposto.

Conforme as dificuldades do novo conteúdo, haverá que oferecer atividades nas quais os meninos e meninas se sintam cômodos em relação ao processo de compreensão e, portanto, será necessário partir de situações o mais próximas possível do seu mundo experiencial, através de atividades que apresentem referenciais que favoreçam este processo de compreensão. (ZABALA, 1998, p. 99)

Pesquisas científicas na área da psicologia do desenvolvimento humano resultaram em teorias que foram abarcadas pela pedagogia, no intuito de otimizar o processo ensino aprendizagem.

Jean Piaget, discípulo e colaborador de Claparède, aprofunda as idéias defendidas pelo mestre e, realizando pesquisas empíricas sobre o desenvolvimento do pensamento infantil, colabora com a apresentação de teorias que reforçam a concepção de Educação “individualizadora e social” (LARROYO, 1970, p. 776), onde o interesse é essencial para que o indivíduo queira e busque aprender.

O interesse para produzir, satisfazer uma curiosidade ou necessidade de obter algo, leva o indivíduo a ‘projetar’ seu propósito, buscando meios para alcançá-lo.

A partir desse pressuposto, e relacionando o fato do interesse por algo não atingido ao conseqüente desequilíbrio das estruturas mentais, é possível afirmar que o **Trabalho com Projetos** leva o aluno a aprender com significado, construindo conhecimentos em decorrência do processo de desenvolvimento de seu Projeto. Uma vez que o organismo exige, o indivíduo deve mover ações tanto de ordem intelectual quanto manual para restabelecer o equilíbrio, assimilando através das experiências, novos dados que, relacionados aos anteriores, devem resultar em aprendizagem com significado e não tão somente de forma mecânica ou memorística.

“Aprender implica assimilar o objeto a esquemas mentais.” (MIZUKANI, 1986, p.75)
Esquemas são construções mentais constituídas de um conjunto de ações interiorizadas e

organizadas para um determinado fim. Esses esquemas são imóveis, mas sujeitos a adaptações devido à necessidade de assimilação de novos objetos, que através de um processo de acomodação, pela demanda por *equilíbrio*, passam a ser incorporados ao esquema inicial.

Esses acréscimos, decorrentes de uma apreensão consciente ou não por parte do indivíduo (o que vai depender do estágio de maturação em que se encontra e posteriormente das interferências mediadoras entre o sujeito e o objeto), resulta a acomodação do novo elemento, que pode ser considerado um novo aprendizado. Podemos perceber que o novo objeto será assimilado se mantiver uma relação de identificação ou, ao contrário, um estranhamento que desperte o interesse e a busca de equilíbrio dos esquemas.

Então, e nessa mesma medida a assimilação e a acomodação estabelecem relações de dependência mútua: por um lado, a assimilação recíproca dos esquemas e as múltiplas combinações que dela decorrem favorecem sua diferenciação e, por conseguinte, sua acomodação, por outro lado, a acomodação às novidades se prolonga, cedo ou tarde, em assimilação, uma vez que (o interesse pelo novo é função tanto das semelhanças quanto das diferenças em relação ao conhecido) é preciso conservar as aquisições novas e conciliá-las com as velhas. (PIAGET,1996, p.361)

O processo do aprendiz em um **Trabalho com Projetos**, do ponto de vista teórico, possibilita a *reequilíbrio* como resultado da assimilação decorrente da qualidade da ação empreendida. Manacorda (1991, p.153) resume a posição de Marx sobre a estreita relação entre o conhecimento e a atividade prática: “Conhecer é conhecer objetos que se integram na relação entre o homem e o mundo, ou entre o homem e a natureza, relação que se estabelece graças à atividade prática humana”. A afirmação reforça a importância da ação do indivíduo para que se efetivem conhecimentos, o que também condiz com o pressuposto em um trabalho com Projetos na escola que objetive aprendizagem e desenvolvimento de competências.

Conciliando a contribuição de Marx em sua concepção sobre a relação entre conhecimento e objeto, Boutinet destaca a importância da ação do aluno em uma, por ele considerada, Pedagogia do Projeto:

Tanto entre os jovens adultos em formação, ela visa a que os estagiários se tornem atores sociais e, para fazê-lo, baseiem-se em uma filosofia de experiência que não separe a teoria da prática. Nesse sentido, a pedagogia do projeto atua como pedagogia da apropriação [...] modo que o autor se opõe ao do tipo transmissivo de orientação normativa [...](BOUTINET,2002, p.197)

A importância atribuída à construção de atitudes para resolução de problemas e atingir metas é apontada pelos Parâmetros Curriculares como meio para adquirir domínios cognitivos e lingüísticos, o que vai possibilitar a comunicação e a compreensão nas diversas linguagens humanas (PCN–E.F. Introdução p.73). Para tal é necessário que se repense a prática educativa, de maneira que esteja voltada à formação de cidadãos autônomos, participativos, “sujeitos de seu processo de aprendizagem” (Ibid., p.81), contando com a mediação do professor e a interação com seus pares.

A CONCRETIZAÇÃO DA AÇÃO NO TRABALHO COM PROJETO: A PESQUISA.

Há quase um século, a Prof^{ra}. Armanda Álvaro Alberto defendia a pesquisa como meio de concretização da aprendizagem. Apesar das comprovadas carências econômicas da comunidade e do precoce ingresso de seus alunos no mercado de trabalho, obrigatório pela necessidade de completar a renda familiar, sua proposta, longe de adestrar ou treinar para uma atividade profissional específica, privilegiava o espírito da descoberta, o incentivo à observação, à construção, à experimentação. (MIGNOT, 2002, p.175-177)

A procura de respostas para a situação problema inicia quando se levantam os dados ou posição que se tem sobre o assunto implicado na problemática. A experiência já adquirida possibilita esse levantamento que, através do estabelecimento de relações, apresenta possibilidades de respostas também consideradas hipóteses. A partir das hipóteses, podem ser escolhidos os caminhos a seguir através de um plano de ação que envolva situações provisórias e flexíveis, uma vez que hipóteses não são teses, portanto, precisam ser validadas.

Moraes (2004, p.17) sustenta a importância não só da coleta de dados e informações como condição para fundamentação de argumentos na defesa das hipóteses, mas, principalmente, a efetivação de ações mentais, tais como a análise e interpretação desses dados pelo aprendiz como procedimento indispensável para crítica, [...] “importante para construir a convicção sobre a nova verdade, o novo conhecimento que está sendo constituído”.

Uma das situações mais favoráveis à aprendizagem no **Trabalho com Projetos** é a investigação, que comporta o exercício de ações do pensamento superior, incluindo a reflexão não só sobre a informação, mas também sobre todo o percurso desenvolvido, em uma sistematização que corresponde tanto às individualidades do educando quanto à compreensão do mesmo na auto-orientação do seu processo.

Um percurso por um tema problema que favorece a análise, a interpretação e a crítica (como contraste de pontos de vista) [...]. Um percurso que procura estabelecer conexões e que questiona a idéia de uma versão única da realidade. Cada percurso é singular, e se trabalha com diferentes tipos de informação. (HERNÁNDES, 1998^a, p.82)

Não desconsiderando todos os procedimentos inerentes ao desenvolvimento de Projetos junto aos alunos, ‘pesquisar’ é que mais oportunidade oferece de inter-relacionar as competências e habilidades do aprendiz.

Em uma cultura escolar, onde a transmissão dos saberes é recorrente, a pesquisa, em um **Trabalho com Projetos**, exige do professor a capacidade de saber orientar, instigar, levantar questões a partir do material coletado e valorizar o que parece pouco e fugaz, motivando a continuidade das investigações.

[...] para que alguma atividade possa ser chamada de pesquisa carece enquadrar-se numa atitude de questionamento, ou seja, precisa ser crítica com respeito à realidade e ao conhecimento existente, levando a posturas ativas e interessadas em mudanças. (DEMO, 2004, p.112)

Não cabe aqui discutir a qualidade dos produtos didáticos oferecidos pela tecnologia. Se forem levantados e analisados os meios de aproveitá-los, sem a intervenção instigadora do

professor, não seriam encontradas contribuições significativas na requisição de ações de ordem superior do pensamento, além do apelo visual oferecido pelo movimento da imagem, diferenciando-se dessa maneira das fotos impressas em livros.

A pesquisa requer a escolha de método, e mesmo parecendo algo além das possibilidades de um aluno da educação básica, não o é, com certeza, pois a organização dos meios para obtenção de informações que lhe interessa já é prática da vida das crianças quando a situação assim o exige.

Na pesquisa, são exigidas a autonomia, o senso crítico e a inter-relação com o outro. A busca do saber não se limita aos dados obtidos, mas ao questionamento dos mesmos. Implica aprender a argumentar, a demonstrar como interpreta o fato, a ouvir, discutir e, especialmente, a aprender; construindo o seu próprio conhecimento ao reconstruir um saber social ou científico. “Aprende-se do que já se aprendeu, por reestruturação, reciclagem, até porque somos seres com passado, memória, sentido”. (DEMO, 2004, p.52)

2.3. PROJETOS E CONTEÚDOS ESCOLARES.

A escola, em consonância à cultura da sociedade que a institui, seleciona — dentre as ciências, as linguagens e os valores — conteúdos que considera pertinentes para o indivíduo que lhe compete formar. Dessa maneira, não pretende abarcar todo o cabedal de conhecimentos do Universo, mas oferecer, através de uma organização em crescente complexidade, possibilidades para o indivíduo explorar elementos culturais, de maneira que conheça a si, interaja de modo solidário com o outro e que leia o mundo de forma que possa refletir e intervir criticamente. A questão levantada por Perrenoud (2000, p.68-69) [...] “o que se deverá sempre saber, quando os saberes dos programas tiverem sido há muito esquecidos?” implica a reflexão sobre esses conhecimentos, a formação escolar e como tudo isso pode contribuir para a vida do sujeito.

As funções da escola na sociedade atual não se relacionam somente à relevância dos conteúdos por ela abarcados, mas na maneira como esses conteúdos podem servir de instrumentos no desenvolvimento de competências e habilidades do educando.

A competência é uma capacidade de produzir hipóteses, até mesmo saberes locais que, se já não estão “constituídos”, são “constituíveis” a partir dos recursos do sujeito. Logo trabalhar a competência equivale a formar para competências mais do que apenas conhecimentos. Ora o saber mobilizar que está na raiz de toda competência não é uma representação, ou seja, um saber no sentido estrito. É uma aquisição incorporada [...] (PERRENOUD, 2000, p. 69)



2. Grupo de alunos durante fase de pesquisa no laboratório de informática da escola, durante o desenvolvimento de **Trabalho com Projetos** - 2007

Para Perrenoud a aprendizagem escolar só tem sentido se for possível utilizá-la também fora da escola, em outras situações e contextos. A essa possibilidade o autor adota o mesmo termo apresentado por Dewey e seus seguidores, “transferência” de conhecimentos, o que não significa a mesma coisa que a concepção de ensino, onde o professor julga que os

conteúdos e informações por ele ‘transmitidos’ são necessariamente ‘aprendidos’. Mas, sobretudo a capacidade de relacioná-los e de mobilizá-los diante de novas situações.

[...] uma transferência *problemática*, que exige esforço e trabalho cognitivo, porque mobiliza aquisições construídas em situações nitidamente diferentes daquelas que se enfrenta *hic et nunc*, não somente porque pertencem a um outro momento, a um outro lugar ou a um outro contexto, mas porque a analogia não é nem total, nem imediatamente perceptível. (PERRENOUD, 2000,p.56)

Como proposta para uma prática de transferência de conhecimentos, considerada como prática para desenvolvimento de competências, Perrenoud (2000, p.61) propõe a adoção de uma relação construtivista, contextual, epistemológica:

Comprometer a turma ou os subgrupos, até mesmo várias turmas ou o estabelecimento, em procedimentos de projeto que constituam explicitamente os saberes e as competências em recursos para atingir um objetivo concreto e próximo.

O comprometimento do aluno em procedimentos de **Trabalhos com Projetos** é, para o autor, favorável à transferência, pois o desejado incorrerá em construção de estratégias e resoluções de problemas que utilizam diversos recursos cognitivos e, especialmente, porque jamais se domina tudo o que se deveria saber sobre o empreendimento.

O engajamento em um projeto de médio ou longo alcance oferece uma oportunidade de aprender a planejar, a negociar, a cooperar, a realizar e, ao mesmo tempo, um quadro integrador a atividades mais limitadas que, tomadas isoladamente, seriam recebidas como exercícios sem grande interesse, em resumo, “escolares”. Escrever uma “verdadeira” carta para obter fundos ou uma autorização não equivale a escrever uma carta fictícia para exercitar-se na forma epistolar... (PERRENOUD, 2000, p. 68)

O ser humano, independente da sua condição cultural e social, vive o presente mutante intrincado com o passado e construindo o futuro. Não acontece futuro alienado das bagagens acumuladas, mesmo que essas referências sejam parâmetros para rupturas e recomeços. “Progresso e regresso, continuidade e descontinuidade são e não são em relação ao anterior.” (SACRISTÁN, 2000, p.38)

Os objetos de conhecimento, herança cultural, só serão realmente aprendidos se incorporados ao indivíduo, de maneira que o mesmo se perceba autor dessa cultura e também

parte dela. Para Sacristán (2000, p.44) a expansão da mente humana é submetida e nutrida pelas experiências e pela cultura, sendo o capital cultural apropriado subjetivamente como capital mental.

Os **Trabalhos com Projetos** na escola não desconsideram os saberes sócio-históricos construídos, ao contrário, se propõem a tornar esses saberes interessantes e instigantes, para quem aprende e para quem orienta essa aprendizagem. Entretanto, é fundamental uma postura pedagógica que reconheça a importância da autoria na reconstrução desses saberes e da pertinência para o aluno que, como ser social, vive o presente dentro de uma realidade que lhe é particular.

Hernández e Ventura (1998b, p.46) opõem-se à organização do currículo por disciplinas como forma de interpretar a realidade e que resulta em “um processo de compartimentização do saber, o que dificulta o estabelecimento de relações e de transferências desses saberes, considerados suportes para o desenvolvimento de competências”.

É importante, dessa forma, que a Educação conduza o indivíduo à conscientização do uso social do objeto *aprendente*, da sua significação diante do contexto, da análise e julgamento no exercício do senso crítico. Paulo Freire (1987, p.86) defende uma prática educativa contrária à concepção da mesma como mensagem salvadora a ser depositada e sim, que em diálogo com esses conteúdos, ter conhecimento não só da objetividade, “mas a consciência que tenham dessa objetividade; os vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo em que e com que estão”.

Na Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais do 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, é destacada a forma de entender a Educação como um processo de formação que pretende um desenvolvimento além da apropriação de fatos, dados e princípios, como verdades imutáveis, mas futuramente improváveis, em um mundo em constantes

transformações. Foca a Educação do cidadão na aprendizagem conforme apontado no Relatório Delors⁹, que prevê o suporte da mesma em quatro pilares: aprender a ser, aprender a viver com os outros, aprender a fazer e aprender a conhecer.

Essas modalidades de aprendizagem são consideradas pelo ‘Guia para Interlocutores’, uma referência para os trabalhos com ‘Projetos de Aprendizagem’ propostos no ‘Programa Ampliando a Rede’ junto ao Instituto Ayrton Senna, como competências a serem desenvolvidas: competência pessoal, competência relacional, competência produtiva e competência cognitiva.

Aprender a conhecer “pressupõe saber selecionar, acessar e integrar os elementos de uma cultura” (PCN-EF Introdução, p.17) e exige a ação efetiva do aprendiz em direção às metas estabelecidas, exercendo para tal autonomia e crítica em relação aos dados abarcados e quanto aos instrumentos e meios utilizados. Para aprender a fazer, é necessário mobilizar o conhecimento do que, para que e como se faz, integrando dessa forma competências que abrangem conceitos, transferência de conhecimentos, autonomia e inter-relação. É extremamente importante reforçar a não dissociação dos procedimentos das competências cognitivas, pois fazer com eficiência implica conhecer o que se faz.

Conhecer e saber fazer são relevantes para o indivíduo, quando o mesmo lhes atribui significado pessoal e social frente ao contexto histórico e cultural, consciente do valor e importância de si mesmo e do seu potencial, em inter-relação com o outro, considerando os valores morais e culturais da sociedade.

Essas aprendizagens, portanto, estão estreitamente relacionadas em seus pressupostos, a situações ótimas para que aconteçam e correlacionadas quanto à reorganização dos esquemas e estruturas mentais correspondentes, sendo o **Trabalho com Projetos** proposto como um meio para que possam se realizar através do processo educativo.

⁹ Conferência Mundial de Educação para Todos convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial de 1990, em Jomtien, na Tailândia.

2.4. O PAPEL DO PROFESSOR NO TRABALHO COM PROJETOS.

O conhecimento de ‘como se aprende’ é fundamental para aquele que ensina, pois se faz essencial na elaboração de estratégias que, ao contrário de se tornarem fórmulas, vão exigir também a mobilização dos esquemas dos professores frente à heterogeneidade dos aprendizes: em relação aos saberes já conquistados, singularidades dos processos e a maneira como expressam suas conquistas.

Também induz a pensar que a diversificação se estende à maneira de responder dos diferentes alunos: uns com mais facilidade, outros com mais dificuldade; uns mais autonomamente, outros com necessidade de mais ajuda ou de uma ajuda qualitativamente diferente. (ZABALA, 1998, p. 97)

Quando o indivíduo é respeitado e valorizado não só ao final de um percurso de aprendizagem, mas também durante o mesmo, incorrerá a elevação da sua auto-estima. Na medida em que for orientado, incentivado e motivado a buscar soluções, fará uso de ações que exigirão a autonomia e a tomada de decisões. Flecha (2000, p.31) afirma que toda aprendizagem deve ser derivada do diálogo, independente se baseada em habilidades acadêmicas (que pressupõe a exposição do tema por quem ensina). Freire (1987, p.83) considera como verdadeira a educação dialógica, onde cabe a comunicação e onde a contradição ‘educador-educando’ é superada.

E isto é assim porque na aprendizagem intervêm numerosos aspectos do tipo afetivo e relacional, de maneira que o processo seguido e os resultados obtidos adquirem um papel definitivo na construção do conceito que se tem de si mesmo, na maneira de se ver e se avaliar e, em geral, no autoconceito. (ZABALA, 1998, p.100)

O meio social instiga, influencia e proporciona condições para aprendizagem.

Através das idéias de Karl Marx e Engels desenvolveu-se a teoria denominada materialismo histórico dialético, que considera o conhecimento inacabado, produto da inter-relação entre homem e meio, marcada pelo processo histórico. Esses pressupostos filosóficos ofereceram a Vigotsky base para teorias psicológicas sobre o “processo de desenvolvimento

do pensamento e das funções cognitivas complexas de um sujeito contextualizado e, portanto, histórico”. (REGO, 1995, p.99)

O pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais do pensamento e fala. Uma vez admitindo o caráter histórico do pensamento verbal, devemos considerá-lo sujeito a todas as premissas do materialismo histórico que são válidas para qualquer fenômeno histórico da sociedade humana. (VIGOTSKY, 2003, p. 63)

A inter-relação com o meio, incluindo os pares e o professor, possibilita o indivíduo ler a realidade e interpretá-la, construindo significados e decodificando-a através da criação de símbolos que expressam a maneira única e própria de traduzi-la.

A conquista dos objetivos propostos para o ensino fundamental depende de uma prática educativa que tenha como eixo a formação de um cidadão autônomo e participativo. Essa prática pressupõe que os alunos sejam sujeitos de seu processo de aprendizagem, e que construam significados para o que aprendem, por meio de múltiplas e complexas interações com os objetos de conhecimento, tendo para tanto o professor como mediador. A interação dos alunos entre si é outro aspecto essencial nesse processo. (PCN-EF, Introdução, p. 81)

Dizer que o aluno é sujeito de sua aprendizagem significa afirmar que é dele o movimento de ressignificação do mundo, isto é, de construir explicações, mediado pela interação com o professor e outros estudantes, e pelos instrumentos culturais próprios do conhecimento científico. Mas, esse movimento não é espontâneo; é construído com a intervenção fundamental do professor. (PCN – EF, Ciências Naturais, p. 28)

O trecho acima reforça a importância da mediação entre o *aprendente* e o aprendido, pois não bastam o contato, a experimentação e a leitura ou exposição direta de dados, para que o conhecimento seja construído. É necessário que haja interferência orientadora e criadora de situações, onde essas informações possam ser trabalhadas através do exercício de habilidades que contribuam para formalização da aprendizagem. Vigotsky (2004, p.133) atribui importância da colaboração do adulto, no caso o professor, quando explica, informa, questiona e faz pensar, de forma que o aprendiz percorra estágios de desenvolvimento que permitam o avanço a patamares posteriores.

Situações de aprendizagem, que envolvam os quatro pilares (aprender a ser, a conviver, a fazer e a aprender) estão associadas a um ambiente em que predominam [...] “a aceitação, a confiança, o respeito mútuo e a sinceridade”. (ZABALA, 1998, p.100)

As competências que envolvem a auto-aprendizagem, um dos objetivos no **Trabalho com Projetos**, contam com a atuação do professor mediador que, através do acompanhamento dos processos, contribui com ações, que gradativamente permitem ao indivíduo adquirir autonomia. Estas, aliadas à auto-confiança, sustentam condições para buscar soluções e trabalhar elementos envolvidos nos objetos de conhecimento.

2.5. OS PROJETOS E AS DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO ATUAL.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 propõe — através de documentos específicos, considerados como Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, como os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio — abordagens do processo ensino aprendizagem, alinhadas às mais discutidas teorias do conhecimento da atualidade e que pretendem fundamentar uma prática educativa condizente com a formação do cidadão no século XXI.

Os Parâmetros passam a ser referências que apontam caminhos para os educadores, na instrumentalização teórica e busca de práticas educativas do Ensino Fundamental. Nesses documentos é predominante a defesa por uma abordagem construtivista, onde a ação do aluno se faz necessária, e a proposta de **Trabalhos com Projetos** no item “orientações didáticas” de cada uma das disciplinas do currículo comum, salvo raras exceções, é recorrente.

A condição de organização de um currículo para o Ensino Médio voltado ao desenvolvimento de competências resultou em uma orientação por áreas, que abarcam saberes classificados pelas especificidades de seus elementos e tecnologias e que, mediante a

consecução das metas propostas para a Educação Básica, devem, através de práticas educativas, promover a inter-relação entre as mesmas.

Nesse sentido, o ensino médio deve ser planejado em consonância com as características sociais, culturais e cognitivas do sujeito humano referencial desta última etapa da Educação Básica: adolescentes, jovens e adultos. Cada um desses tempos de vida tem a sua singularidade, como síntese do desenvolvimento biológico e da experiência social condicionada historicamente. Por outro lado, se a construção do conhecimento científico, tecnológico e cultural é também um processo sócio-histórico, o ensino médio pode configurar-se como um momento em que necessidades, interesses, curiosidades e saberes diversos confrontam-se com os saberes sistematizados, produzindo aprendizagens socialmente e subjetivamente significativas. Num processo educativo centrado no sujeito, o ensino médio deve abranger, portanto, todas as dimensões da vida, possibilitando o desenvolvimento pleno das potencialidades do educando. (OLIVEIRA NETO – SEB, p.7)

É reforçada pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, a prática pedagógica voltada a uma abordagem que privilegia a aprendizagem, considerada como produto de construção individual. A apresentação dos saberes de forma contextualizada, integrada ao meio social, possibilita ao aluno reconhecer-lhes a pertinência como fator de desenvolvimento pessoal e facilita suas transferências a situações que requeiram o exercício de suas competências, inclusive nos setores produtivos e em sua qualificação para o mercado de trabalho.

Quando essas orientações pretendem uma integração dos saberes, é possível associar à idéia de globalização as mesmas legadas por Dewey e seus seguidores. O verdadeiro conceito de globalização não se refere à utilização ou exploração de um tema por várias disciplinas, onde cada professor especialista, em um esforço empreendido muitas vezes além das suas possibilidades de adequação, acaba forçando situações desnecessárias e pouco educativas. “A passagem para um novo tipo de percepção interior significa também a passagem para um tipo mais elevado de atividade interior, uma vez que uma nova forma de ver as coisas cria novas possibilidades de manipulá-las.” (VIGOTSKY, 2003, p.114-115)

Globalização do conhecimento é quando a situação oferece oportunidade para interpretação do objeto de estudo através de várias perspectivas, é a compreensão das partes pelo todo.

Esse enfoque se fundamenta nas referências apresentadas pela proposta construtivista da aprendizagem e no desenvolvimento de um ensino para a compreensão baseado no estabelecimento de relações estruturais e críticas entre as diferentes fontes de informação que aporta e recebe o estudante. (HERNÁNDEZ, VENTURA, 1998b, p.56)

ALGUMAS PROPOSTAS DE TRABALHOS COM PROJETOS POR DISCIPLINAS NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS-ENSINO FUNDAMENTAL.

Nesse documento focado à Educação Fundamental, os Projetos, como prática didática, não são citados na disciplina “Matemática”. É curioso constatar que uma proposta, como consta no documento, voltada à investigação, à análise, à associação, à descoberta e à reflexão, não seja considerada como meio para trabalhar conteúdos que podem fazer correspondência com a prática social, uma vez que a matemática se insere às mais básicas ações dos indivíduos, incluindo até a contagem das moedas que se oferece para um pobre pedinte. A matemática, como todas as ciências duras, é considerada ciência da natureza e, como tal, seus símbolos e códigos têm relação com a mesma e nela podem ser identificados, de maneira concreta, possibilitando problematizações, pesquisas e, em consequência, construção de conhecimentos mais significativos para o aprendiz.

Em contrapartida nos Parâmetros referentes à disciplina Ciências Naturais são propostas, no item planejamento, duas abordagens que consideram semelhantes para desenvolver conteúdos e objetivos para um aprendizado ativo. Entretanto, a diferença entre as “unidades por temas” e os “Projetos” é que aos últimos atribuem um “espaço para uma participação mais ampla dos estudantes, pois várias etapas do processo são decididas em conjunto e seu produto é algo com função social real: um jornal, um livro, um mural, uma apresentação pública etc.”. (PCN- EF, Ciências Naturais, p.116)

Para o desenvolvimento de Projetos na disciplina Ciências Naturais, são explicitadas etapas, onde mesmo exigindo do professor um aprofundamento na leitura e compreensão dos pressupostos, se apresentam como parte de uma metodologia de trabalho centrada na aprendizagem. A orientação inicia com a apresentação do tema, que pode ser dialogado, ou de um recurso que inicie uma discussão. A problematização surge como elemento instigador, conferindo à proposta dos Parâmetros, uma identificação com os fundamentos do **Trabalho com Projetos** defendidos pelas teorias expostas anteriormente.

O documento reforça a importância da auto-avaliação como meio de compreensão e valorização do processo de aprendizagem.

De modo geral, as etapas podem ser a definição do tema, a escolha do problema principal que será alvo de investigação; o estabelecimento do conjunto de conteúdos necessários para que o estudante realize o tratamento do problema colocado; o estabelecimento das intenções educativas, ou objetivos que se pretende alcançar no projeto; a seleção de atividades para exploração e conclusão do tema; a previsão dos modos de avaliação dos trabalhos e o próprio projeto. (PCN- EF, Ciências Naturais, p. 116)

Essas orientações, embora abordadas superficialmente, identificam-se com princípios apontados no método dos Projetos sistematizados por Kilpatrick. O diálogo que possibilita a compreensão das intenções educativas deve ser fundamentado em uma análise da situação, tendo como ponto de partida experiências que podem e devem ser compartilhadas entre o grupo.

Na disciplina História, confere-se, às orientações e métodos didáticos, uma proposta também semelhante ao **Trabalho com Projetos**. A partir do levantamento de hipóteses dos alunos sobre determinado tema, procede a pesquisa em várias fontes, reforçando o ensino de procedimentos e organização das informações coletadas. A reflexão é considerada essencial para que o aluno possa estabelecer relações entre o presente e o passado e colocar-se de forma crítica em relação à sociedade atual.

É igualmente importante que aprendam procedimentos para realizar pesquisas históricas, para discernir e refletir criticamente sobre os indícios

das manifestações culturais, dos interesses econômicos e políticos e dos valores presentes na sua realidade social. E que possam refletir sobre a importância dos estudos históricos e assumir atitudes éticas, criteriosas, reflexivas, de respeito e de comprometimento com a realidade social. (PCN – EF, História, p.53)

Em Língua Portuguesa, os Parâmetros sugerem o **Trabalho com Projetos** como um dos meios de organização didática especial, enaltecendo seus resultados, mas não orientam sua prática. Nesse documento o **Trabalho com Projetos** apresenta, como característica básica, o fato de ter um objetivo compartilhado por todos os envolvidos, que se expressa em um produto final em função do qual todos trabalham e que terá necessariamente destinação, divulgação e circulação social na escola ou fora dela. Não há referência em relação à problematização de uma situação ou mesmo da sugestão de procedimentos de pesquisa, o que pode ser interpretado como a realização de um trabalho que envolva algumas das ações para o desenvolvimento de um Projeto, como cooperação, atividade manual, divulgação social de objetos desenvolvidos, mas não contempla os requisitos que desencadeiam essa prática, a partir do interesse intrínseco que motiva a ação.

Em Arte, a concepção do **Trabalho com Projetos** apresenta elementos mesclados com unidades de estudo, e que, devido à diversidade de linguagens envolvidas na área, possibilita maneiras lúdicas de trabalhar os conteúdos.

“O Projeto tem um desenvolvimento muito particular, pois envolve o trabalho com muitos conteúdos e organiza-se em torno de uma produção determinada” (PCN- EF, Arte p.73). A citação não apresenta referência com questões problematizadoras iniciais, mas envolve um propósito e remete à pesquisa, o que leva a concluir que o trabalho aqui proposto se refere ao tipo de Projeto classificado por Maria dos Reis Campos como “Projeto Construtivo”.

Pode assumir grande variedade de formas, mas em linhas gerais consiste em alguma coisa que os alunos resolvem construir. Fazem eles estudos preliminares da matéria prima que devem empregar, da forma que devem dar ao objeto, traçam planos, resolvem problemas, buscam em excursões e em leituras os conhecimentos de que necessitam e, iniciando o trabalho, vão

ainda *pari-passu* resolvendo as dificuldades que se lhes apresentam, até a consecução do objectivo visado. (CAMPOS, 1936, p.192)

Nas orientações desse documento é reforçada a oportunidade de oferecimento de uma aprendizagem significativa, com destaque para a autonomia, pois os produtos a serem realizados são escolhidos por professores e alunos. Entretanto, os temas se relacionam aos conteúdos e objetivos de cada ciclo e são os professores que planejam situações de aprendizagem.

Outra questão que gera determinada controvérsia é em relação ao que o documento a seguir apresenta:

Um cuidado a ser tomado nos Trabalhos por Projetos é não deixar que seu desenvolvimento ocupe todas as aulas de um semestre; deve-se circunscrever seu espaço nos planejamentos, pois projetos lidam com conteúdos variados e não permitem o trabalho aprofundado com todos os conteúdos necessários a serem abordados em cada grau de escolaridade. (PCN- EF, ARTE, p.73)

Se a proposta estivesse alinhada com as teorias do **Trabalho com Projetos**, a preocupação seria otimizar o desenvolvimento de competências e habilidades geradas durante o processo, o que possibilitaria a transferência dos saberes adquiridos a outras situações, contemplando em realidade os conteúdos da área e os objetivos da Educação atual.

2.6. CONSIDERAÇÕES

A Educação contribui para que o indivíduo possa exercer a prática produtiva, estabelecendo relações com os outros homens, exercendo-se como sujeito cultural, leitor, intérprete e criador de símbolos que mediam o ser sensível e o mundo em que vive. “O existir vivendo, é antes de tudo, desdobrar-se pelo agir, frente os dados objetivos da natureza física, frente aos outros homens e frente às construções simbólicas das produções subjetivas.”(SEVERINO, 1993, p.12)

É recorrente o discurso que enaltece a escola do passado por sujeitos que atuam no presente com fortes perspectivas de alcançarem o futuro. Não são do século retrasado, pois os

que ainda vivem tiveram poucas oportunidades de frequentá-la. São do século passado, assim como os alunos que hoje fazem parte do Ensino Fundamental e Médio.

Analisando os documentos que estabelecem as Orientações para o Ensino Médio e os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental, podemos entrever algumas discrepâncias entre as Introduções, com textos fundamentados em concepções filosóficas e teóricas, e as orientações para as práticas que as tornam concretas, produtivas e promotoras da aprendizagem. Entretanto os documentos não são manuais ou cartilhas, mas instrumentos que possibilitam pesquisas mais aprofundadas para a compreensão da proposta dos **Trabalhos com Projetos**. De acordo com a liberdade que é oferecida aos professores pela Lei de Diretrizes e Bases, quanto à escolha das metodologias, o professor elege a que melhor resultado oferece para a aprendizagem de suas disciplinas, com consciente responsabilidade na colaboração da formação dos jovens brasileiros.

3. DOS DOCUMENTOS

As escolas foram selecionadas a partir de uma prévia que se orientava pelo destaque das mesmas em relação ao **Trabalho com Projetos**, conferido pela pesquisa do maior número de documentos possíveis, produzidos pelas comunidades gestoras e docentes.

A análise dos documentos referentes às Propostas Pedagógicas e dos Planejamentos dos Projetos observados pretendeu, nessa pesquisa, fundamentar as escolhas dos agentes (gestores, professores e alunos) para o emprego da metodologia dos Projetos nas unidades escolares em relação à aprendizagem dos alunos. Os documentos possibilitaram dados sobre a comunidade nas quais as escolas estão inseridas, as características do quadro discente, as metas expressas e os meios propostos para alcançá-las, o que inclui o **Trabalho com Projetos** como metodologia ou proposta para o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem.

São Vicente foi a primeira vila fundada pelos portugueses na América em 1532, possuindo uma superfície de 146 km² dividida em uma porção de 18 km² na ilha de São Vicente e 117km² na área continental, separadas pelo canal dos Barreiros, tendo ainda, 11 km² de rios e canais. A parte pertencente ao continente tem duas porções distintas: o bairro de Japuí, ligado à cidade por uma Ponte Pênsil construída em 1914, no caminho da Praia Grande, e o distrito de Samaritá, que inclui os bairros de Humaitá, Parque das Bandeiras, Vila Ema e o Quarentenário, situados ao longo da Rodovia Padre Manoel da Nóbrega, entre Cubatão, Praia

Grande e os contrafortes da Serra do Mar. Parte da cidade situada na área insular compartilha com a cidade de Santos a ocupação da Ilha de São Vicente.

O município pertence ao Estado de São Paulo, na região Metropolitana da Baixada Santista, cuja população estimada em 2006 era de 329.370 habitantes.

É considerada uma cidade em constante fase de desenvolvimento e admirada por suas belas praias, sendo a Ilha Porchat um dos locais mais conhecido por proporcionar uma belíssima vista da costa marítima e pelos bares, restaurantes e casas noturnas.

São Vicente tem se destacado pelo maior crescimento populacional na Baixada Santista desde a década de 70 do século XX, sendo que o Distrito de Samaritá é a área que absorve grande número de famílias de baixa renda por oferecer um mercado imobiliário mais acessível e contando atualmente com um razoável número de meios de transporte coletivo. Infelizmente a ocupação dessa área, na maioria das vezes de forma desordenada, tem resultado na degradação de grandes extensões de matas de restinga na região.

Apesar da Baixada Santista possuir um grande polo industrial e o importante porto na cidade de Santos, São Vicente conta com o turismo e com o crescente mercado comercial como meio econômico. O município orgulha-se de ter sido considerado, em 2003, pela Fundação Ayrton Senna e pela Fundação Banco do Brasil, como o melhor em Educação Pública Municipal no Brasil através da participação no Projeto Escola Campeã¹⁰.

A cidade, após um processo de municipalização, abriga uma média de 48000 alunos sendo que 33000, aproximadamente, pertencem ao ensino fundamental, dispostos entre os ciclos I e II, onde também se incluem dois Centros de Suplência para Educação de Jovens e

¹⁰ O Projeto Escola Campeã objetiva combater a ineficiência da gestão do sistema educacional, visando educação de qualidade no Ensino Fundamental, melhoria no desempenho dos alunos, implementação de política educacional condizente com a realidade de cada local, diminuição dos índices de evasão e repetência e integração das escolas com a comunidade por meio de parceiros empresariais.

Adultos. A rede municipal dispõe de dezesseis ‘Fortalezas do Saber’, que funcionam como centros de inclusão digital, e dois departamentos de Apoio Psicopedagógico.



3. Mapa da Região de São Vicente. À direita localiza-se a área insular, enquanto à esquerda a área continental do município. A cor rosa representa a área urbana.

São Vicente conta com 24 escolas da Rede Estadual que atendem o II ciclo do Ensino Fundamental e Ensino Médio; 124 escolas da rede Municipal, sendo que 43 são do I e II ciclo do Ensino Fundamental; 17 da Educação Infantil e 64 unidades servem às creches. A essas unidades somam-se 39 de Ensino Fundamental e Médio e 33 de Educação Infantil e creches pertencentes à instituições da Rede Privada.

As escolas pesquisadas são identificadas neste e no próximo capítulo pelos prefixos das redes que as mantêm e números, cabendo à sílaba **MUN** às unidades de ensino da rede

municipal e à sílaba **EST**, às unidades da rede estadual, e aos números de 1 a 2, a classificação por identidade individual e trabalhos desenvolvidos.

3.1. AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS.

LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS E CONDIÇÃO SÓCIO-ECONÔMICA DO QUADRO DISCENTE.

O quadro abaixo apresenta alguns dados referentes às características sócio-econômicas da comunidade e dos discentes das escolas.

1. CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS

ESCOLA	LOCALIZAÇÃO	DISCENTES
MUN1 1149 alunos	Bairro residencial. Classe média baixa. Não dispõe de áreas esportivas, lazer e espaços culturais. Periferia.	A maioria reside no bairro, mas a escola mantém alunos oriundos de outras localizações.
MUN2 666 alunos	Bairro de classe média. Predominantemente residencial. Próximo ao centro da cidade.	A maioria reside no bairro, mas a escola mantém alunos oriundos de outras localizações. Muitos alunos são egressos da rede privada de ensino.
EST1 1116 alunos	Bairro de classe média baixa. Residencial. Comércio diversificado. Afastado do centro da cidade e das praias. Periferia.	Residem no bairro e imediações.
EST2 1864 alunos	Bairro de classe média baixa. Residencial com comércio restrito ao essencial. Periferia	Residem no bairro e imediações.

Autoria: Lizete Moraes

Os dados e as análises, segundo os itens mais presentes nos documentos, considerados aqui como categorias, são apresentados de forma que possam permitir uma inter-relação na

interpretação das propostas pedagógicas das escolas e nos planos que orientaram **O Trabalho com Projeto**.

As escolas selecionadas apresentam, através de suas respectivas propostas pedagógicas, indicadores das comunidades em que estão incluídas, especialmente as da rede municipal, descrevendo características da organização urbana e sócio-econômica do quadro discente, e um diagnóstico como referencial à proposta adotada.

As quatro escolas localizam-se na área insular da cidade de São Vicente, mas em bairros diferenciados em relação à distância mantida da praia – considerada a área de lazer e ponto de encontro de muitos jovens residentes na periferia – e do centro, onde se situa o conglomerado comercial da região, inclusive da área continental da cidade.

Constata-se, através da análise dos padrões sócio-econômicos expressos nos documentos, a predominância de comunidades de baixa renda, constituída por famílias, onde pai e mãe exercem atividades produtivas, nem sempre formais, sem vínculo empregatício e, sim, com maioria do trabalho informal, forçado pelo desemprego.

A U.E. funciona em um bairro residencial da classe média baixa, tendo em suas cercanias alguns núcleos habitacionais extremamente carentes (favelas).[...] A grande maioria é de origem urbana e pertencem a classe com renda familiar oscilando entre 02 a 06 salários mínimos. Temos também famílias que conseguem seus rendimentos através de atividades com a venda de sucata e trabalho informal. (MUN1- Proposta Pedagógica)

Localizada em bairro considerado de classe média, próximo ao centro da cidade, e onde se percebe, pelas construções das moradias e conservação da urbanidade, que a comunidade de **MUN2** aparenta ter renda familiar superior ao considerado mínimo para sobrevivência. A Proposta Pedagógica da escola aponta o alto índice de desemprego entre os progenitores ou responsáveis, o que obriga o aluno a auxiliar na renda familiar, como uma das causas de problemas no processo ensino aprendizagem, revelando [...] “falta de interesse, vícios, má conduta, evasão e retenção”. Entretanto, atribui aos alunos egressos de escolas da

rede particular de ensino, devido ao desequilíbrio financeiro da família, a contribuição de forma positiva pela troca de experiências e informações.

O documento expressa a idéia de que a comunidade escolar mantém um equilíbrio em relação ao processo ensino-aprendizagem, devido à diversidade das condições sócio-culturais, pois os alunos provenientes da rede privada trazem uma bagagem de formação diferenciada, mas não exclui a contribuição das referências oferecidas pelos da escola pública.

As escolas EST1 e EST2, ambas da rede Estadual de Ensino, atendem tanto ao segundo ciclo do Ensino Fundamental (5^a a 8^a séries) como ao Ensino Médio. Na Proposta Pedagógica da escola EST2, não há destaque quanto à caracterização sócio econômica dos alunos, muito embora a palavra “periferia” acompanhe seu endereço no documento. A escola está localizada próxima a um núcleo habitacional (favela), considerado um dos mais carentes e violentos da cidade, mas não apresenta casos de ocorrências que possam ser atribuídos à sua situação geográfica.

No documento oferecido para análise pela escola EST1, pode-se também considerar sua localização como afastada do centro e composta de alunos, em sua maioria, residentes nas proximidades, caracterizados no documento, como de classe média baixa. Entretanto, durante a observação do trabalho, constatou-se que boa parte da comunidade escolar dispõe de acesso a recursos tecnológicos e facilidade de locomoção para locais de atividades culturais, como cinema, shows e centros de compras e lazer.

DAS METAS

a.PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO

Em decorrência dos estudos sobre a comunidade e o quadro discente, os mesmos documentos — em evidente expressão de comunhão com a LDB de 1996 e com as Diretrizes Curriculares Nacionais tanto para o Ensino Fundamental como para o Ensino Médio (EST1 e

EST2) — instituem suas metas em que se destacam a palavra “aprendizagem” e a preocupação com a preparação do indivíduo para a vida social e para o trabalho.

Ao valorizar a experiência extra escolar dos alunos e propor a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, a LDB é conseqüente com os artigos 205 e 206 da Constituição Federal, que baseiam o fim maior da educação no pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Parecer CNE/CEB nº 4/98)

A missão de preparar para o trabalho, além de corresponder ao ditado pela lei, soma à intenção de educar indivíduos capazes de exercer tarefas ou funções produtivas que, apesar de não exigirem cursos profissionalizantes específicos, demandam uma formação voltada ao desenvolvimento de competências. A maioria desses jovens necessita se inserir no mercado de trabalho ao término do Ensino Fundamental, devido às exigências das condições sócio-econômicas.

Partindo-se do princípio que a missão da escola é ensinar e educar, ela deve assegurar a formação necessária para o desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e exercício da cidadania, em outras palavras, que adquiram conhecimentos, habilidades e competências relevantes para o seu pleno desenvolvimento intelectual, mas que também sejam úteis para sua vida em sociedade. (MUN1- Proposta Pedagógica)

Encontramos a proposição de metas similares às da escola **MUN1** na escola **MUN2** expostas de forma em que fica evidente o compromisso com a interpretação da LDB de 96.

A missão da Escola é zelar pelo pleno desenvolvimento do educando, propiciando o preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho mediante as bases e princípios da LDB para formação de pessoas preparadas e seguras para continuar sua vida pessoal, social e profissional com competência e responsabilidade. (MUN2- Proposta Pedagógica)

“**Fazer com que** um maior número de alunos alcance sucesso na sua vida escolar, profissional e conseqüentemente pessoal” se apresenta como uma das metas da escola **EST1**. Embora os critérios para avaliar o sucesso não estejam explicitados, podem ser relacionados à proposta da unidade escolar de formação para a cidadania e à intenção de atender aos interesses e necessidades do aluno trabalhador.

Os Parâmetros reforçam a prática de metodologias que desenvolvam a autonomia do aluno, “interagindo de modo orgânico e integrado [...], sendo capaz de atuar em níveis de interlocução mais complexos e diferenciados”. (Introdução, p.44-45), mas indicam que o processo escolar não se destina somente ao ingresso no mercado de trabalho.

A Escola tem, em seu grupo discente, um grande número de trabalhadores, na maioria dos casos, trabalho informal, o que se constata efetivamente através da apresentação de declarações de trabalho para dispensa de Educação Física, principalmente no período noturno. (EST1-Proposta Pedagógica)

Outro dado relevante, em um dos itens da proposta, é a afirmação da conscientização e da demonstração na prática ao aluno “da diferença que a escola pode fazer em suas vidas”, e que condiz com o fato de que os saberes que a mesma proporciona, contribuem para o que a escola considera sucesso em relação à sua inserção no mercado de trabalho.

As considerações sobre as metas expostas na Proposta Pedagógica da escola **EST2** foram deixadas para o final desse item por duas razões. A primeira refere-se às palavras “preparação para o trabalho” ou “qualificação profissional” que expressam metas primordiais registradas nos documentos analisados das demais escolas, mas nessa não são citadas, apesar das condições sócio-econômicas dos alunos e do compromisso com os pressupostos da LDB.

Embora a missão de formar ou qualificar para o trabalho não esteja explícita, e nesse momento se apresenta a segunda razão, pode-se identificar a relevância em relação ao desenvolvimento das competências como meio de desenvolvimento do potencial humano, que visa proporcionar uma formação integral, tanto pessoal como social, e sua correspondência com a aprendizagem.

Centramo-nos nos alunos e suas necessidades de aprender e entender o mundo, atingindo a todos com suas diferenças de aprendizagem e interesses. E, como não poderíamos ficar à margem da educação para o novo milênio, nossos esforços também convergem para o enfrentamento dos desafios que foram definidos no relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, publicado pela UNESCO (conhecido como Relatório Delors) explicitando a idéia de que educar é desenvolver no ser humano quatro

competências básicas: Competência pessoal (aprender a ser), Competência relacional (aprender a conviver) Competência produtiva (aprender a fazer), Competência cognitiva (aprender a conhecer). (EST2-Proposta Pedagógica)

A Proposta da escola alinha-se dessa forma à de educação globalizada, considerando a concepção de competência, descrita no capítulo anterior, como a capacidade de utilizar conhecimentos para solucionar problemas, em situações diferenciadas. O enfoque ao desenvolvimento de competências e habilidades da escola também corresponde à formação do indivíduo para o mercado de trabalho, uma vez que esse fato já deixou de ser tendência para tornar-se exigência.

O desenvolvimento de competências exige da parte dos educadores e educandos concepções diferentes sobre o processo educacional, especialmente no tocante à aprendizagem.

A partir da exposição dos documentos da escola **EST2** serão apresentados, a seguir dados e análises dos mesmos em relação à outra meta mais citada nas escolas: a Aprendizagem .

b.APRENDIZAGEM

A aprendizagem constitui-se como outra das metas recorrentes nas escolas, em prioridade ao ensino, onde mais uma vez se percebe a influência das teorias relacionadas ao processo ensino-aprendizagem expressas nos Parâmetros Curriculares.

Os fracassos escolares decorrentes da aprendizagem, das pesquisas que buscam apontar como o sujeito conhece, das teorias que provocam reflexão sobre os aspectos que interferem no ensinar e aprender, indicam que é necessário dar novo significado à unidade entre aprendizagem e ensino, uma vez que, em última instância, sem aprendizagem não há ensino. (PCN-EF, Introdução, p.71)

Evidente que a aprendizagem acontece, se houver ensino e vice-versa, mas nem sempre o que se pretende ensinar é aprendido, o que implica em uma reflexão das práticas. As duas ações só podem ser concretizadas, se houver reciprocidade.

Avaliando as concepções expressas sobre aprendizagem, em maioria, nas entrelinhas dos documentos (**EST2**, **MUN1**), constata-se uma tendência voltada à abordagem cognitivista, que propõe a construção do conhecimento, em oposição aos métodos transmissivos, ou centrados no professor, considerando o contato com o mundo, com os objetos, com o despertar das experiências físicas, meios que ofereçam ao aluno possibilidades de construção de seus esquemas cognitivos, afetivos e sociais.

Quanto maior for a interação entre objeto e sujeito, melhor e mais objetiva será a compreensão do mundo exterior e da conscientização do indivíduo como parte dele, possibilitada pela construção de um sistema de esquemas que “leva o indivíduo a sair de si mesmo, solidificando e objetivando seu universo ao ponto de poder englobar-se nele, continuando a assimilá-lo a si”. (Piaget, 1996, p.363)

Quando a escola EST2 se propõe a fundamentar o processo em uma perspectiva cognitiva, afetiva e social, parece evidente seu compromisso com as teorias sobre aprendizagem de Piaget. É através da interação com o meio, incluindo objetos e pessoas e dos desafios e problemas, que desequilíbrios são gerados e conhecimentos são mobilizados e combinados para a busca de soluções. A abordagem cognitivista, segundo Mizukani(1986, p.59), estuda “cientificamente a aprendizagem como sendo mais que um produto do ambiente, das pessoas ou de fatores que são externos ao aluno”, mas especialmente das maneiras como o mesmo constrói a própria aprendizagem.

No entanto a palavra “afetiva”, em relação à redação do documento da escola **EST2**, pode estar ligada a uma intenção específica de operacionalizar ações voltadas ao trabalho com valores, normas e atitudes, como também ao que pode ser classificado como indicador no desenvolvimento de competências pessoais e relacionais, já citadas anteriormente e que se caracteriza como “a consciência de uma necessidade ou de um interesse capaz de levar o organismo a se mobilizar para satisfazê-la”. (FARIA, 2002, p.10)

A nossa proposta está baseada numa perspectiva cognitiva afetiva e social, garantindo a aprendizagem de habilidades e conceitos para a vida em sociedade, que hoje exige do cidadão uma série de competências que pressupõem uma educação escolar formal, completa e eficaz. Assim, o ensino é organizado para que os alunos se apropriem de novos conhecimentos e experiências de forma a ampliar, aprofundar e relacionar sua compreensão da prática social. (EST2- Proposta Pedagógica)

Seria correto compreender que a intenção da escola **MUN1**, assim como a **EST2**, é promover um processo em que a aprendizagem se coloca como fator preponderante, e que ensinar é oferecer condições para que o aluno seja autor e consciente da mesma, possibilitando condições de assimilar novos elementos e adaptá-los aos seus esquemas iniciais, o que implicará na ampliação de suas ações, relacionando-as a outras situações.

Ajudar cada estudante a aprender como aprender, como adaptar-se às modificações, como envolver-se e reagir às exigências da vida diária, com sensibilidade e franqueza, como descobrir e avaliar o novo sentido que o seu meio lhe oferece e, como efetivamente contribuir para melhorar as condições da sociedade. (MUN1- Proposta Pedagógica)

O termo “aprender como aprender”, que praticamente se tornou *slogan* nos discursos que envolvem educação e escola, demanda uma prática pedagógica que permita ao aluno desenvolver habilidades básicas para tal. Habilidades que, possivelmente, estão ainda em nível de potencial de desenvolvimento do aprendiz, implicando na criação de situações de aprendizagem que as priorizem para que sustentem construções cognitivas complexas. “A autonomia intelectual será assegurada pelo desenvolvimento da personalidade e pela aquisição de instrumental lógico racional. A educação deverá visar que cada aluno chegue a essa autonomia.” (MIZUKANI, 1986, p.71)

“Aprender como aprender” pressupõe, portanto, o desenvolvimento da autonomia do aluno em relação à busca de conhecimento.

A autonomia do aluno em relação à construção do conhecimento (que se traduz, por exemplo, por saber o que quer, saber como fazer para buscar informações, como desenvolver um dado conhecimento, como manter uma postura crítica, comparando diferentes visões e reservando para si o direito de conclusão) depende fundamentalmente do desenvolvimento da autonomia moral e emocional, que envolvem auto-respeito, respeito mútuo, segurança e sensibilidade. (PCN. EF, Introdução, p.90)

A apropriação dessa autonomia não se vale tão somente da vontade do aluno e do professor; abarca a auto-estima e a segurança, como também o oferecimento de situações reflexivas que promovam a consciência do percurso do pensamento que acompanha as ações, as tomadas de decisões. “Tornar-se consciente de uma operação mental significa transferi-la do plano da ação para o plano da linguagem, isto é, recriá-la na imaginação de modo que possa ser expressa em palavras.” (VIGOTSKY, 2003, p.111)

Na Proposta Pedagógica da Escola MUN1, a capacidade de resolver problemas e a concepção de formação, fundada em valores humanos para contribuição na sociedade, condizem com um trabalho pedagógico voltado ao desenvolvimento de competências que se inter relacionam, incluindo as cognitivas, comprovando a intenção da escola de adoção de um processo que prioriza a autonomia e a auto-gestão.

Ao instituir como meta o desenvolvimento da capacidade de aprender, entende-se o compromisso da **escola EST1** com as condições necessárias para que o aluno adquira competências para tal, pensando que o processo não se fará através de transmissão de dados ou conceitos que serão necessariamente aprendidos.

Desenvolver a capacidade de aprender, adquirindo pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; apreender os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores ensinados na escola, ampliá-los, através da sua experiência pessoal, e transferi-los para a sua vida e seu convívio pessoal. (EST1-Proposta Pedagógica)

A apreensão dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores ensinados subtendem-se como assimilação desses elementos e, através de uma prática coerente com o propósito de desenvolvimento da “capacidade de aprender”, facilitará a acomodação dos novos objetos aos esquemas construídos.

A aprendizagem verdadeira se dá no exercício operacional da inteligência. Só se realiza realmente quando o aluno elabora seu conhecimento. A aprendizagem, no sentido estrito, se refere às aquisições relacionadas com informações e se dá no decorrer do desenvolvimento. A inteligência é o instrumento de aprendizagem mais necessário. (MIZUKANI, 1986, p.76)

Na Proposta Pedagógica da escola MUN2 o enfoque para a “aprendizagem dos conhecimentos básicos” se fundamenta nos princípios da LDB (Art.32, I) que institui o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo como meios básicos para o desenvolvimento da capacidade de aprender.

Para tal meta a instituição indica referências da atuação dos docentes em relação à consecução dessa aprendizagem: “Orientar o educando na busca e no processamento das informações. Exercer o papel de orientador, ajudando o aluno a buscar, compreender, assimilar e integrar as informações para poder transformá-las em conhecimento.” (MUN1-Proposta Pedagógica)

A concepção da escola relaciona-se com a teoria de aprendizagem cognitiva e com as idéias de Vigotsky (2003, p.133), que afirma: “Os conceitos da criança se formarão no processo de aprendizado, em colaboração com o adulto”.

Cabe ao professor evitar rotina, fixação de respostas, hábitos. Deve simplesmente propor problemas aos alunos, sem ensinar-lhes as soluções. Sua função consiste em provocar desequilíbrios, fazer desafios. Deve orientar o aluno a conceder-lhe ampla margem de auto controle e autonomia. Deve assumir o papel de investigador, pesquisador, orientador, coordenador, levando o aluno a trabalhar o mais independente possível. (MIZUKANI, 1986, p.78)

É fundamental ressaltar a importância do “trabalho conjunto, envolvendo a interdisciplinaridade” (MUN2), que também indica uma proposta da escola voltada à integração dos saberes relacionados às disciplinas, em oposição a uma fragmentação dos mesmos. Hernández e Ventura (1998b, p.54) abordam algumas concepções de interdisciplinaridade, muitas vezes com resultados opostos à intenção de inter-relação.

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 tema permita, por si próprio, resolver os problemas de conhecimento de uma forma integrada e relacional. [...] 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 interferências dos diferentes conteúdos, quando estes são produto de pontos de vista e enfoques que não aparecem relacionados além do esforço do professorado.

A concepção da aprendizagem como construção de conhecimento por parte do aluno, contando com o professor como mediador do processo, a apresentação de situações que geram autonomia e interesse para aprender, o trabalho com conteúdos que abrangem atitudes e valores e, especialmente, o desenvolvimento de competências e habilidades, são apontados como metas das escolas pesquisadas, com o objetivo de desenvolver o potencial do educando, assegurando-lhe, formação para o exercício da cidadania e meios para progredir nos estudos e no trabalho, como disposto no art. 22 do capítulo II da Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

Esses fundamentos, expressos nos documentos das escolas, pressupõem a prática de metodologias que viabilizam o alcance desses objetivos, em um processo voltado às ações dos alunos, motivadas por interesses dos mesmos, opondo-se a uma postura passiva e receptiva.

Em relação ao exposto nos capítulos anteriores e ao resultado da análise desses documentos, o **Trabalho com Projetos** pode ser um dos meios para o alcance das finalidades das escolas, como assim as mesmas o propõem.

c. O TRABALHO COM PROJETOS NAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS.

2. CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM E DE PROJETOS

ESCOLAS	PROPOSTA PARA APRENDIZAGEM	CONCEPÇÃO DE PROJETO
MUN1	Autonomia Aprender como aprender Capacidade para resolver problemas Auto-gestão	Meio para alcance de objetivos e metas do processo Prática que influi de forma positiva o desempenho escolar
MUN2	Desenvolvimento das habilidades básicas para aprender Construção do conhecimento Desenvolvimento de habilidades para trabalhar informação	Adequação dos temas aos conteúdos programados Trabalho indispensável para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem da escola
EST1	Aprender o que é ensinado Desenvolver habilidades básicas Transferência dos conhecimentos escolares para a vida prática	Projetos desenvolvidos através de parcerias – Unesco e Instituto Ayrton Senna Orientações externas
EST2	Relação entre educação escolar e prática social Parte dos conhecimentos prévios para uma situação de aprendizagem significativa Aluno é o sujeito da aprendizagem	Escolha didática Relação entre educação escolar e prática social

Autoria: Lizete Moraes

Mediante a autonomia outorgada às unidades de ensino pela LDB para elaboração e execução da proposta pedagógica (Art.12, I) e a “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” (Art.14, I), é lícito atribuir a inclusão de **Trabalhos com Projetos** como opção metodológica do processo ensino aprendizagem da maior parte dos docentes das escolas pesquisadas, uma vez que envolve o caráter democrático defendido pela Constituição Federal.

Muitos desses Projetos constituem parcerias entre a Secretaria Municipal de Educação e a Secretaria de Saúde; convênios com Programas estabelecidos por Organizações Mundiais, Instituições pertencentes ao Terceiro Setor, com Universidades e com o Setor Privado. Na Baixada Santista podem ser ressaltados: o Programa da Academia de Viagens e Turismo, neste caso, para a execução do Projeto Aprendiz de Turismo e a iniciativa da Ecovias, empresa que propõe o desenvolvimento de Projetos direcionados à preservação do meio ambiente.

A apresentação dos Projetos que serão desenvolvidos junto aos alunos, durante o ano letivo, deve ser prevista e organizada na semana destinada ao planejamento anual. É de extrema importância a inclusão dos professores em Projetos. Os critérios, salvo algumas exceções, se referem à identificação dos temas propostos pelos Projetos com os conteúdos das disciplinas ou áreas de estudo.

Os Projetos que surgem no decorrer do ano são propostos e apresentados nas reuniões pedagógicas em caráter de urgência. Alguns devem ser adotados obrigatoriamente, e não cabe no momento a exposição e discussão das razões; outros, devido à natureza dos mesmos e à impossibilidade para desenvolvimento, são ignorados.

Dentre os Projetos, há os contínuos, desenvolvidos todos os anos e aqueles que surgem durante o ano letivo e exigem uma rápida organização para adequação à rotina, ao tempo e à contemplação dos conteúdos programados e exigidos pela própria Secretaria da Educação.

Podemos imaginar então que um projeto temático deverá, desde a sua fase inicial, ser um processo coletivo. Impossível aceitar a idéia de alguém traçar, sozinho, inteiramente um projeto num ato de gabinete, ou seja, decidir por sua conta quem irá fazer, como irão fazer, porque irão fazer e assim por diante. Se for um projeto traçado sozinho, o executor das ações poderá ser apenas quem o planejou. (NOGUEIRA, 2005, p.32)

Nilbo Nogueira reforça um dos pressupostos para o **Trabalho com Projetos** na escola, como prática que parte do interesse do autor para projetar e, necessariamente, traçar metas e executar ações para alcançar o pretendido. O autor, em se tratando da metodologia de Projetos, é o aluno ou o grupo de alunos

Além dessas propostas, que exigem prazos com pouco tempo hábil, somam-se algumas vezes iniciativas de **Trabalhos com Projetos** que se pretendem interdisciplinares, protagonizados pelo corpo docente e que têm como objetivo oferecer aos alunos uma forma diferente de aprender determinados assuntos que não constam no currículo programado.

As propostas de trabalho e os planos para consecução, tanto dos Projetos contínuos ou eventuais, sobre acontecimentos considerados importantes e previsíveis – como, por exemplo, *Copa do Mundo* e *Eleições* – são oferecidos, no início do ano letivo, para elaboração de um plano de ação, quando os professores procuram adotar os Projetos que acreditam melhor se ajustar às suas áreas de estudos e aos conteúdos previstos para as séries que ministrarão aulas.

É importante frisar que alguns dos temas para o **Trabalho com Projetos** que surgem no decorrer do ano, podem se afastar das intenções registradas nas Propostas Pedagógicas das escolas.

Escola EST2

A escola EST2 ao nomear o item “V” da Proposta Pedagógica como “Prática de Projetos” conceitua e justifica essa prática que aqui fica entendida como metodologia. “Trata-se de uma escolha didática que visa compreender as estruturas internas de um conteúdo, no estudo dos assuntos das diferentes áreas do conhecimento.” (EST2- Proposta Pedagógica)

O conceito assim apresentado pode ser compreendido como um meio de trabalhar a inter-relação dos saberes de forma globalizada. Hernández (1998b, p.56) aponta diferenças entre as concepções de globalização dos saberes e de interdisciplinaridade, atribuindo à última [...] “à atitude organizativa de quem ensina”, enquanto na globalização

[...] se destaca, sobretudo, é a função que, por um lado, se outorga, 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. Por outro lado, se concede um especial valor às inter-relações comunicativas que se estabelecem entre as intenções, recursos e atividades propostos pelos professores, e às conexões que, a partir de seus conhecimentos iniciais, cada estudante possa chegar a estabelecer. (Hernández, 1998 b, p.57)

A Escola EST2, em seus documentos, atribui ao **Trabalho com Projetos**, um meio de oferecer ao educando possibilidades de inter-relacionar esses saberes, e não somar conteúdos específicos de cada disciplina em torno de um determinado tema.

“A proposta de trabalho por projetos se insere no movimento que busca recuperar os laços entre educação escolar e a prática social, entre a escola e a diversidade cultural.” (EST2-Proposta Pedagógica)

Os saberes trabalhados através da metodologia dos Projetos não se limitam aos contidos em livros didáticos e nos conteúdos programados por séries. Podem abarcar questões do cotidiano e da realidade da comunidade onde a escola e os alunos estão inseridos, estabelecendo relações com outros momentos e outras culturas.

A aprendizagem acontece em situações concretas, de interação, como um processo contínuo e dinâmico; se constrói e desconstrói, com flexibilidade comportando a curiosidade e a criatividade. É uma forma de educar em que os estudantes são vistos como sujeitos que possuem suas próprias teorias sobre o mundo e seu funcionamento e em qualquer construção nova de conhecimento parte das concepções anteriores para problematizar e reconstituir. (EST2-Proposta Pedagógica)

A consideração dos conhecimentos já construídos pelos alunos aparece relacionada aos esquemas e estruturas mentais, que comportam assimilações do objeto de estudo tratado, e que a proposta do novo, através da problemática levantada, gera mobilização para solução e acomodação. Reforçando a posição da escola como sendo “uma forma de educar”, pode ser

acrescentada que também é uma forma de promover aprendizagem através da prática dos Projetos.

Para o grupo de estudantes os projetos propiciam a criação de uma história de vida coletiva com significados compartilhados, estimulando-os à aprendizagem do diálogo, do debate, da argumentação, do aprender a ouvir os outros, do desenvolver novas habilidades e aperfeiçoar as já dominadas, ou seja, os estudantes engajados em sua própria aprendizagem. (EST2-Proposta Pedagógica)

Nesse trecho do documento fica evidente a associação que a escola estabelece entre o desenvolvimento de competências mencionadas como meta da escola e o **Trabalho com Projetos**.

No documento são apresentados quatro Projetos planejados para desenvolvimento no ano de 2006: Projeto “Veja na Sala de Aula”, Projeto “A Tribuna, Jornal/Escola/Comunidade”, Projeto “Hora da Leitura” e Projeto “Leia Brasil”; todos voltados especialmente ao trabalho com leitura e interpretação e liderados por professores das áreas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Escola MUN2

Na Proposta Pedagógica da escola MUN2 não constam itens específicos que apresentem e justifiquem o **Trabalho com Projetos**, mas em anexo a esse documento encontram-se as listas dos Projetos previstos, já trabalhados ou em andamento e seus planos para execução.

Constata-se, pelo número de Projetos apresentados e pelos respectivos planos, que a maioria se refere à organização de conteúdos do programa, através de unidades didáticas, caracterizando-se como Projetos de Ensino das disciplinas do currículo. Os mesmos são considerados como inseridos e previstos na Proposta Pedagógica, bem como os contínuos, propostos pela Secretaria da Educação.

No Plano do Projeto “Conhecendo e Valorizando os Hinos”, consta o público alvo – alunos das 7ª séries – os objetivos, a justificativa e a lista dos procedimentos para desenvolvimento do Projeto, com previsão detalhada das ações e da duração do trabalho. O tema, segundo o documento, deve ser abordado por todos os professores da Unidade Escolar, comprometendo-se os mesmos com a necessária adequação às suas disciplinas, o que não corresponde teoricamente a um trabalho interdisciplinar, tendo em vista que por interdisciplinaridade não se entende a somatória de conteúdos ligados ao mesmo tema, como dito e justificado acima.

Os Projetos propostos para desenvolvimento durante o ano de 2006 foram: Projeto “Ecoviver”, Projeto “Conhecendo e Valorizando os Hinos”, Projeto “Liberdade Consciente”, Projeto “Roteiro Histórico e Geográfico de São Vicente”, Projeto “Educação Portuária”, Projeto “Somos Todos Brasil” e que somam aos já permanentes: “DST/AIDS”, Projeto “Dengue”, “Jornal/Escola/Comunidade” cujo planejamento enfoca o título “Trabalhando com Jornal” e “Aprendiz de Turismo”, também planejado com o título de “Turismo Cultural”.

Escola MUN1

No documento da escola MUN1, consta um item que expõe a avaliação de desempenho dos Projetos para o ensino fundamental, desenvolvidos pela Unidade Escolar no ano de 2005, e que foi apresentado como instrumento de reflexão para reorganização e prática dos trabalhos para o ano de 2006. Nesse documento são apresentados os temas dos onze Projetos trabalhados, seguidos de um relato. A seguir alguns trechos acompanhados de análises:

Por meio do trabalho desenvolvido pudemos avaliar que durante algumas atividades houve envolvimento de forma satisfatória por parte de alunos e professores que apresentaram uma conduta voltada ao interesse, a criatividade e desenvolvimento do senso crítico. Diante das propostas colocadas e de desafios apresentados, constatamos que o grau de interesse e desenvolvimento foi satisfatório, possibilitando ações preventivas,

transformação de conduta e sucesso no desempenho escolar. No final do ano letivo o índice de aprovação foi de 97,4%. (MUN1- Proposta Pedagógica)

O documento não especifica o número de alunos e professores envolvidos e os critérios utilizados para avaliar o desenvolvimento satisfatório, mas aponta como decorrência do trabalho, uma porcentagem elevada de promoção, estabelecendo uma relação entre o **Trabalho com Projetos** e os resultados na consecução das metas.

Em contrapartida em outras situações percebemos que o replanejamento das ações empregadas se faz necessário para darmos continuidade a projetos que não tiveram seus objetivos alcançados dentro da proposta apresentada. Sendo assim acreditamos ser interessante que a escola dê continuidade a alguns projetos no intuito de reforçar o sucesso já obtido e de alcançar objetivos e metas, revisando estratégias que se fizerem necessárias para que a construção da cidadania se faça, contribuindo para a formação de nossos alunos. Continuaremos a avaliar o processo de forma contínua, observando atitudes no dia a dia escolar e as ações efetivas realizadas no desenrolar dos projetos. (MUN1- Proposta Pedagógica)

O documento admite que, entre os Projetos trabalhados, muitos não tiveram seus objetivos alcançados, mas não aponta as causas. Em relação à avaliação, demonstra que se fundamenta na observação, mas não especifica indicadores para essa observação e para a avaliação das ações, de maneira que se possa reorientar o trabalho.

Os Projetos permanentes e previstos para o ano de 2006 são: “Jornal/Escola/Comunidade”, “Prevenção de Acidentes de Trânsito”, “Valores”, “Rumo à Paz”, “Banda Marcial (nome da escola)”, “Resgatando a Nossa História”, “Dengue”, “Semana da Água-Meio Ambiente”, “DST/AIDS” e “Aprendiz de Turismo”.

A causa da recorrência dos temas dos Projetos nas escolas da rede municipal se dá, como dito anteriormente, devido à maioria desses Projetos se originarem da Secretaria Municipal ou de empresas com as quais mantém parcerias.

Escola EST1

O **Trabalho com Projetos** na Escola EST1 tem sido uma prática da equipe desde o ano de 1998, provocando constantes discussões e revisões, especialmente dos objetos de estudo apresentados por suas temáticas.

Os investimentos empreendidos em prol de uma maior instrumentalização para essa proposta metodológica têm contado com o apoio da parceria entre a Escola e o Instituto Ayrton Senna, que iniciou, após a premiação da primeira pela apresentação do Projeto “ViVa a Ecooperação”, elaborado pelo corpo docente e gestor e desenvolvido posteriormente com a comunidade escolar, através de um concurso promovido pela Instituto.

Como escola associada da UNESCO através do PEA (Programa de Escolas Associadas), desenvolve anualmente Projetos pilotos a partir da temática apresentada pela organização.

Em seu documento expõe a diferença entre o trabalho em parceria com o Instituto Ayrton Senna e os Projetos desenvolvidos através da proposta da UNESCO.

Nos Projetos propostos pela UNESCO permite-se o trabalho com Projetos de Ensino, uma vez que os mesmos devem partir do tema proposto no ano vigente. O que não exclui o levantamento de situações problemas, e o desenvolvimento de um processo que exige investigação e socialização. Da parceria com o Instituto Ayrton Senna é recomendado o trabalho com Projetos de Aprendizagem, onde o aluno levanta questões fundamentadas em suas curiosidades ou necessidades, sem imposição de tema proposto ou vinculado a conteúdos programados pelas disciplinas. (EST1-Proposta Pedagógica)

Os Projetos da UNESCO são abraçados por professores que associam os conteúdos de suas disciplinas à temática proposta, enquanto que o Projeto de Aprendizagem conta com um professor Interlocutor, que recebe formação e acompanhamento contínuo e mantém o intercâmbio entre a escola e o Instituto Ayrton Senna.

Os Projetos de Aprendizagem mantém estreita relação com as teorias de Dewey e Kilpatrick, com o diferencial do emprego da tecnologia digital para procedimentos de

pesquisa, exposição dos processos, divulgação, socialização, leitura e escrita, entre outras tantas possibilidades de promover aprendizagem que os avanços tecnológicos oferecem. Entretanto não são somente esses recursos que validam o **Trabalho com Projetos** no processo ensino-aprendizagem, e sim, os estudos e aplicação de pesquisas científicas defendidas desde os fins do século XIX.

Todos os professores da escola devem desenvolver Projetos, que podem estar ligados à sua área de atuação ou em parceria com os colegas, em uma explícita intenção de trabalhar interdisciplinarmente.

Independente dos Projetos trabalhados, através das Associações e parcerias que mantêm, a escola tem desenvolvido, anualmente, Projetos para a “Feira de Ciências, Cultura e Tecnologia” promovida pela Secretaria da Educação e Cultura de São Vicente, que pretendem a integração entre as áreas e no qual tem se destacado pelo caráter inovador das pesquisas apresentadas.

3.2. EXPOSIÇÃO E ANÁLISE DOS PLANOS DOS PROJETOS PESQUISADOS.

Com efeito, em um grande número de casos os projetos educativos e pedagógicos são pré-formados em seus conteúdos e suas modalidades pela curiosidade hierárquica, até mesmo pela administração central. Como colocar professores e alunos em projetos quando esses projetos que devem ser realizados são definidos de fora por outras pessoas? (BOUTINET, 2002, p.180-181)

3.PROJETOS ACOMPANHADOS NA PESQUISA

ESCOLA	PROJETO	ORIGEM	NºALUNOS	PROFESSORES
MUN1	Projeto Mananciais	Externa	1149 Manhã e tarde	Todos
MUN2	Projeto Ecoviver	Externa	820 Manhã e tarde	Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, Inglês, Arte
EST1	Projeto Deserto e Desertificação	Externa	40 6ª Série Tarde	Ciências
EST2	Projeto Eleições	Interna	1620 Manhã, tarde e noite	Língua Portuguesa, Arte, História, Matemática

Autoria: Lizete Moraes

Escola EST2

O Projeto da Escola EST2 partiu da oportunidade oferecida pelo Tribunal Regional Eleitoral de emprestar uma urna real, montada com sistema adequado ao que seria utilizado no dia do pleito, para que fossem simulados os procedimentos de votação.

No Plano do **Projeto Eleições Simuladas Presidenciais-2006**, assinado pelo professor da área de História, um dos docentes entrevistados e à frente do desenvolvimento desse trabalho, constam os itens: objetivo, justificativa, público alvo, o período de realização previsto e o desenvolvimento, que sintetiza as ações que deverão ser realizadas.

“Objetivo: Que os alunos do Ensino Fundamental e Médio vivenciem uma disputa eleitoral, percebendo seus mecanismos e a importância da democracia para todos os povos.”
(EST2-Plano do Projeto Eleições)

A escola EST2 procurou conciliar a proposta do órgão governamental, que era mais voltada ao treino para utilização das urnas, com o Projeto Cidadania e, tinha como propósito, a conscientização da importância das escolhas, a partir da análise e reflexão das propostas dos candidatos. Houve, portanto, a conciliação de um tema maior, já trabalhado pela escola em todas as áreas, ao evento propiciado pela ação do TRE. Visando trabalhar com a interdisciplinaridade, o plano apresenta as áreas envolvidas: “História, Português, Arte, Matemática...” As reticências são sugestivas no sentido de deixar em aberto outras adesões, que até o momento da redação do documento não tinham sido confirmadas.

A “Justificativa” evidenciou a correlação com os objetivos apresentados, demonstrando coerência com as questões cidadãs que nortearam o trabalho pedagógico da escola. “O Brasil é um país com uma democracia altamente deturpada, com abismos sociais imensos, onde somente a consciência da nossa juventude poderá aproveitar melhor os benefícios do regime democrático do governo.” (EST2- Plano do Projeto Eleições)

O item “Desenvolvimento” prevê [...] “uma preparação por parte dos professores em suas aulas nos dias que antecedem a simulação. O programa de governo dos candidatos deverá ser divulgado numa plenária organizada por professores e alunos, contando também com o apoio do Grêmio Estudantil” [...] (EST2- Plano do Projeto Eleições)

A ‘previsão de uma preparação’ por parte dos professores subentendeu a organização e proposta de ações, mas o item não apresentou o norteador teórico-metodológico dessas ações, o que pode ser interpretado como oferecimento de liberdade aos docentes na escolha do mesmo, na condição de que a meta seja alcançada ou que a postura pedagógica exposta na Proposta tenha sido única, uma vez que a prática é comum na escola.

Para o grupo de estudantes os projetos propiciam a criação de uma história de vida coletiva com significados compartilhados, estimulando-os à aprendizagem do diálogo, do debate, da argumentação, do aprender e ouvir os outros, do desenvolver novas habilidades e aperfeiçoar as já dominadas, ou seja, os estudantes engajados em sua própria aprendizagem. (EST2-Proposta Pedagógica)

No plano do Projeto não há referência quanto aos critérios e procedimentos para avaliação desse trabalho, o que pode remeter ao item VII da Proposta Pedagógica:

Na *EST2* a avaliação se inscreve num projeto educativo específico que tem como meta principal favorecer o desenvolvimento daquele que aprende, lançando-o num espiral de sucesso. Nesse sentido, avaliar não é medir, mas emitir um parecer sobre o desenvolvimento gradual do estudante. Esta avaliação socializa e regula aprendizagens diferentes [...] Conceitual: aprender a aprender, Procedimental: aprender a ser e Atitudinal: aprender a ser. (EST2-Proposta Pedagógica)

Constatando que a postura pedagógica se refere a um processo que prioriza a aprendizagem e respeita as singularidades, é provável a consideração de que o **Trabalho com Projetos** da escola se valha de uma avaliação formativa e contínua. Entretanto em nenhum dos documentos há referência quanto aos indicativos específicos utilizados para avaliar qualitativamente cada um dos alunos envolvidos e também a prática dos professores.

A proposta pode ser definida como Projeto de Ensino e originada na escola, através dos professores que investiram com suas ações no envolvimento dos alunos.

Escola EST1

A escola EST1, como associada da UNESCO e comprometida com os ideais da organização, propõe Projetos relacionados ao ‘tema do ano’ apresentado. O ano de 2006 foi estabelecido como o Ano Internacional do Deserto e Desertificações, considerado de extrema relevância e defendido por todos os professores, especialmente os da área de Ciências Naturais e Geografia.

O principal objetivo do ano é levar a mensagem de que a desertificação é uma grande ameaça à humanidade, acompanhada de mudança de clima e perda de diversidade biológica. A degradação da terra afeta um terço da superfície do planeta e por volta de um bilhão de pessoas em mais de cem

países. Tentando demonstrar a crescente ameaça que a desertificação representa para a humanidade, o ano também procura celebrar o ecossistema inigualável e a diversidade cultural dos desertos através do mundo, enquanto é estabelecida uma diferença clara entre a necessidade de proteger desertos como *habitat* natural e a briga contra a desertificação como um desafio de desenvolvimento sustentável global. (EST1- Plano do Projeto Deserto e Desertificação)

Como o tema foi divulgado no princípio de 2006, a escola, como associada, se obrigou a criar e desenvolver Projeto a ele relacionado. Os professores das duas áreas, engajados com questões ambientais, conciliaram sem dificuldades a temática aos conteúdos curriculares previstos, elaborando um plano para seu desenvolvimento em que o objetivo exposto pelo PEA¹¹ foi abraçado em sua redação.

O plano do Projeto em questão se apresenta como de uma unidade didática, com objetivos e conteúdos explicitados e sem alusão à metodologia empregada nos **Trabalhos com Projetos**, apesar de ser considerado pelos professores e alunos como tal.

No documento os conteúdos são apresentados em uma seqüência que procura relacionar o conceito à informação que os alunos necessitam para que conheçam a situação que envolve a temática. No item “metodologia”, um dos procedimentos citados é a pesquisa, mas não explicita as possíveis fontes, como também a questão ou situação problema que desencadeará a mesma, condição essa prevista na teoria que envolve a metodologia do **Trabalho com Projetos**.

No item, “Recursos e Materiais Empregados”, a redação do texto não diferencia o que será proposto ao aluno para que busque e trabalhe a informação com que será utilizado pelo professor na exposição das aulas: “Exposição oral, pesquisa, vídeo, TV, CDs, aparelho de som”. (EST1- Plano do Projeto Deserto e Desertificação)

A indeterminação dos encaminhamentos previstos gerou a incerteza quanto aos conhecimentos dos professores envolvidos em relação à metodologia de **Trabalho com Projetos** e sua exploração máxima em situações de aprendizagem.

¹¹ PEA: Programa de Escolas Associadas à Unesco.

O item “Avaliação”, da mesma forma que o anterior, expõe de forma abrangente os meios que serão empregados. “A avaliação será feita perante seu conhecimento sobre o tema abordado, participação, colaboração e interesse.” (EST1-Plano do Projeto Deserto e Desertificação). Essa amplitude não esclareceu os critérios previstos para saber sobre os conhecimentos adquiridos pelos alunos e os meios utilizados para envolvê-los no trabalho, uma vez que, nem sempre, a ‘apresentação do assunto’ é o bastante para despertar o interesse.

O Projeto pode ser considerado como de origem externa à escola, uma vez que não coube à comunidade escolar opções de escolha, mas investe em recursos humanos e pedagógicos por acreditar na relevância dos temas propostos e nas referências e relações dos saberes que pode estabelecer com a realidade local.

Escola MUN1

O plano do Projeto selecionado na escola MUN1 intitula-se Projeto “Feira da Educação, Ciência, Cultura e Tecnologia”, numa referência ao seu desenvolvimento para participação no evento que leva o mesmo nome e que acontece anualmente na cidade de São Vicente. O documento inicia com a “Justificativa” do trabalho, apresentando o conceito e a atualidade do tema nas questões que envolvem o meio ambiente.

A água, cada vez mais, é um bem raro e finito. Por isso entendemos que é dever de todos nós, contribuir, de forma consciente para proteger os mananciais. Mananciais são fontes de água potável, nascentes de rios que fornecem a água para a população. A ocupação desordenada e o uso inadequado do solo vêm comprometendo seriamente a qualidade da água nos mananciais. (MUN1-Plano do Projeto Feira de Educação, Ciência, Cultura e Tecnologia)

O objetivo principal do Projeto é:

Levar aos visitantes da Feira durante os seus três dias de realização, toda a forma de conhecimento sobre o que são mananciais, sua importância para o equilíbrio do nosso meio ambiente, onde são encontrados em nossa região. De forma interativa iremos levar as pessoas a importância dos mananciais para a nossa sobrevivência. Estaremos também conscientizando a população sobre o grande perigo que estamos correndo, apresentando através de

performances de alunos dentro e fora do stand e de material demonstrativo que irá compor a decoração do espaço reservado à nossa escola na feira, tudo o que vem acontecendo em matéria de ações que comprometem seriamente a qualidade de nossa água e por consequência a nossa saúde e sobrevivência e quais as medidas necessárias para que os mananciais sejam preservados, protegidos e reabilitados. (MUN1-Plano do Projeto Feira de Educação, Ciência, Cultura e Tecnologia)

Na redação dos objetivos voltados à conscientização dos visitantes é evidente a intenção de apresentar um meio de comunicação dos resultados do processo, de maneira que possam contribuir com informações sensibilizadoras para alerta da situação e mudanças dos hábitos dos indivíduos. É natural considerar, que antes da socialização desses resultados cabe um processo em que os alunos da escola, uma vez que o trabalho abrange todo o corpo docente e discente, consigam alcançar essas metas.

Pareceu tratar-se de uma proposta ousada devido ao grande número de alunos envolvidos e que, evidentemente, demandou estratégias diferenciadas das utilizadas no trabalho cotidiano da escola.

O Projeto, de origem externa à escola, iniciou com o produto final idealizado, o que certamente inviabilizou a aceitação de outras propostas decorrentes do percurso.

[...] A interatividade é o grande objetivo de nossa escola. Nossa intenção é de que a atuação de nossos alunos não fique restrita ao espaço do stand, pretendemos que a *performance* se estenda por toda a área da feira, através de atores caracterizados, customizados por símbolos que representem tanto a importância da água, como o problema do desperdício e suas consequências para nós seres humanos, para nosso ecossistema e principalmente como devemos agir para que esse bem precioso não acabe. (MUN1-Plano do Projeto Feira de Educação, Ciência, Cultura e Tecnologia)

O trabalho foi desenvolvido para consecução de objetivos que condicionavam a participação da escola na Feira e que possibilita um destaque da mesma no município, uma vez que acontece premiação para os trabalhos considerados melhores.

A metodologia do Projeto envolve um processo que permite dar a forma a uma idéia que está à frente, num diálogo permanente com o contexto, com as circunstâncias e com os indivíduos, aberto às modificações quando necessárias. Há que se pensar os caminhos e

planejar as ações que serão desenvolvidas no decorrer de um Projeto, mas que sejam discutidas entre os atores, uma vez que esses fazem parte do processo de construção do conhecimento desejado.

Escola MUN2

O Projeto da escola MUN2 foi proposto pela Ecovias, com o apoio do Ministério da Cultura através da Lei de Incentivo à Cultura, por representantes que visitaram a mesma e convidaram os professores a participar. A empresa organizou um *workshop* que visava preparação do educador para formulação e possível solução encontrada pelos grupos de alunos, para as questões levantadas por eles sobre o problema do lixo em sua comunidade.

Em paralelo à orientação, as escolas receberam material ilustrado com textos bem elaborados para leitura e assimilação de informações sobre o tema.

O plano do Projeto — seus objetivos, etapas, metodologia, algumas informações e inclusive procedimentos de produção de trabalhos artísticos através da reciclagem — foi oferecido passo a passo através de um manual.

O Projeto ECOVIVER NAS ESCOLAS é uma iniciativa educativa e artística da Ecorodovias. Tem como objetivo difundir e estimular a conscientização ambiental em alunos do ensino fundamental ciclos 1 e 2 e EJA, e nas comunidades. Tem como temática os impactos do lixo no meio ambiente, no bem-estar dos indivíduos e nas comunidades. (ECOVIAS, Ecoviver nas Escolas– Guia do Professor)

É evidente a constatação que o Projeto em questão é da Ecovias e seu objeto é a escola, que através da orientação, executa ações para o desenvolvimento do mesmo.

Cuidadosamente desenvolvido por ambientalistas e pedagogos, o ECOVIVER NAS ESCOLAS dá apoio aos educadores para que possam abordar a temática do lixo em sala de aula e estimular seus alunos a elaborar trabalhos sobre o lixo, no período de agosto a dezembro de 2006, visando à melhora da qualidade de vida na comunidade em que vivem. Os trabalhos deverão ser compostos, necessariamente, por uma exposição artística que reflita algum aspecto da proposta. (ECOVIAS, Ecoviver nas escolas– Guia do Professor, pg.7)

O Guia apresenta uma seqüência das etapas que possibilita um trabalho didático organizado e voltado à consecução das metas, segundo uma concepção teórico-metodológica definida e alinhada às orientações teóricas de Trabalho com Projetos. A princípio já se encontra a sugestão da elaboração de um plano de ação com ênfase nos registros. Consta-se a orientação para que haja material para reflexão.

Antes de ir a campo, é importante que se estabeleça um plano de observação e que as tarefas e seus objetivos estejam claros e registrados. Para que aconteça o momento de troca no retorno do trabalho de campo, cada subgrupo de alunos deve ter um plano de observação. No retorno da observação, cada subgrupo deve apresentar para a classe seu plano de observação e o que efetivamente coletou de informação, registrando se conseguiu ou não atingir os objetivos propostos. (ECOVIAS, Ecoviver nas Escolas– Guia do Professor, pg.7)

Outra condição apresentada é a escolha da questão a ser trabalhada em uma visível atribuição de importância à situação problema para motivar a participação e o interesse na busca das causas e soluções, o que obviamente requer o levantamento de hipóteses pelos alunos.

A orientação se destina à produção de um trabalho que visa construção de conhecimentos dos envolvidos, priorizando o desenvolvimento de habilidades e competências através de conteúdos pertinentes e significativos e da atuação do aluno no processo.

Com o problema definido e com as hipóteses investigadas e validadas, o desafio que se apresenta é trazer subsídios conceituais, possibilitando que os alunos saiam do senso comum e adquiram uma base teórica mínima, aumentando-se a abrangência, a profundidade e a compreensão do problema que está sendo estudado. (ECOVIAS, Ecoviver nas Escolas–Guia do Professor, pg.8)

Independente do Projeto Ecoviver ser de origem externa e contar com certo dirigismo para seu desenvolvimento, é inegável a clareza e a qualidade didática das orientações, que através de uma redação simples e contextualizada, fornece condições para desenvolvimento de um **Trabalho com Projeto** que possibilita a apresentação de situações de aprendizagem significativas e pertinentes para os alunos.

Os documentos oferecidos pelas escolas para análise possibilitaram conhecer suas posições em relação às concepções teóricas que os embasam. Em todos podem ser reconhecidos trechos retirados dos Pareceres que instituem as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, embora sejam notórias as adequações relativas ao perfil dos alunos e comunidades na reincidência da meta que visa "formação ou qualificação para o trabalho".

Em relação à meta "aprendizagem", ficaram reforçadas nas Propostas Pedagógicas, as concepções fundamentadas na abordagem cognitivista e a adoção de posturas e métodos coerentes com a mesma, evidentes na escolha de **Trabalho com Projetos**, também propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

No próximo capítulo serão expostos dados da observação do desenvolvimento dos trabalhos cujos planos foram apresentados acima e as entrevistas com professores e alunos das escolas selecionadas, destacando os principais conceitos que se relacionam à viabilização de construção do conhecimento pelos alunos, meta comum de todas as unidades abordadas em relação à aprendizagem através da proposta de **Trabalho com Projetos**.

4. OBSERVAÇÃO E ENTREVISTAS: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.

Considerando que a prática traduz as concepções teóricas dos professores e orientando-se pelas metas expressas nas Propostas Pedagógicas, a observação foi escolhida como um dos meios para levantar dados nesta pesquisa, justificando-se pela intenção de conhecer os procedimentos práticos dos professores e alunos em relação ao **Trabalho com Projetos** em sala de aula ou atividades extra-classes, uma vez que, a proposta em si, embora conte com um planejamento para seu desenvolvimento, prevê a flexibilização de determinadas ações diante de uma estrutura mais aberta do processo ensino-aprendizagem.

Convém ressaltar que não houve o acompanhamento de todas as etapas dos trabalhos selecionados para pesquisa, devido às questões de adequação dos horários destinados pelos pesquisados e os da pesquisadora, contando a mesma com dados acrescentados pelas entrevistas. Entretanto a observação procurou orientar-se por indicadores que evidenciaram ações relacionadas às idéias que embasam a metodologia de Projetos, segundo os fundamentos teóricos apresentados nos dois primeiros capítulos.

Dos indicadores que orientaram a observação, destacam-se o envolvimento do grupo discente na consecução das etapas propostas, a participação ativa dos mesmos, como referência de autoria; a busca e o trabalho com a informação como procedimento de pesquisa

e desenvolvimento de habilidades; a orientação e interferência mediadora dos professores e os recursos utilizados para avaliação da aprendizagem e reflexão dos resultados obtidos.

As entrevistas, semi-estruturadas, abriram espaço para relatos que evidenciam as concepções dos entrevistados em relação à relevância, encaminhamentos metodológicos, concepções de aprendizagem e avaliação, e à descrição de algumas ações que antecederam ou precederam as observações, contribuindo para a complementação e compreensão dos processos individuais pesquisados.

Considerando algumas variações nas perguntas realizadas, uma vez respeitados os contextos e condições das unidades escolares e dos entrevistados, as entrevistas com os professores visavam obter maiores informações sobre suas concepções da proposta de trabalho e metodologia de Projetos; se procedimentos de pesquisa são incentivados e quais orientações lhes são destinados para que otimizem a aprendizagem e desenvolvimento de competências dos alunos. Outro indicador que visava à análise dos resultados obtidos através dos **Trabalhos com Projetos** foi o apontamento dos instrumentos e posturas de avaliação.

Entre as questões mais recorrentes podem ser citadas:

1. Como surgiu a idéia de trabalhar o Projeto.
2. Como os professores se organizaram e se houve um planejamento prévio.
3. Como foi proposto o **Trabalho com Projeto** aos alunos.
4. Se levantadas situações problemas ou questões geradoras de pesquisas.
5. Caso tenha sido requerida ou realizada espontaneamente a pesquisa, se houve orientação para o trabalho com a informação.
6. Quais os instrumentos utilizados para a avaliação e a abrangência em relação ao número de alunos envolvidos.

Nas entrevistas com os alunos as perguntas se direcionavam a coleta de informações sobre as ações realizadas pelos mesmos e à avaliação em relação aos conhecimentos adquiridos através da participação no desenvolvimento do **Trabalho com o Projeto** proposto.

Em cada escola foi escolhido um dos Projetos desenvolvidos na época e que contou como critério, especialmente, a compatibilidade de horários entre as partes e a preferência por Projetos não contínuos, na medida do possível, mas especialmente os abraçados por interesse dos professores envolvidos.

No capítulo anterior foram apresentados os temas dos Projetos previstos nas Propostas Pedagógicas no ano de 2006, o que possibilitou a constatação de que as escolas elegem Projetos similares, cuja origem é externa à instituição. Em outras palavras, a maioria dos Projetos que constam nos documentos não se origina de problemáticas geradas pela realidade da unidade ou pela iniciativa de seus agentes, visto a obrigatoriedade da tomada de decisão em relação à temática, antes do início do ano letivo e à inclusão através de ordens superiores no decorrer do ano. Entretanto as escolas, de acordo com suas possibilidades, procuram ajustar-se às suas realidades e necessidades num esforço de conciliação entre o obrigatório e o possível.

Para identificação dos professores entrevistados foi utilizada a letra **P** (maiúscula) e a letra inicial do seu nome com a sigla da escola em que desenvolve sua atividade profissional, por exemplo: PJ-EST2 (Professor J da escola EST2). Para alunos, a letra **A** com a letra que inicia o nome dos mesmos, acompanhada também da sigla da escola, AK-MUN1 (aluno K da escola MUN1).

4.1. DA PROBLEMATIZAÇÃO, PESQUISA E AÇÃO.

O desenvolvimento de Projetos na escola envolve, antes mesmo da prática, uma postura pedagógica voltada às concepções sobre ensino e aprendizagem fundamentadas em teorias de conhecimento que defendem condições de aprendizagem significativa.

O essencial torna-se, pois, o conjunto das relações elaboradas pela atividade própria entre esse objeto e os outros: assimilar significa a partir de então compreender ou deduzir, e a assimilação se confunde com o estabelecimento de relações. (PIAGET, 1996, p.20)

A metodologia de Projetos tem sido alvo de discussões e estudos na intenção de que possa vir a ser condição para uma prática pedagógica eficiente e promovedora da aprendizagem, uma vez que o aluno deixa de ser aquele que aceita passivamente a informação que lhe é dada, para ser o autor e produtor de seu conhecimento através do seu trabalho (ação, pesquisa e comprometimento); da inter-relação com os outros (professores, colegas, família) e com as informações do mundo.

Respeitando as individualidades das idéias que fundamentam as teorias dos autores e defensores da Metodologia dos Projetos na educação, é de extrema importância ressaltar que a estrutura das etapas e concepção do processo ensino-aprendizagem é similar a todas.

Na bibliografia oferecida sobre o assunto e advinda de diversos autores, encontram-se variações quanto: ao procedimento inicial que desencadeia o trabalho de aprendizagem por Projetos; às orientações quanto sua origem, se deve partir do aluno, de uma situação proveniente de um estudo ou do professor; às etapas para o seu desenvolvimento ou se a finalização de um **Trabalho com Projetos** resulta necessariamente em uma contribuição de ordem social. Entretanto, todos os autores e defensores dessa prática são unânimes ao situar o trabalho, a partir do levantamento de uma situação problema ou de uma questão que demanda a busca de respostas, onde o aluno deva ser o protagonista.

É importante que o próprio sujeito da aprendizagem se envolva nesse perguntar. É importante que ele mesmo problematize sua realidade. Só assim as perguntas terão sentido para ele, já que necessariamente partirão de seu conhecimento anterior. (MORAES, 2004, p. 13)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, em conformidade com as teorias construtivistas, reforçam a importância do aprender através da resolução de problemas como meio de preparar o indivíduo para atingir metas, utilizando recursos e instrumentos que possibilitam [...] “domínios cognitivo e lingüístico, que incluem formas de comunicação e de representação especiais, temporais e gráficas”. (Introdução, p.73)

Problematização, pesquisa e ação – itens freqüentemente abordados nos textos sobre **Trabalho com Projetos** na escola e discutidos nos capítulos anteriores – são as três categorias eleitas para análise e serão apresentadas a seguir.

Escola EST2

A escola apresentava movimentação diferente da usual. Em algumas classes do ensino médio, alunos se dispunham em grupos. Em uma das turmas do 3º ano, um grupo debatia sobre um tema que deveria defender, conferido como proposta para competir em um pleito eleitoral. Levantavam fatos e idéias sobre Educação, acompanhados pelo professor que também se posicionava em relação ao tema. Uma aluna estava encarregada de anotar algumas idéias ali discutidas, porém havia dificuldade para sintetizar as questões que surgiam e se enredavam.

O professor procurou dirigir a discussão para um consenso e propôs que o grupo pontuasse as reivindicações e as idéias de maneira que pudessem ser registradas. Essa intervenção, ao contrário de inibir o grupo, possibilitou melhor comunicação, interpretação e organização das idéias apresentadas pelos discentes.

Alguns alunos mantinham-se alheios à discussão, em grupos isolados. Quando questionados sobre a participação nas discussões, poucos se dirigiram ao grupo que executava a tarefa, enquanto outros permaneceram em seus lugares sem responder. Essa atitude demonstrou que a proposta, mesmo incentivando e valorizando a participação do aluno, não conseguiu despertar o interesse da totalidade da classe, o que pareceu não surpreender o professor.

Em resposta à pergunta sobre qual a situação problema apresentada aos alunos em relação ao Projeto Eleições da escola EST2:

Nós, professores, em aula pedimos aos alunos que organizassem cinco grupos representando os partidos políticos. Fizemos isso à noite... Durante o dia não deu. Eles tinham que elaborar propostas para apresentar no dia da eleição... Foi muito corrido, pois a urna chegou um dia antes. (PA-EST2)

Podemos considerar aqui duas situações problemas: a organização de cinco grupos que poderiam contar com a composição por alunos de classes variadas, e a organização das idéias e estratégias de apresentação e argumentação na defesa das mesmas. Mizukani (1986, p.79) atribui, ao problema, a auto-regulagem da investigação e motor da ação, num sistema de movimentos impregnados de uma finalidade. O início do trabalho partiu da apresentação da proposta pelos professores e não de uma negociação entre os mesmos e os alunos. Também não houve intenção consciente de que fosse gerada uma situação problema, condição para um **Trabalho com Projeto** que requer busca de soluções, como apresentado no Plano que orientou o Projeto Eleições.

Vale ressaltar que, mesmo sem o conhecimento da importância da abordagem de uma problemática como orientadora e instigadora de ações e como um dos pressupostos da Metodologia de Projetos, os docentes organizaram situações em que indiscutivelmente determinadas questões foram levantadas.

A urna cedida pelo Tribunal Regional Eleitoral para conhecimento do procedimento de votação despertou no grupo docente idéias que poderiam possibilitar a transferência dos saberes construídos para uma situação prática e social, dotando de significado o que *a priori* poderia não ter passado de um aprendizado meramente mecânico de escolha dos candidatos.

A organização dos grupos requereu escolhas fundamentadas em critérios estabelecidos pelos alunos, mas que não dispensou a orientação dos professores, que intervieram na disponibilização do tempo e espaço, possibilitando a exposição e discussão dos argumentos durante o período escolar. Essa ação mobilizou competências pessoais e relacionais associadas às concepções de aprendizagem defendidas pela escola.

A segunda problemática, que se refere ao conteúdo de idéias e conhecimentos, requer, do ponto de vista teórico, a pesquisa e a organização dos dados das mesmas através de interpretação e análise, como também seleção de procedimentos para argumentação e comunicação numa evidente mobilização das competências cognitivas e procedimentais. Moraes (2004, p.17) afirma que construir argumentos é envolver-se numa produção e o envolvimento é, sem dúvida, condição necessária para o caminho da autoria e que responde a uma das intenções da proposta teórica de **Trabalho com Projetos** na escola.

Para Boutinet (2002, p.235), a questão da autoria do Projeto apresenta estreita relação com a identidade do indivíduo.

O autor do projeto, em sua particularidade ou em sua singularidade, apresenta-se com uma história e intenções que são totalmente específicas dele. Esse autor enfrentará uma situação local também específica, sobrevivendo a uma época bem determinada.

A autoria se refere à marca do produtor, demandando escolhas, caminhos, erros e retomadas, revelando o estilo, o que o distingue. Numa abordagem que prioriza a aprendizagem, erros são instrumentos para análise, reflexão e orientação às novas buscas de um fim realizável.

No Projeto Eleições os alunos tiveram autonomia para construir seus discursos sem dispensar a orientação dos professores que acompanhavam a organização e fluência das idéias, atentos à coerência e à relação dispensada à realidade social e aos valores que lhe são inerentes.

Concordando com Mizukani (1986, p.80) em sua afirmação de que a pesquisa por parte do aluno tem papel primordial — pois requer uma atividade intelectual formadora de novas noções e operações, o que pressupõe aquisições — essa etapa é considerada indispensável em um **Trabalho com Projetos**.

Quando questionado sobre a proposta de pesquisa para a elaboração da solução da segunda problemática (apontada pela pesquisadora), o professor voltou a atribuir falta de tempo. “Não, não foi proposta pesquisa para discutir as idéias. Eles se juntaram e basearam as falas nas necessidades reais da nação percebidas por eles.” (PA-EST2) O que pressupõe que os alunos apresentaram argumentos a partir de hipóteses não comprovadas mediante validação de informações sobre o assunto.

Entretanto, em depoimento anterior do mesmo professor acerca de como foi estabelecida a relação entre o Projeto Cidadania — considerado como trabalho contínuo na escola — e o Projeto Eleições pode ser percebido que o conteúdo (que envolvia as idéias dos alunos que deveriam ser discutidas por ocasião do debate proposto) tem sido trabalhado por professores de diversas áreas e que, portanto, pressupõe que os alunos têm acesso às referências e informações sobre as questões que permeiam o regime de governo no Brasil e o papel do povo brasileiro na escolha de seus representantes:

[...] O objetivo era que os mesmos conhecessem e se familiarizassem com o procedimento de votação atual. Resolvemos que caberia associar a oportunidade concedida com o “Projeto Cidadania”... O “Projeto Cidadania” da escola já vem de outros anos. Nos últimos anos o eixo central tem sido cidadania... Nos segundos e terceiros anos. O objetivo é formar pessoas conscientes... Consciência política, social... (PA-EST2)

A metodologia dos Projetos na educação propõe a ação do sujeito, ciente da existência de um conteúdo de informações que pode vir a acessar através da inter-relação com o meio, representado por fontes como a natureza, a tecnologia e os outros sujeitos. Entre os sujeitos referidos está o professor que, mesmo não sendo o único meio para obtenção de informações, é co-responsável pelas possibilidades de tratamento das mesmas através de um modo de ensinar que vai além do transmitir.

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 hipóteses sobre as conseqüências dessa pluralidade de pontos de vista. (HERNÁNDEZ, 1998, p.86)

O relato de PJ-EST2 relativo à questão: *"Você acha que eles leram mais? Os alunos fizeram alguma pesquisa anterior ao debate?"*

Eles não tiveram tempo para ler. Nosso Projeto já estava organizado. Assim... Um trabalho que tinha a data certa e tudo. Só que nós temos um problema de calendário, um problema de... Houve uma orientação pedagógica aqui na oficina pedagógica, que seria uma orientação técnica. De sexta para segunda que informaram para a gente. Aquela semana nós iríamos trabalhar diretamente com eles. Na segunda feira não teve aula, nós não tivemos tempo para trabalhar com eles. Somente na terça e na quarta tivemos tempo para trabalhar com eles. Nosso trabalho tinha que ser feito em três dias, e foi feito em dois, no mínimo três dias [...]

A falta de tempo atribuída pelo professor, em relação à proposta de pesquisa para a elaboração dos discursos dos 'partidos', não invalidou ou empobreceu os mesmos, pois, mesmo sem se dar conta de imediato, o docente oferece e trabalha com os alunos informações que possibilitam a aquisição de conhecimentos sobre o assunto e propõe ações que visam o desenvolvimento de habilidades de leitura, interpretação, análise e reflexão.

Eu trabalho muito com eles na sexta feira. Quando tem poucos alunos, o que é que eu faço... Nós temos o "Projeto Veja Na Sala de Aula". A Editora Abril envia as revistas sobressalentes. Então quando chega na sexta feira, têm poucos alunos, dou aquelas revistas para eles. Eles têm um embasamento... Eles têm assim um acesso quando chega na sexta feira.(PJ-EST2)

No dia 14 de setembro aconteceu na escola a apresentação dos partidos com seus discursos que representavam as idéias dos grupos, todos formados por alunos do 3º ano do ensino médio. Cada classe representava um grupo, portanto não houve fusão de alunos entre as classes. Os temas representados eram: Trabalho, Habitação, Segurança, Educação e Saúde. Não havia candidato a cargos específicos, pois o objetivo era a candidatura das idéias.

Os alunos de todas as classes do período noturno foram acomodados no pátio e ouviram de cada grupo que representava partidos distintos, através dos discursos, as propostas de pseudo-ação em relação às temáticas. Incentivado e coordenado por PJ-EST2 e PA-EST2, houve exposição do tema atribuído a cada partido, defendido pela prioridade que lhe era concebida para o desenvolvimento da nação, exigindo pouco mais do que dez minutos. Despendia-se mais tempo durante a organização da troca dos grupos e na contenção dos comentários da platéia. Alguns alunos ouvintes fizeram perguntas que eram respondidas pelo orador representante, como também por outros participantes do grupo.

Nas paredes do pátio da escola estavam afixados cartazes de cartolina, confeccionados pelos alunos e continham o nome do partido (o mesmo do tema) e a síntese das idéias que defendiam. A informação sobre a responsabilidade da produção dos mesmos foi confirmada pela professora de Arte que assumiu a atividade como proposta realizada durante suas aulas.

A apresentação dos grupos (partidos) e debate aconteceu em um ambiente de respeito e participação, sendo que determinadas competências e habilidades foram exigidas, especialmente pelos que tiveram participação direta, mas o que não descarta as competências relacionais e pessoais dos alunos do período ali presentes, nem tampouco o necessário trabalho com a informação que lhes era passada pela exposição, e que, de acordo com suas análises e interpretações individuais, incidiriam em suas escolhas no pleito eleitoral.

Ao término do debate, devido à antecipação do pleito, aconteceu a eleição. Como a disponibilidade era de somente uma urna, os eleitores foram organizados por ordem de séries e classes.

O Projeto teve continuidade na semana subsequente com a professora de matemática que, através dos dados obtidos pela apuração dos votos, trabalhou tabulação, análise, cálculos de porcentagem e construção dos gráficos com os alunos, na intenção de comunicar os resultados.

À mesma foi feita a pergunta sobre se as questões que envolviam a temática foram alvo de discussões durante suas aulas antes da simulação, na intenção de conhecer os meios empregados para contextualização e promoção de uma aprendizagem significativa. A resposta da professora correspondeu às expectativas em relação à situação de aprendizagem por ela oferecida, muito embora, pareceu evidente sua dificuldade em discutir conteúdos não referentes às ciências exatas, correspondente à sua área de atuação, não contemplando as concepções de interdisciplinaridade que rompem os limites entre as disciplinas, inter-relacionando conceitos e facilitando a mobilização de saberes.

Bem... Essa parte ficou por conta mais do PA-EST2 e do PJ-EST2. Mas, iniciamos o conteúdo “tabulação e porcentagem” logo no início de agosto. Já vínhamos... Nas terceiras séries do Ensino Médio, analisando os dados das pesquisas sobre os candidatos e os gráficos publicados... Acho legal tratar um assunto desses aproveitando dados reais e presentes no cotidiano. (PR-EST2)

Como frisado pela docente, a importação de dados reais do meio social e presente contribuem com o processo ensino-aprendizagem.

A resposta da professora gerou o comentário:

P: Pelo visto seu objetivo, ao se integrar nesse Projeto, estava ancorado no Plano de Ensino de sua disciplina...

Sim: Trabalhar tabulação, construção e análise gráfica, apresentando os resultados e cálculos de porcentagem. A urna do TRE fornece um resultado e houve também a tabulação manual. Nós construímos os gráficos através dos

resultados obtidos nas eleições. As classes do terceiro ano foram divididas em cinco grupos... Cada um deles representava um partido. (PR-EST2)

A docente, dessa forma, se inclui no Projeto, ensinando conteúdos específicos de sua disciplina, que se faziam significativos para comunicar e socializar os resultados aguardados. A atividade envolveu, portanto, na disciplina de matemática, a utilização dos resultados das eleições simuladas para a aprendizagem de um conteúdo procedimental referente à sua área de atuação como professora especialista.

Em relato à pesquisadora, PJ-EST2 ofereceu informações sobre como, a partir do evento de eleições simuladas, promoveu atividades onde objetivava despertar a reflexão para conscientização e uma produção escrita enriquecida, trabalhando dessa forma competências e habilidades associadas também aos conteúdos de sua área.

P: O Trabalho com o Projeto continua após a simulação da eleição?

Não, não. O Projeto encerrou. Na verdade o Projeto encerrou na verdade, depois que nós fizemos a estatística. Encerrou o Projeto, mas continuo trabalhando com o assunto em sala de aula. Ontem mesmo em sala de aula, eu passei uma avaliação de produção de texto, e eu tracei vários paralelos. O tema da nossa redação ontem seria eleição. Mas, não eleição por eleição. Eu trabalhei três sub-temas, digo quatro: política, democracia e cidadania, e que o tema lá no topo, o tema lá no topo, seria eleição. Mas, eu deixei um vazio como se fosse um coração, nós... Eu falei. Por que a política? A palavra política não é empregada na prática. Porque Pólio quer dizer muitos. Eh! Em defesa do povo, democracia também. Não o que está acontecendo! Poucos que são os políticos detêm o poder sobre muitos, mas... Não para defender esses muitos, e sim para defender seus interesses próprios.

O professor prosseguiu seu relato até chegar à questão do voto por conveniência e conseqüentemente na ética. Dessa forma diferenciou o voto por conveniência do voto por conscientização política e patriótica, um dos pontos fundamentais que envolvem as questões cidadãs, reforçando a relação entre o Projeto Eleições e o Projeto Cidadania.

P: Você discutiu esse assunto com eles?

Discuti, eles participaram. Eu falei no final... E agora está faltando uma palavra que serve de elo... Para todos esses sub-temas. O que está faltando aqui? Falta honestidade, falta respeito, conscientização política. Aí chega um menino e diz: “Está faltando ética”. Agora sim, nós chegamos aonde eu queria. O meu objetivo era chegar justamente na ética, e a ética é o coração de tudo isso aí. Ética é a mola propulsora. Se você tem ética, você

consegue... A ética não é só do político. A ética é do eleitor que não deve aceitar o voto por um litro de leite, e vice versa. Trocar o voto por uma cesta básica. E eu falei mesmo, e vocês... Muitos acreditam que numa cidade como a nossa, um Deputado Federal vai prometer alguma coisa para você. Você não tem como cobrar dele! Já agora é muito mais fácil você cobrar de seu vereador; até não vamos ser tão antiéticos assim. O seu vereador que mora no seu município, no município onde você nasceu [...] (PJ-EST2)

A tendência de orientação tem forte influência das idéias de Paulo Freire na Educação, evidentes nos discursos dos professores que enfatizam o trabalho de conscientização política e social, mas cabe a dúvida sobre as ações empregadas para gerar a conscientização, o que pode levar a questionar se são oferecidas oportunidades reais para que cada aluno analise e interprete a realidade por si mesmo. Essa questão com certeza envolve uma problemática que demanda pesquisas subseqüentes.

Talvez possamos encontrar nos oprimidos este tipo de reação nas manifestações populistas. Sua identificação com líderes carismáticos, através de quem se possam sentir atuantes e, portanto, no uso de sua potência, bem como a sua rebeldia, quando de sua emersão no processo histórico, estão envolvidas por este ímpeto de busca de atuação de sua potência. (FREIRE, 1987, p.66)

A urna cedida pelo Tribunal Regional Eleitoral para conhecimento do procedimento de votação despertou no grupo docente idéias que possibilitaram a transferência dos saberes construídos para uma situação prática, dotando de significado o que *a priori* poderia não ter passado de um aprendizado meramente mecânico de escolha dos candidatos.

Apesar dos professores apresentarem a falta de tempo conferida ao trabalho como dificuldade para aprofundar algumas etapas necessárias e obtenção de melhores resultados, como também considerarem seu término após a exibição dos gráficos, a possibilidade de continuidade e exploração de inúmeras situações de aprendizagem nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática ficaram explícitas. O trabalho observado pode ser considerado um ‘Projeto’, que envolveu ações dos professores e dos alunos, ou melhor, um ‘sub-Projeto’ que reforçou e se alinhou às proposições da Proposta Pedagógica da escola, apoiada nas questões

de Cidadania. As atividades possibilitaram uma experiência enriquecedora e inovadora dentro da escola, conferindo ao processo educativo sua aplicação na prática social.

Mesmo sendo o trabalho organizado e dirigido pelos docentes, com forte influência dos seus ideais políticos, coube aos alunos a prática de ações, caracterizadas por etapas identificadas com a intenção de promover [...] “a aprendizagem do diálogo, do debate, da argumentação, do aprender a ouvir os outros” [...] como consta no item “Projeto”, relacionado ao Projeto Cidadania.

A Escola EST2 apresenta em seus documentos uma proposta voltada à aprendizagem fundamentada em uma concepção de construção do conhecimento, onde o aprendiz é considerado ator do processo, acreditando e praticando o **Trabalho com Projetos** como meio para obtenção de suas metas.

Através da pesquisa realizada, constata-se a coerência e pertinência entre os fundamentos filosóficos e psicológicos expressos e as propostas e práticas pedagógicas. Entretanto o aprofundamento no conhecimento das concepções teórico-metodológicas que embasam o **Trabalho com Projetos** e dos indicadores e instrumentos de avaliação que lhe são condizentes, proporcionaria mais segurança e um melhor aproveitamento em relação à aprendizagem dos alunos.

Escola MUN1

Em relação à autoria, também motivada pelo levantamento de uma problemática, é importante reforçar o que já foi exposto no capítulo anterior no desenvolvimento do trabalho do Projeto Feira de Ciências da escola MUN1.

O processo foi planejado em etapas que determinavam a posterior, independente do resultado da anterior. O produto, previsto a princípio, não dependia de buscas, discussões,

análises e reflexões dos alunos, mas sim de uma preparação do material por parte do professor para que os mesmos fossem informados sobre o assunto.

P: Como surgiu a idéia de trabalhar o tema Mananciais para o Projeto Feira de Ciências?

“Em relação à Feira de Ciências, é um Projeto da Secretaria da Educação. Ela não consulta a escola.” (PI-MUN1)

Fica evidente a opinião da professora sobre a falta de identidade da escola com o tema específico do Projeto, como também a inexistência de uma situação problema. Existe um fato, ligado a um assunto muito divulgado pelos meios de comunicação, e a escola teve que criar uma maneira de falar sobre ele.

[...] “Em cima do tema imposto é que o grupo inteiro teve que trabalhar. O trabalho é rápido, não tem verba. Partimos do Projeto que nós já tínhamos. Nós montamos em cima do Projeto Cidadania e Teatro. Cada professor trabalha com um tema.” (PI-MUN1)

Como no final do ano anterior o grupo ligado ao Projeto Teatro realizou com sucesso uma apresentação sobre o tema “Drogas”, os professores e o grupo gestor resolveram repetir a linguagem teatral e seguir as mesmas etapas e procedimentos já utilizados, modificando só o assunto. Esse procedimento didático coloca em discussão a eficácia da utilização de modelos, podendo não corresponder às metas pretendidas em um **Trabalho com Projetos**, pois subentende-se que cada Projeto é único e o traçado do seu desenvolvimento, mesmo dispondo de um planejamento necessário, requer análise e negociação da apresentação do seu produto entre as partes envolvidas.

Nesse momento se faz prudente um questionamento levantado por Boutinet (2002, p. 20) em relação à conduta do Projeto e a contribuição a uma psicologia da ação: “Se essa pretende diferenciar-se de um simples comportamento adaptativo, recusa-se a se deixar reduzir a um encadeamento de atos, então qual é sua especificidade?” O que diferencia o

Trabalho com Projetos é justamente a idealização que se pretende traduzir concretamente, mas que não dispõe de fórmulas exatas para tal.

P: Qual a relação entre o Projeto Cidadania e Teatro?

Cada professor trabalhou com um tema. Por exemplo: eu trabalhei com o tema alimentação... Lazer, sexualidade... E aí nós fizemos o produto final com uma apresentação no final do ano letivo; essa peça sobre drogas envolveu quase tudo, e nós aproveitamos esse gancho que já estava pronto, porque a gente nunca tem tempo para trabalhar. (PI-MUN1)

Cada um, portanto, elegeu um tema, dividindo o tema geral em sub-temas, como meio de apresentar conceitos que se relacionavam às suas disciplinas. Esse procedimento se refere mais com um Trabalho dirigido a um Tema Gerador¹² ou Centro de Interesse¹³, que mesmo provenientes das concepções de escola ativa, têm características diferentes de um **Trabalho com Projetos**.

P: Como vocês iniciaram o Projeto com os alunos?

“Ele foi trabalhado a partir da semana da água. A gente aproveitou o tema da semana da água, de desperdício. Cada série trabalhou de uma forma.” [...] (PI-MUN1)

Surgiu daí a questão do levantamento do material composto pelas informações e dados, que possibilitariam a produção do roteiro para a produção teatral. Em resposta às propostas de pesquisas:

“Nós fizemos a pesquisa. A professora de História que foi atrás dos mapas, com a questão dos rios da região, mas que só tinha da ilha, não achou da área continental.” (PI-MUN1)

P: Ela fez e trouxe a pesquisa?

Isso, ela trouxe os mapas já prontos para que a gente pudesse fazer um levantamento dos mananciais que abastecem a cidade de São Vicente. Em cima disso, o trabalho da feira ficou em cima do que ficaria no mundo se nós não tivéssemos mais água. Desperdício de água, do chuveiro. Virou uma peça de teatro. Tudo isso muito rápido.[...] (PI – MUN1)

¹² Tema Gerador: estudo a partir de um tema por várias disciplinas do currículo

¹³ Centro de Interesse: associação ou relação entre elementos do conteúdo de várias áreas através do estabelecimento de um traço de união.

Nesse momento percebe-se a criação da situação problema, mas não ficou constatado se o trabalho de cada professor envolvido partia da mesma. Essa proposição confere com a concepção de formação expressa na Proposta Pedagógica da escola MUN1, onde a capacidade de resolver problemas, em um trabalho direcionado ao desenvolvimento de competências, consta como meta da escola. Entretanto a posição da professora não comprova se a prática didática está alinhada com as concepções expostas no documento.

P: *Então vocês levantaram uma situação problema.*

Sim, nós levantamos a problemática, mas não deu para aprofundar. Só para que eles se conscientizassem. Eu pedi para as classes que trouxessem algumas músicas. No Dia Mundial da água a gente pegou três músicas que falavam da água, com temáticas diferentes, ritmos diferentes... Mas as três discutindo água. Eu devo ter a letra... Uma, a famosa “Planeta Água”, depois tem outra, que é com o Caetano, que se chama “Água”, e a outra, “Sobradinho.” [...] (PI-MUN1)

A professora ofereceu as músicas para serem ouvidas, mas não explicou quais estratégias utilizou para analisá-las ou discuti-las. Como citou em seu relato que “não deu para aprofundar”, cabe aqui a questão sobre se houve ou não o trabalho com a informação e, portanto, a efetivação de um trabalho de pesquisa. Como exposto pela professora, foi solicitado aos alunos que trouxessem músicas referentes ao tema. A partir dessa solicitação pode-se atribuir que habilidades de seleção e interpretação constituíam-se como objetivos da docente para serem trabalhados com os grupos, mas não ficaram evidentes em seu relato.

Ainda buscando a posição dos professores sobre procedimentos de pesquisa como meio para analisar as possibilidades desse recurso no **Trabalho com Projetos** da escola, foi dirigida à PG-MUN1 a seguinte questão:

P: *Os alunos fizeram pesquisa sobre o assunto?*

“Fizeram sim, eles trouxeram alguns trabalhos e ganharam nota por isso.” (PG-MUN1)

De acordo com a resposta, as informações trabalhadas não partiram da análise e discussão do material pesquisado pelos alunos. Entretanto ‘os trabalhos’ foram utilizados

como instrumento para avaliação e como meio de envolvê-los e garantir um material palpável para comprovar a atribuição de menção necessária e cobrada tanto pelo sistema como pela comunidade escolar.

Independente da crítica ao destino oferecido para o material considerado como ‘pesquisa’, vale ressaltar a flexibilidade dos procedimentos didáticos empregados por PG-MUN1 e a capacidade de gerar uma situação de aprendizagem onde recursos metodológicos e materiais somaram-se à inter-relação de conteúdos de diversas disciplinas a partir da temática proposta pelo ‘Projeto Mananciais’.

A professora explicou como ensinou a diferença entre água contaminada e água poluída através da exposição oral e de recursos iconográficos.

O que foi enfatizado foi a água. A escassez e a poluição da mesma. O que foi enfatizado foi isso. Eu trabalhei em todas. Bem, então vimos muito. Eles tinham muita dificuldade em diferenciar água poluída e água contaminada e nós trabalhamos isso em todas as séries. Eu percebi que ninguém sabia. Tipo, que nem: a água do interior é muito, muito boa. Ela é inodora, por isso ela é diferente, mas ela é muito contaminada por agrotóxicos devido à cultura das verduras... Alface. Doses homeopáticas que influem no organismo do ser humano. A gente pega a água muito maravilhosa!

A busca de indícios que apontassem para o levantamento de uma situação problema gerou a pergunta: *Como você apresentou? Levantou alguma questão para os alunos?*

Nós debatemos sobre o assunto. Fiz desenhos na lousa, o que acontece no interior, a hepatite. Essas coisas de estar contaminada, mas não estar suja. Essas coisas todinhas foram faladas. Eu desenhei um morro, uma casinha, um cachorro e uma vaca. O cachorro ficava doente, o homem que estava com hepatite fazia as necessidades dele, o pombo estava com toxoplasmose. O homem, o cachorro, a vaca, o pombo... Aí de repente, explicando bem, o que era uma coisa da outra. O que era uma água contaminada com agrotóxico. Porque a água do interior... Ela é mais leve, porque a água aqui é pesada por causa do mar.(PG-MUN1)

O relato da professora permite entrever uma postura didática aberta para discussões entre as partes e instigadora de atenção e busca de conhecimentos, pois a mesma estabeleceu relações com problemas que afetam e estão inclusos no cotidiano dos discentes.

Voltando ao relato de PI-MUN1 sobre a participação obrigatória dos professores de todas as áreas, cabe aqui uma ressalva quanto ao conceito de interdisciplinaridade conhecido e operacionalizado na prática pedagógica da maioria das escolas e que deveria contribuir com o processo de ensino aprendizagem, facilitando a mobilização dos saberes construídos para diferentes contextos através de uma visão global e não compartimentada do objeto de conhecimento. Entretanto as concepções de interdisciplinaridade e sua efetivação entre os professores da escola MUN1 não condizem com a intenção de globalização dos saberes, fator integrante e objetivado em um **Trabalho com Projetos**.

O grande nó que a gente não consegue trabalhar entre as áreas. Você vê o HTPC¹⁴, ele é muito curto né! Mal se consegue conversar. Um está, o outro não. A gente dificilmente consegue sentar para combinar. A PD, por exemplo, trabalhou toda a parte artística com eles. Ela é que estava lá no domingo, pondo aqui, tirando dali. Tudo isso, acaba fazendo. (PG-MUN1)

PG-MUN1 se refere à professora de Arte, a qual é conferida a responsabilidade pela decoração e organização do espaço. Independente da discussão sobre as habilidades da professora – a qual infelizmente não pode conceder entrevista – e reconhecendo seu comprometimento com a proposta da escola, questiona-se porque a mesma não aproveitou a oportunidade para trabalhar com os alunos conteúdos pertinentes e relacionados à tarefa, propondo pesquisas e discussões, administrando e orientando ações, criando situações de relações entre conceitos e práticas artísticas.

O relato de PI-MUN1 demonstra que as circunstâncias interferem em uma aplicação prática e natural do que teoricamente é ressaltado nos discursos e nos documentos e que geralmente demandam uma série de mudanças para que se efetivem na prática. Uma delas é certamente o investimento ‘dos’ e ‘nos’ docentes para uma formação pedagógica tão importante quanto a formação dos conhecimentos específicos de sua disciplina.

Isso é muito difícil. E tem outra, o outro acha que você está interferindo na área dele. Você ainda não tem esse trabalho como coisa comum. Você vai

¹⁴ Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo. Reuniões pedagógicas semanais entre gestores e professores.

falar alguma coisa... Você está entrando na minha área. Eu assisti algumas palestras sobre Projetos. Cleide Tervi e Leila Yanomi, se não me engano com os nomes... Elas são da PUC de São Paulo. A gente fez uma série de palestras com elas sobre educação e isso me chamou muita atenção porque na época, em um trabalho na minha escola com os professores de Geografia, Biologia, História e Letras, nós trabalhamos com um Projeto interdisciplinar. [...] (PI-MUN1)

O que comumente se verifica é que, por interdisciplinaridade, se pratica a somatória de conteúdos de diversas áreas que se associam a um determinado tema, mas que não oferecem condições para que o aluno estabeleça relações entre os saberes, de maneira que possam ser entendidos em sua totalidade por diversos pontos de vista, e não pelas especificidades de cada disciplina.

O propósito desse enfoque é oferecer uma resposta à necessidade de mostrar e ensinar aos alunos a unidade do saber. Deseja-se alcançar isso a partir da colocação em comum da visão de diferentes disciplinas em torno de um tema, mas, geralmente, sem intercâmbios relacionais reais entre os saberes... Com esse enfoque, não se costuma estabelecer como o aluno realizará as relações que supostamente vai aprender e se realmente concretizará o descobrimento da inter-relação que o professor lhe coloca. (HERNÁNDEZ, VENTURA 1998b, p.53,54)

Vinte alunos da escola MUN1 foram preparados para serem multiplicadores. A professora de Ciências Naturais entregou-lhes apostilas e um vídeo para que pudessem aprender sobre ‘mananciais’ e, em horários que não coincidiam com os de suas aulas, voltavam à escola e apresentavam o assunto através de palestra e da exposição para os colegas de todas as classes. Esse material foi selecionado, organizado e oferecido pelos professores. Contavam para isso com a organização prevista da coordenadora Pedagógica que demarcava os horários.

A maioria desses alunos participou da peça teatral, apresentada durante a feira e que sintetizava o processo do **Trabalho com o ‘Projeto Mananciais’**. O espetáculo durava vinte minutos e podia ser apreciado por um pequeno número de visitantes por vez, devido às dimensões reduzidas do *stand* que foi muito bem decorado com painéis de fotos e desenhos.

As apresentações aconteciam em intervalos de meia hora. O *stand* era fechado e dividido. Os visitantes entravam em número reduzido. No máximo três pessoas por vez. O

espectador interagiu através de um roteiro que levava à conscientização de sua contribuição para a contenção do desperdício de água no planeta. Os alunos atores expunham e representavam ações que demonstravam a maioria dos maus hábitos de cada um, até que se chegasse a um julgamento.

Conscientes da impossibilidade de muitos não assistirem à apresentação da peça teatral durante a feira de Ciências e no intuito de oferecer uma situação de aprendizagem, a escola ofereceu aos grupos organizados por séries a apresentação do espetáculo após o evento. Fatores positivos relacionados ao processo educativo e especialmente ao desenvolvimento de competências e habilidades devem ser focados nessa iniciativa:

1. A apresentação final como síntese do processo desenvolvido, focando os conceitos, procedimentos e atitudes trabalhados, inclusive o significado de síntese e sua importância como habilidade.
2. A valorização das ações dos envolvidos, inclusive dos que contribuíram com as informações para a organização das idéias e construção dos textos nas diferentes linguagens trabalhadas (escrita, oral, teatral, musical e plástica).
3. A oportunidade de interagir com o objeto de estudo por meio de atividades lúdicas e orientadas para despertar reflexões.
4. O convite e incentivo para participação efetiva nos próximos trabalhos.
5. A vontade do grupo gestor e docente de fazer acontecer 'a aprendizagem'.

Escola EST1

Como dito anteriormente, a escola mantém duas parcerias com instituições independentes do órgão Estadual em que está vinculada. No caso do trabalho para essa pesquisa, foi selecionado — devido ao compromisso com a UNESCO, estabelecido pela

condição de associada — o desenvolvimento do que chamou Projeto “Deserto e Desertificações” no ano de 2006.

Quando questionada sobre seu envolvimento com o “Projeto Deserto e Desertificação”, PW-EST1 respondeu:

As questões ambientais permeiam todo o meu trabalho como professora. O tema vem ao encontro do que constantemente discutimos dentro e fora da sala de aula. No início do ano, quando escolhemos os Projetos que iremos desenvolver com os alunos, esse tema já nos foi apresentado e evidentemente me atraiu.

O envolvimento espontâneo com o Projeto foi confirmado pela professora. Apesar do mesmo ter sido proposto por agentes externos, PW-EST1 admite seu interesse pelo assunto.

Os alunos sentados em suas carteiras, a professora na frente, em pé, com algumas folhas de papel em sua mão. Dirigiu-se a um dos alunos e pediu que, contasse a todos, qual tinha sido a pergunta feita por ele mesmo sobre o Projeto. O aluno expôs a questão de imediato. A seguir, a professora lendo os registros que o mesmo lhe entregara, parte do material de pesquisa realizado, volta a lhe perguntar se conseguiu a resposta. O aluno, um pouco nervoso, mas demonstrando segurança fez uma síntese do percurso. A conversa continuou, com a professora instigando para que enriquecesse sua exposição com mais detalhes. A seguir a docente envolve outro aluno, já considerando a relação entre a pesquisa do primeiro e a resposta do segundo, prosseguindo uma discussão que expunha constatações, descobertas e colocações individuais.



4.Exposição dos trabalhos realizados na linguagem plástica para o Projeto Deserto e Desertificação da Escola Est1 (2006)

Quando questionada sobre qual a problemática levantada para o desenvolvimento desse trabalho PW-EST1 respondeu:

Apresentei o tema, Deserto e Desertificações, falei um pouco a respeito do que significava e propus a cada um que fizesse uma pergunta em torno do assunto e que pesquisassem para conseguir obter a resposta. É claro que parti de um tema gerador e não da curiosidade do aluno por qualquer assunto.

A instigação da curiosidade com a proposta de formulação de uma pergunta, além de orientar a pesquisa, incentivou a autoria, especialmente pela idéia da professora de pedir a cada aluno que elaborasse a sua, a partir dos conhecimentos que já possuíam sobre o assunto e hipóteses levantadas pelos mesmos.

Em resposta à pergunta sobre qual tinha sido sua questão e qual a resposta que encontrara, AM-EST1 respondeu: “Se existia vida no deserto. Eu achava que no deserto não tinha nada. Descobri que tinha camelos, árvores. No deserto as aves fazem ninhos.”

Ficou evidente que a professora preparou a classe através de situações sensibilizadoras sobre o tema e que possibilitaram opções para elaboração das questões que foram socializadas de imediato.

“Eu também trouxe trechos do texto literário ‘Vidas Secas’ e ‘Os Retirantes’ de Portinari, para apreciação e análise. Muitos conceitos foram trabalhados.” (PW-EST1)

Foi oferecido, pela professora, material considerado como fonte de pesquisa diversificado, para contextualização do assunto, inclusive a citada reprodução da pintura de Portinari, que descreve, através de linhas, cores e formas, tipos humanos do interior do sertão nordestino. Essa obra de Arte extremamente expressiva traduz o sofrimento e dificuldade do povo brasileiro que habita em determinada região do país cuja condição é determinada por causas relacionadas ao tema do Projeto. Dessa maneira procurou a professora envolver os alunos em uma reflexão que abordava conceitos de várias áreas de estudo, promovendo a inter-relação dos mesmos.

As questões, às vezes são lançadas por mim, às vezes pelos alunos. Procuo levantar situações para que os alunos questionem. [...] Um dos procedimentos empregados foi a elaboração do plano. As idéias foram colocadas individualmente e socializadas. (PW-EST1)

A princípio houve a elaboração de planos de ação individuais para desenvolvimento do trabalho onde as etapas foram apresentadas e discutidas entre alunos e professora. Essa situação de aprendizagem colaborou com o objetivo de desenvolver competências pessoais, quando os discentes apresentaram suas questões para o grupo e permitiram que fossem analisadas; competências relacionais, a partir do momento em que puderam interagir entre si, apontando sugestões, mas respeitando o outro; competências cognitivas, pela elaboração da questão e de um plano de ação, que exigiu mobilização dos conhecimentos e competências produtivas, pela capacidade de organização e execução das ações planejadas.

P: Você trouxe as informações para os alunos?

Não, não trouxe... Alguma coisa sim, mas procurei trabalhar em cima do que me era apresentado. Nem todos trouxeram. Fizemos uma roda. Cada um que

trouxe material foi socializando. Os que não trouxeram ouviram [...] Eu li o material... Tinha muita coisa parecida. Procurei em cada pesquisa, informações que gerassem discussões com relação às questões que eles mesmos fizeram. [...] Nós também fizemos comparações no entorno. Fomos buscar o mata-mato... O objetivo é conscientizar a todos do que causa a destruição do planeta. (PW-EST1)

A professora procurou valorizar as informações que os alunos trouxeram, lendo, analisando e discutindo com os mesmos sobre a relação entre a informação trazida, a pergunta que levantaram e o tema “Deserto e Desertificações”. Somou a essas informações, material selecionado pela mesma, considerado aqui também como fonte de pesquisa, que completava e interagiu com os dados trazidos pelos alunos. Propôs, dessa forma, a participação de todos e o incentivo para que estabelecessem relações entre os dados. A intervenção da professora mediava a interação entre objeto do estudo e aluno, numa situação que coloca a aprendizagem como centro do processo.

Mas, se a busca das fontes de informação favorece a autonomia dos alunos, é sobretudo, o diálogo promovido pelo educador para tratar de estabelecer comparações, interferências e relações, o que o ajuda a dar sentido à forma de ensino e aprendizagem que se pretende com os Projetos. (HERNÁNDEZ, VENTURA, 1998, p.76)

Durante os momentos onde aconteceu a observação como levantamento de dados sobre esse trabalho, em uma das classes (a sugestão do acompanhamento nessa determinada classe partiu da professora), foi constatado, que as ações que denotavam o método empregado pela professora nesse trabalho não condiziam com o registrado no documento referente ao seu plano produzido no início do ano letivo. Em relação a essa diferença entre plano e ação a professora relatou:

“Procurei nesta classe utilizar concepções trazidas do PA (Projetos de Aprendizagem), adaptando a um Projeto de Ensino.” (PW-EST1)

P: Como você explica a diferença entre os dois tipos de Projetos?

Projetos de Ensino na minha concepção é quando o professor sabe de onde ele parte e projeta aonde quer chegar. Ele conduz para que o objetivo que é dele seja alcançado. Nos Projetos de Aprendizagem o aluno busca alcançar seus objetivos. O trabalho de fato, com Projeto foi desenvolvido na 6ª B2, nas outras o trabalho foi diferente. (PW-EST1)



5. Exposição dos trabalhos realizados na linguagem plástica para o Projeto Deserto e Desertificação da Escola Est1 (2006)

O Projeto, desenvolvido nas classes em que a professora lecionava, foi considerado pela mesma, diferenciado na 6ª B2, coincidindo com a observação da pesquisadora. A razão implícita era que a professora conhecia a metodologia do trabalho com Projetos de Aprendizagem através da leitura do *Guia para Interlocutores* oferecido pelo Instituto Ayrton Senna, e por sua participação e experiência no desenvolvimento desse trabalho no 2º semestre do ano.

A diferença entre o encaminhamento das ações entre o Projeto “Deserto e Desertificação” e o Projeto “Energia”, desenvolvido pela mesma professora no primeiro semestre de 2006 para a apresentação na Feira de Ciências da cidade de São Vicente, confirma mudanças de sua prática após a leitura do “Guia para Interlocutores.”

[...] A escola apresenta oportunidade para trabalhar com Projetos, mas sem fundamentação teórica. Você vai descobrindo... A PM-EST1 (professora coordenadora do período diurno) foi a uma reunião e soube que nossa escola tinha que trabalhar o elemento terra. O professor de Física deu a idéia da

“Mamona”. Plantar mamona... Daí, preparei um plano para desenvolver o trabalho. [...] (PW-EST1)

Em resposta à mudança da prática da professora com os **Trabalhos com Projetos**:

P: *O que você queria conhecer sobre o tema “Deserto e Desertificação”?*

“Eu queria saber como acontece a desertificação.”(AK-EST1)

P: *Você já trabalhou em outros Projetos na escola?*

“Já, com a PW-EST1.” (AK-EST1)

P: *Nos outros Projetos, você também teve curiosidade ou queria saber alguma coisa sobre o tema? Na verdade eu gostaria de saber se nos outros Projetos você também elaborou uma pergunta sobre o assunto e buscou a resposta.*

“Não... Acho que não... Não me lembro. Eu fiz a pesquisa que a professora mandou.”

(AK-EST1)

P: *Por que será que mesmo sendo mais legal aprender com Projetos nem todos participam? Você acha que se a professora deixasse cada um escolher um assunto para pesquisar todos os alunos iriam se interessar?*

“Eu não sei. Eu escolhi a minha pergunta. Acho que quem tá afim, se interessa.” (AK-

EST1)

A resposta do aluno confirmou a introdução de uma situação problema instigadora de pesquisa, devido também ao compromisso em responder sua questão.

P: *Você falou para a classe o que descobriu?*

“Eu trouxe escrito. Mas, também falei quando a professora me perguntou o que eu tinha encontrado.” (AK-EST1)

P: *Seus colegas também falaram a respeito de suas descobertas?*

“Alguns falaram.” (AK-EST1)

É importante ressaltar determinados conhecimentos teóricos e práticos da professora em relação ao **Trabalho com Projetos**, proporcionado por orientação externa à escola, e que garantiram autonomia, segurança na proposta e encaminhamento das ações.

Outro fator observado foi a clareza em relação aos objetivos esperados. Mais do que a elaboração de um produto final, as intenções educativas da professora eram a de trabalhar habilidades como a leitura, interpretação, análise e reflexão, fazendo uso da temática como um meio e, não, como um fim em si mesma.

Constata-se, portanto, que a formação do professor, a informação e conhecimento fundamentado em teorias científicas sobre o **Trabalho com Projetos** orientam sua prática, possibilitando reflexões sobre suas ações no sentido de otimizá-las e garantir situações de aprendizagem. O trabalho não envolveu diretamente professores de outras disciplinas, mas a partir das situações provocadas contribuiu para que os alunos estabelecessem relações entre os conteúdos de outras áreas, como literatura, artes plásticas, geografia e história, inclusive no uso de linguagens diversificadas, como a escrita, oral e plástica.

Nesse trabalho as ações dos alunos não se limitaram à execução de etapas pré-estabelecidas, muito embora tenham sido negociadas de início entre professora e alunos, assim como os resultados que deveriam ser apresentados através das respostas obtidas pelo desenvolvimento de um processo de investigação.

Escola MUN2

Para o desenvolvimento desse Projeto, alguns professores da escola foram capacitados através de oficinas organizadas pela Ecovias.

Uma das condições apresentadas para que o trabalho pudesse despertar o interesse dos alunos era que fossem sensibilizados em relação ao assunto.

“O primeiro passo foi envolver os alunos no Projeto. Conversamos com os alunos... Levantamos os problemas relativos ao meio ambiente local.” (PJ-MUN2)

Dessa forma o levantamento de problemas e hipóteses foi colocado como essencial para que houvesse o envolvimento dos discentes. Constata-se o conhecimento teórico da estrutura e desenvolvimento de um **Trabalho com Projeto** na escola pelos organizadores, muito embora os mesmos não estejam integrados diretamente ao sistema a que a escola pertence.

Ninguém observa, estuda, se insere ou pertence a uma questão que não lhe diz respeito. Por essa razão, a primeira etapa do trabalho com os alunos (uma vez que isso já foi feito com os educadores) é sensibilizar. A forma como essa sensibilização vai ocorrer dependerá da faixa etária dos alunos. (ECOVIVER NAS ESCOLAS- Guia do Professor, p. 5)

Além das oficinas, a escola ganhou um Guia que orientava cada passo do Projeto e que estabelecia a confecção e exposição de objetos a partir da reciclagem como produto final. As etapas do trabalho também deveriam ser participadas ao aluno para que fossem cumpridas como previsto no Guia.

Buscando conhecer quais estratégias foram utilizadas para despertar o interesse do aluno e incentivar a autoria do Projeto, considerando que, para tal, os professores deveriam adaptar as orientações recebidas pela Ecovias ao grupo discente e às condições particulares da escola, foram feitas as perguntas:

P: Qual a situação problema levantada para desenvolvimento desse trabalho?

Eu propus um debate. Dividi a classe em grupo... Todas as 8ª séries e levantei algumas questões para conscientização. Questões como... O que faz com o lixo? O que separa? O que é correto? O que não é correto? O que acontece no pátio antes e depois do recreio? (PD-MUN2)

P: Fale sobre as ações desenvolvidas com os alunos. Você percebeu interesse da maioria para participar, aprender e tomar atitudes sobre o assunto?

“Os professores elaboraram questionário levantando as principais questões sobre o assunto.” (PJ-MUN2)

P: *Esse questionário foi dirigido aos alunos?*

“Sim. O objetivo era fazê-los pensar em seus próprios hábitos e também nos da família. Organizamos uma saída com os professores e os alunos do período da tarde. Eles tiraram fotos e discutiram os problemas. Pretendemos fazer algumas oficinas à parte, envolvendo também os pais.” (PJ-MUN2)

No Guia do Professor (p.6) oferecido à escola encontramos as orientações:

“O professor poderá ajudar nesse trabalho, elaborando perguntas para que os alunos reflitam e discutam a realidade de sua comunidade.”

Em relação à pesquisa, a orientação oferecida sugere a priori a observação como instrumento:

Uma vez escolhido o tema, o passo seguinte é conhecê-lo por meio da observação, que pode ser realizada e registrada em fotografias, entrevistas etc. É importante que tudo seja registrado, utilizando-se diferentes recursos, para coletar o maior número de informações, sensações e possibilidades. (ECOVIVER NAS ESCOLAS – Guia do Professor, p.2)

É pertinente a sugestão do “Guia” na coleta e organização dos dados. Há uma preparação para análise e reflexão dos mesmos de forma didática. Esse procedimento é pouco utilizado na escola, como observado durante o processo e também não consta nos relatos dos professores como prática comum.

Em conformidade com a orientação recebida a resposta da professora em relação às pesquisas foi:

Surgiu a idéia de recolher... Fazer a coleta seletiva. Aí eles organizaram as ações. Queriam conscientizar a comunidade. Elaboraram um questionário para fazer a primeira pesquisa. Selecionaram perguntas que partiram deles. Também foi iniciativa deles a confecção de panfletos informativos para conscientizar a comunidade. (PD-MUN2)

Nessa etapa do trabalho houve o levantamento de dados sobre a situação do bairro em relação ao destino do lixo, que exigiu a pesquisa de campo, pouco explorada nas escolas e que certamente possibilitou a aprendizagem sobre o procedimento de utilização da mesma através de uma rica experiência.

Os dados oferecidos pelo questionário elaborado pelos alunos foram trabalhados pela professora de matemática através do levantamento estatístico. Entretanto esse levantamento foi produzido pela professora, que repassou aos alunos para leitura. Não houve um aprendizado em relação aos procedimentos de tabulação. “A professora pesquisou estatística pra gente, e a gente está lendo.” (AR-MUN2)

A questão levantada sobre a conciliação entre o Projeto com a área de PD-MUN2 resultou no relato:

Projeto imposto não é agradável, mas os professores estão integrados. O mais importante é que as idéias sejam suas. Eu mesma me conscientizei da necessidade da reciclagem. A metodologia é diferente, talvez por causa da disciplina. É preciso conversar com os alunos, contextualizar. Não foi difícil porque é um tema presente e significativo. Do dia a dia. (PD-MUN2)

A adesão ao Projeto, que na realidade é da Ecovias e tem como objetivo a conscientização da sociedade sobre os impactos do lixo no meio ambiente, foi facilitada pela temática extremamente pertinente devido à divulgação da situação ambiental tanto pelos meios de comunicação, como por órgãos educativos. O assunto inclusive está inserido na maioria dos planos de curso das disciplinas das áreas de ciências e geografia das escolas.

PD-MUN2 se envolveu inicialmente no Projeto Ecoviver por necessitar abraçar um Projeto da escola, como previsto e combinado no início do ano letivo, mas admitiu ser difícil adequar o trabalho à sua disciplina. A orientação recebida pelos profissionais da Ecovias contribuiu para que promovesse situações de aprendizagem, entretanto a professora poderia ter explorado essas situações também para abordar conteúdos pertinentes à sua área de atuação e que muito ampliaria as possibilidades de construção de conhecimentos. Por exemplo, a proposta para escrever, em inglês, uma carta ao Presidente dos Estados Unidos da América do Norte, com a intenção de fazê-lo rever sua posição de não adesão ao ‘Tratado de Kioto’, certamente geraria muitas situações problemas, que motivariam processos de aprendizagens significativas.

Quando questionada sobre a continuidade das ações iniciadas a partir da pesquisa de campo e previstas pelos alunos para consecução das metas, PD-A2 colocou sua opinião e expôs a preocupação em trabalhar os conteúdos previstos no Programa.

P: Eles já iniciaram a coleta do lixo na comunidade?

Acho que isso não vai acontecer. Sabe... É responsabilidade demais. Os professores têm que acompanhar. Não dá para deixar de dar as aulas. As duas meninas da 8ª se incumbiram de incentivar os alunos para que tragam latinhas e garrafas pet. A classe que trouxer mais vai ganhar um passeio. Eles estão terminando os panfletos. Aí nós vamos marcar um dia para a entrega. (PD-EST2)

Grande parte das temáticas apresentadas à escola causa sérias dificuldades aos professores de determinadas áreas, por desconhecimento da estrutura e possibilidades do **Trabalho com Projetos**.

PC-MUN2, embora não faça parte do Grupo Gestor da escola, destacou-se pela postura típica de líder, coordenando ações relativas a uma atividade proposta de improviso pela Secretaria da Educação do Município e sugerindo soluções práticas para outras questões apresentadas pela coordenadora, durante um pequeno período de intervalo entre as aulas.

*P: Gostaria de saber um pouco sobre os **Trabalhos com Projetos** que a escola desenvolve.*

Na verdade o nosso sistema é conteudista. Quando você vai fazer Projeto, esquece da cobrança do próprio governo. Mesmo a nível de ensino fundamental e todos os outros... O Enem é um exame que parte da cobrança do próprio governo e você pega... Ele é totalmente conteudista... Totalmente conteudista. Todo em cima de fórmulas e conceitos. Só que você se prende a quê? A Projetos. Difícil você conseguir discutir Química, Física... Dentro do Projeto. É muito bonito na hora do vamos fazer. Dá para incluir tudo... Dá para trabalhar sim, né? Dá pra dizer que a água tem H₂O. Aí você trabalhou. É o máximo que você consegue fazer, se aprofundar. Eu acho muito, muito complicado. [...] Não sei você. Veja bem, a gente vem de outro tempo, a formação é outra, realmente, mas eu tenho muita dificuldade, eu acho que falta muita coisa pra eles, exatamente... E só se inclui Projetos. Veja bem, esse bimestre então, você não sabe pra onde vai... É o povo que me liga na minha casa... em que Projeto você está? Você quer participar disso, você não quer participar daquilo? Gente! Você entendeu? Quando é que você dá aula realmente de juntar o povo e realmente trabalhar. Eu acho que isso de Projeto... Não digo nem que não existe, tá... Mas na quantidade que nos é solicitada, eu acho muito. (PC-MUN2)

P: *Você diz que consegue passar uma informação...*

Exatamente, mas você se junta com os colegas em cima de um Projeto 'x'. Procura encaixar alguma coisa de sua disciplina. Só que em Português, é claro... Em Artes, é claro. Essas sempre ficam fáceis de incluir. (PC-A2)

Durante o relato, quase um desabafo da professora, alguns colegas demonstraram nitidamente anuência com suas palavras, permitindo que a mesma falasse pelo grupo presente.

A cobrança de desenvolvimento de grande número de Projetos pela escola, e ao mesmo tempo a preocupação com os conteúdos programados e também cobrados através de uma avaliação externa provinda da Secretaria Municipal, sobrecarrega os professores que admitem pouco tempo para planejar ações e criar condições ótimas para desenvolver os **Trabalhos com Projetos**.

P: *Você acha viável o **Trabalho com Projetos** dentro das disciplinas? Por exemplo: uma proposta de Trabalho com a metodologia de Projeto em Língua Portuguesa. Pode envolver outras disciplinas, sem que haja essa obrigação, essa colagem superficial de assuntos?*

Por isso que quando você chegou, eu te falei... Depende... Aqui a gente trabalha de diferentes formas. Existem aqueles Projetos que todos encabeçam. Todos os professores de todas as disciplinas. Todo mundo se encaixa, tá! Falando do Ensino Fundamental... Porque ah! Já está no Projeto da escola. É um Projeto já da escola. Então já está no Projeto Gestão, já consta, é, é, tá nos PCNs... Você trabalha de modo geral. Agora, tem alguns, como esse Ecoviver, a gente procura se colocar, dividir em grupo. Quem se encaixa mais com o quê. A gente aí vai tentando se dividir e colocar, tá! Mas eu acho complicado, porque no fundo, no fundo, acaba tudo ficando na pincelada. Você entendeu? É bonito assim, é. É lindo! Não é que a gente esteja contaria às idéias novas. Que nem o pessoal fala... Ah! É porque ela está velha, ultrapassada e é contra a metodologia atual... Lá, lá, lá... Não tem nada a ver. Eu digo assim, não tem nada agora. Mas é que a gente sabe que realmente fica no superficial. A gente sabe que o professor tem que trabalhar em 'n' lugares. Ele tem que se dedicar muito mais nos trabalhos com Projetos. Tem que sair correndo, ir para outro lugar, de lá para o outro... Vai buscar os filhos... Outro dia ele faltou e o outro não tem aula... O dia está chegando e nada acontece. E aí acontece... Gente! Vamos fazer não sei quê? Pega aquilo que aconteceu no ano passado! Então, a gente brinca de escolinha... Aquilo que a gente escuta falar, né! Brincar de escolinha... É o que está acontecendo, é verdade. (PC-MUN2)

Entretanto pelo parecer de alguns alunos, as ações propostas e empregadas no Projeto “Ecoviver”, parecem terem colaborado com o trabalho e desenvolvimento de habilidades e competências, bem como para aquisições de conceitos importantes em suas formações.

P: *A idéia da pesquisa partiu da professora ou de vocês?*

“Da professora e da gente. A pesquisa nas casas para saber o que as pessoas fazem com o lixo, se separam para a coleta seletiva... A professora deu a idéia do questionário e nós fizemos.” (AY-MUN2)

P: *Quem elaborou as perguntas? Vocês duas?*

“Só nós, não. A turma ajudou com algumas idéias. Algumas perguntas eram legais, outras muito parecidas... Nós também demos idéias e escrevemos no papel.” (AR-MUN2)

P: *E como foi a experiência com esse tipo de pesquisa?*

“Eu acho que foi muito boa. Nós nos dividimos em grupos. Cada grupo tinha que fazer a pesquisa numa área. Muitas pessoas não quiseram responder.” (AY-MUN2)

P: *Como surgiu a idéia da coleta de latinhas entre os alunos?*

A professora falou que vai ter uma exposição de trabalhos feitos com material reciclável e também faz parte da conscientização. Antes do Projeto o pátio ficava cheio de lixo... Papéis de bala, latinhas de refrigerante, garrafinhas de suco e outras coisas... Nós fomos de classe em classe e falamos sobre isso. Daí, nós falamos sobre a coleta das latinhas e do prêmio. (AR-MUN2)

O desenvolvimento do Projeto ‘Ecoviver’ foi facilitado pela tutoria a que a escola se submeteu, devido aos procedimentos já programados. Partiram de uma orientação das etapas para um resultado esperado, inclusive em relação às produções de objetos com materiais recicláveis, que se limitaram aos propostos pelo Guia. Entretanto os professores demonstram dificuldades evidentes para desenvolver Projetos na escola e acreditar que trabalhar com o método pode gerar aprendizagens também de conteúdos específicos de suas áreas, uma vez que criem possibilidades para tal.

“O horário das oficinas não pode ser dentro do período das aulas. Tem que ser à parte prá não atrapalhar o conteúdo.” (PJ-MUN2)

P: *Com esse Projeto vocês não trabalham conteúdos?*

“Os conteúdos previstos no planejamento, não. E eles são cobrados pela Secretaria.” (PJ-MUN2)

A limitação das ações e a falta de percepção dos professores das possibilidades de otimização do processo ensino-aprendizagem através do **Trabalho com Projetos**, resultam da predominância de uma postura pedagógica que prioriza o ensino e a quantidade de conteúdos, e que não se compatibiliza com o proposto pelos agentes externos, mas que os aceita.

Identifica-se a carência de conhecimentos do método, bem como a incoerência de propostas educativas antagônicas pela Secretaria Municipal da Educação.

Quando a professora PD-MUN2 expõe a dificuldade inicial de integrar o assunto à sua área de atuação na escola, que é Inglês e Língua Portuguesa, confirma-se a importância atribuída a um programa de conteúdos pouco flexível, e o não reconhecimento do uso de um procedimento, como o levantamento de dados através de fontes que promovessem a leitura e a escrita, pois essa ação não estava inserida entre as propostas do Guia e, portanto, não foi utilizada.

Como não foi possível à professora de matemática conceder entrevista, as razões pelas quais a mesma não aproveitou os dados dispostos pela pesquisa de campo para trabalhar o procedimento de tabulação com os alunos são desconhecidos. Por hipótese e correspondência as causas podem também serem atribuídas ao cumprimento do Programa proposto e que talvez não contemplasse o conteúdo ‘tabulação’.

Essas análises levantam questões sobre conceitos de relevância e prioridades na educação, bem como a indagação de como determinadas tendências pedagógicas são interpretadas.

A questão da identidade, da autoria do processo, requer uma reflexão sobre o que Boutinet (2002, p.18) classifica como um desvio patológico de Projeto.

Esse desvio totalitário se verifica principalmente nos grandes projetos que não só se assujeitam a realização à concepção, como também assujeitam o grande número de executores no seio do canteiro ao pequeno número de agentes centrais encarregados de seu plano.

A liberdade de escolha do método a ser empregado pelo professor em sua prática exige clareza de suas concepções sobre educação e o indivíduo que quer formar, considerando as demandas de uma sociedade associada a um exigente mercado.

4.2. SOBRE AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM E ABRANGÊNCIA.

Avaliar a aprendizagem, resultante de um trabalho com Projetos na escola, desenvolvido entre docentes e discentes, exige extrema coerência com os pressupostos filosóficos e psicológicos que o fundamentam e com a Proposta Pedagógica da unidade escolar.

Defendida por teóricos, a avaliação do aluno em **Trabalhos com Projetos** não deve ser centrada em objetivos voltados para um determinado conteúdo, mas especialmente na aprendizagem, que pode ser compreendida como desenvolvimento de competências e habilidades exigidas e exploradas no percurso do trabalho. Competências e habilidades essas que também integram a ação docente, possibilitando aos mesmos a busca constante para aprofundar conhecimentos sobre sua prática, aprimorando-a no sentido de proporcionar aos alunos “situações de aprendizagem” dos conteúdos expressos nas intenções educativas e que mantenham correspondência com a realidade do aluno.

César Coll (1997) expõe três modalidades de avaliação consideradas integradas em um processo ensino aprendizagem que prioriza a construção do conhecimento e, portanto, condizentes com as metas expressas pelas escolas pesquisadas em suas Propostas

Pedagógicas. Os argumentos que o autor apresenta em relação à “avaliação inicial” reforçam a instigação do levantamento de uma ou várias situações problemas.

Não só porque proporciona informações úteis ao professor para decidir o nível de profundidade no qual devem ser abordados os novos elementos do conteúdo e as relações entre os mesmos, mas também porque, ao serem expostos e analisados grupalmente, os resultados da avaliação inicial podem ter uma função motivadora para realizar novas aprendizagens, na medida em que possibilitam aos alunos tomar consciência das lacunas, imprecisões e contradições dos seus esquemas de conhecimento e da necessidade de superá-las. (COLL, 1997, p.146-147)

A avaliação da aprendizagem **em um Trabalho com Projetos** não deveria disponibilizar instrumentos de medida de quantidade do conhecimento adquirido, mas sim de indicadores que apontem como os alunos desenvolvem seus processos, as conquistas obtidas refletidas em situações de inferência, que requerem, além da observação, outros meios, que possam oferecer resultados fundamentados e que vão exigir do professor habilidades únicas e procedimentos coerentes com as intenções educativas.

Durante o desenvolvimento do trabalho é indispensável um acompanhamento para que o educador possa realizar intervenções e ajustes necessários. Essa etapa do processo corresponde, segundo Coll (1997, p.148), à [...] “*avaliação formativa* [...] a fim de proporcionar a ajuda pedagógica mais adequada em cada momento” [...].

Quanto à terceira modalidade de avaliação, classificada por Coll (1997, p. 149) como “somatória”:

Levando-se em consideração que as intenções educativas referem-se à aprendizagem dos alunos, a *avaliação somatória* consiste em medir os resultados de tal aprendizagem para comprovar que os mesmos atingem o nível exigido. É preciso notar, porém, que a finalidade *última* da avaliação somatória não é – ou não deveria ser – a conscientização do grau de êxito ou fracasso dos alunos na realização dos aprendizados estipulados pelas intenções educativas, mas do grau de êxito ou fracasso do processo educacional no cumprimento das intenções que estão em sua origem.

A abrangência foi escolhida por categoria como meio de análise das possibilidades reais de participação e aprendizagem de um grande número de alunos por classe, onde a motivação e a observação individual requerem muito mais do que a competência do docente.

Independente da metodologia empregada, um processo educativo integrado a uma unidade escolar envolve metas, conteúdos, recursos e indiscutivelmente avaliação, que devem corresponder-se continuamente durante seu desenvolvimento. A meta de um processo educativo escolar é, sem dúvida, a aprendizagem, e que não se limita a conceitos, mas a todos os conhecimentos possíveis de serem adquiridos, para que a educação contribua realmente para a formação do indivíduo. Avaliar é fundamental

[...] para saber se a gente está no caminho certo, para saber se nossas ações estão nos levando mais perto dos objetivos que queremos alcançar com elas, para saber se nossa vida está nos levando à realização de nossos sonhos... E, se não estão, ou não estão totalmente, por quê. (CHAVES^a [s.d])

Escola EST2

Em resposta à pergunta sobre a contribuição do Projeto para a aprendizagem dos alunos, PJ-EST2 afirmou que o referido Projeto contribuiu com a conscientização política. Como dito anteriormente por PA-EST2, “Cidadania” tem sido o eixo central do trabalho na escola, o que resulta em uma pedagogia que seleciona e direciona conteúdos para a conscientização do indivíduo como ser social.

Essa prática implica, por isto mesmo, que o acercamento às massas populares se faça, não para levar-lhes uma mensagem “salvadora”, em forma de conteúdo a ser depositado, mas para, em diálogo com elas, conhecer, não só a objetividade em que estão, mas a consciência que tenham dessa objetividade; os vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo em que e com que estão. (FREIRE,1987, p.86)

É importante ressaltar a resposta de PA-EST2 sobre a avaliação da aprendizagem através desse trabalho, que dirigiu a mesma à PJ-EST2 da disciplina de Língua Portuguesa e à PR-EST2 da disciplina de matemática, uma vez que utilizaram instrumentos pontuais de avaliação.

P: Como você avaliou esse trabalho?

“Eu mesmo não usei nada para avaliar. Minha preocupação era fazer acontecer. A avaliação ficou por conta de PJ-EST2 e PR-EST2. Eles fizeram atividades com os alunos depois das eleições.” (PA-EST2)

Amparado em seu depoimento e na observação das ações desenvolvidas, PA-EST2 centrou seu discurso e orientação no evento da simulação.

O professor além de desconsiderar as ações desenvolvidas pelos alunos durante todo o processo e que certamente deve tê-lo acompanhado, também deixou de explorar o assunto em suas aulas, uma vez que a experiência proporcionaria aprendizagens significativas e contextualizadas em sua área, como proposto nos Parâmetros Curriculares, facilitando o estabelecimento de relações e mobilizações de saberes ao longo da História política, econômica e social, do país e do mundo. Talvez possa aqui ser apontado um dos mitos que cercam o **Trabalho com Projetos** nas escolas, como também o foi durante o movimento escolanovista e que se refere ao não cumprimento do Programa Escolar. Simplificando: ao conjunto de saberes que devem ser ensinados e aprendidos e que foram instituídos pelo Sistema Educacional. O docente pode deixar escapar oportunidades únicas de ensino aprendizagem durante um **Trabalho com Projetos**, se não tiver investigado as várias possibilidades de relações que podem ser envolvidas.

Numa concepção sobre a relação de ensino aprendizagem como a que sustenta o trabalho por Projetos, as três fases da prática docente-planejamento, ação e avaliação não podem entender-se senão como um sistema de inter-relações e complementariedades. (HERNÁNDEZ, VENTURA, 1998b, p.91)

Quanto à referência ao que supostamente lhe cabia no desenvolvimento do trabalho, o professor ignorou a importância da avaliação, o que possibilitaria a reflexão apoiada em dados como recurso de revisão e redirecionamento da própria prática.

A avaliação aqui abordada não se refere única e exclusivamente à aplicação de instrumentos pontuais, mas especialmente à observação das habilidades e competências

desenvolvidas pelos alunos direta e indiretamente envolvidos, uma vez que alguns foram protagonistas, mas certamente o processo educativo deveria abranger todos os alunos.

Sobre o instrumento utilizado para avaliação por PJ-EST2:

P: *Você já tem o produto dessas discussões?*

“Estou recolhendo os textos ainda. Depois eu posso deixar até um para você, um deles, que... Vou selecionar depois.”

Preocupou-se o professor em selecionar um dos textos, desconsiderando que a análise e discussão de todos, independentes do conceito atribuído, poderia oferecer excelente fonte para explorar significados e conhecimentos construídos, levando em conta a produção dos atores e a dos expectadores, bem como avaliar as próprias ações e habilidades nas orientações aos alunos.

No depoimento do professor PJ-EST2 a respeito do desenvolvimento do Projeto ‘Veja em Sala de Aula’ foi evidente a escolha de um determinado dia da semana onde a frequência dos alunos é inferior, para que o Trabalho ofereça um resultado mais satisfatório. A esse dado é possível atribuir a dificuldade para administrar uma prática que exige a atuação do aluno e meios diferenciados de avaliação da aprendizagem em uma classe numerosa.

Em resposta à pergunta sobre os meios de avaliação utilizados no Projeto Eleições, PR-EST2 respondeu:

“Eu creio que foi bom... A compreensão de certos conceitos e a construção de gráficos em cima dos dados. Eles fizeram os gráficos e expuseram no pátio.”

A professora não apresentou uma posição que demonstrasse convicção, muito embora tenha contado com um instrumento pontual e quantitativo para avaliação, e que do ponto de vista da tradição, supostamente lhe forneceria dados mais seguros.

A pergunta feita em seguida pretendia apreender a abrangência da aprendizagem:

P: Você acredita que essa exposição dos gráfico, colabora de certa forma com o aprendizado dos alunos?

“Eu penso que os gráficos mostram o resultado e levam o aluno a fazer uma leitura diferente. Acho que aprendem sim... Mesmo os que não os fizeram aprendem a ler os gráficos.” (PR-EST2)

Tais formas de utilizar estes instrumentos parecem insuficientes para medir os conhecimentos construídos durante o desenvolvimento desse trabalho e as respostas de PR-EST2 demonstram que se inicia um processo reflexivo sobre avaliação nos **Trabalhos com Projetos**, exigida pela constância dos mesmos na escola. A avaliação da aprendizagem por Projetos requer observação e acompanhamento individualizado, pois a própria proposta implica no respeito às características e avanços individuais.

Escola MUN1

Se observadas as estruturas de construção e desenvolvimento de um Projeto, seus pressupostos teóricos e metodológicos, o trabalho da escola MUN1, discutido nessa pesquisa não pode ser considerado um ‘Projeto de Trabalho entre professores e alunos’ e sim, o resultado de um esforço que demandou preparação de material e aulas por parte dos professores, que foram em parte, ministradas no método considerado tradicional, considerando a transmissão de informações e saberes por parte dos docentes.

As concepções referentes a esta proposta de trabalho educativo e que envolve metodologia distinta diferem entre os docentes da escola, onde a maioria nunca teve acesso aos conhecimentos teóricos que a embasam. Partem os mesmos de modelos propostos ou já experimentados, arriscando procedimentos que, devido à incerteza de um retorno positivo, não abraçam a ousadia. Deve-se também considerar as questões relativas ao ‘tempo’ atribuído ao **Trabalho com Projetos** e que, muitas vezes impostos pelos órgãos superiores

administrativos, coincidem com a cobrança aos professores de conteúdos pelos mesmos órgãos.

P: *Você chegou a discutir as informações que eles trouxeram?*

“Não, não deu tempo.” (PG-MUN1)

P: *O trabalho com o Projeto Mananciais envolveu os conteúdos programados para a disciplina de Geografia?*

Não necessariamente, mas acho que trouxe conhecimento [...] É... De certa forma sim. Surge um tema e todo mundo tem que pensar alguma coisa relacionada a ele. Pode ter relação com o que estamos vendo em sala de aula, mas geralmente não tem. Mas, tem que sair. (PG-MUN1)

Parece difícil aos professores conciliar os conteúdos envolvidos em um **Trabalho com Projeto** com os destinados às suas disciplinas, muito embora PG-MUN1 tenha demonstrado competência suficiente para promover situações de aprendizagem significativas a partir da temática proposta.

Na entrevista com PP-MUN1 foi comprovada a dificuldade para administrar o tempo nos **Trabalhos com Projetos**, mas que de forma alguma inibiu ou desmotivou o professor.

P: *Qual o horário que vocês utilizavam para os ensaios?*

O horário das minhas aulas. Não tem como... A gente acaba aqui e sai correndo prá outra escola. Eu passava uma atividade para a classe e saía para ensaiar com o grupo. Ao mesmo tempo, que temos o Projeto para desenvolver, também temos o conteúdo. O conteúdo é cobrado pela Prefeitura. Temos esse compromisso com a matéria que tem que ser dada. (PP-MUN1)

Percebe-se a incoerência, por parte dos órgãos administrativos superiores, e que gera determinadas questões: Se o **Trabalho com Projetos** é relevante a ponto de ser imposto, qual é a concepção de Educação que deve ser adotada pelos docentes? Voltada à priorização de conteúdos ou ao desenvolvimento de habilidades e competências utilizando conteúdos para atingi-las?

Essas questões envolvem especialmente procedimentos e instrumentos de avaliação e que demonstram pouco investimento nesse item do processo pelos docentes da escola MUN1.

P: Como você avaliou a aprendizagem dos alunos com esse trabalho?

Não fiz uma prova, mas acho que foi bom. Acredito que abrangeu toda a escola. Uns participaram mais, outros menos, mas todos ouviram sobre o assunto. O texto da peça do teatro dizia muito. Quem foi e assistiu ao espetáculo, mesmo que não tenha participado muito, aprendeu alguma coisa. Estava muito bom. Os alunos caracterizados, mostrando o “antes” e o “depois”[...]. (PP-MUN1)

O professor apoiou os dados referentes à avaliação da aprendizagem em hipóteses.

Em resposta à aprendizagem dos alunos durante o trabalho:

A gente foi cobrando com nossas atividades, mas que a gente tenha um dado na mão estatístico para avaliar antes o que eles sabiam e hoje, o que eles sabem, é complicado. O que estou falando é que a gente não fez uma avaliação para saber. Por exemplo: a gente não deu uma atividade extra para poder fazer essa comparação. Isso a gente não tem dado. A gente tem mais ou menos. Esse é hábito que a gente não tem. Por falta de tempo, de dinheiro, por falta de recurso. Aquele negócio de tempo, né? (PI-MUN1)

“Bem eu percebi que 10% sabiam, e hoje 80% sabem. Na verdade, não tive tempo para avaliar.” (PG-MUN1)

As professoras basearam-se na intuição e no interesse demonstrado durante as aulas em que trabalharam o assunto, onde pode ser considerada a observação como meio de avaliação.

O problema principal que aparece na avaliação, para a professora, é como tornar coerente sua prática com uma concepção significativa da aprendizagem. O que implica que é necessário detectar os problemas ou estruturas de conhecimentos que estejam por trás de cada projeto, tarefa que nem sempre é fácil de estabelecer a priori. ((HERNÁNDEZ, VENTURA, 1998b, p.91)

As respostas confirmaram a dificuldade em avaliar a aprendizagem dos alunos tanto no Projeto ‘Mananciais’ como em outros Projetos trabalhados na escola. Quando os professores se referem à falta de tempo para avaliar os Projetos demonstram que a prioridade e meios de avaliação estão voltados aos conteúdos ministrados através do método tradicional, que na realidade e mesmo de forma velada, constituem-se como saberes mais importantes e garantidos por aquele que ensina.

Na abrangência, é importante ressaltar a estratégia utilizada pela composição de uma equipe de alunos monitores e, mesmo constatado, que o produto socializado não foi na totalidade de sua autoria, ficou comprovada a relevância da atribuição de uma tarefa, o senso de compromisso demonstrado e o enfoque da informação transmitida pelos pares.

Em resposta à questão sobre como foram selecionados os alunos monitores, AC-MUN1 afirmou que o bom desempenho escolar fez parte dos critérios para escolha.

P: *O que foi necessário saber para trabalhar como monitor?*

“Primeiro a gente tinha que garantir que podia vir fora do horário. Depois nós tivemos algumas aulas. A professora de Ciências passou o vídeo que mostrava a devastação dos mangues.” (AK-MUN1)

“Assistimos vídeos, estudamos uma cartilha, e a professora de Ciências dava explicações. Tudo sobre a importância dos mananciais, desde a fonte até a nossa casa. Todo o sistema que envolve a área urbana [...] O vídeo era uma relação entre mangue, realidade e comunidade.” (AC-MUN1)

P: *Você acha que aprendeu com esse trabalho?*

“Aprendi muito mais do que na sala de aula. Tem *muita zona*.” (AC-MUN1)

Pelo parecer da aluna o **Trabalho com Projeto** possibilitou uma melhor aprendizagem se comparada com o processo desenvolvido em sala de aula, ao que pode ser atribuído o fator de atuação e participação ativa no processo.

P: *Quantos são os alunos monitores?*

“São... oito. Tem também o pessoal do teatro. Eu também participo do teatro.” (AK-MUN1)

Os alunos de 5^a à 8^a série foram selecionados para a dramatização. Basicamente foram os mesmos do trabalho do ano passado. Exceto os que estavam na 8^a série e não estão mais aqui na escola. O texto foi elaborado pelos alunos do teatro. Eu organizei e orientei. Nós ensaiamos durante três semanas. (PP-MUN1)

A interpretação do processo, mesmo não lhe atribuindo a necessária identificação com o método de Projeto, não descarta a aprendizagem, principalmente pela motivação e interesse de aprender de alguns alunos, independente dos requisitos teóricos exigidos.

O trabalho, uma vez analisado os documentos que o embasaram e as respostas obtidas através das entrevistas, envolveu toda a escola. Entretanto os alunos monitores e posteriormente os atores da peça teatral, em um total de vinte e dois, foram os que tiveram mais contato com as informações e oportunidades de trabalhá-las.

Como foi observado, para o fim proposto — que era a apresentação do espetáculo no *stand* da feira — foi difícil oferecer atribuições para todos, mas os conceitos e procedimentos trabalhados por alguns professores e a oportunidade de assistir à apresentação e interagir durante a mesma podem ser considerados meios de abrangência e de aprendizagens significativas.

Escola EST1

Se for comparado o desenvolvimento do Projeto “Deserto e Desertificações” entre as classes da escola EST1 seria preciso considerar as diferenças metodológicas e as estratégias empregadas. Como a própria professora admitiu, o tema foi realmente trabalhado como Projeto em uma só classe, enquanto nas outras o trabalho aconteceu de forma que as informações foram transmitidas e as pesquisas (levantamento de dados e informações) consideradas instrumentos para nota. Portanto a análise da aprendizagem será focada na classe observada e não por todos os grupos da escola.

Considerando o processo desenvolvido por PW-EST1, alinhado aos pressupostos metodológicos de um **Trabalho com Projetos**, a expectativa em relação aos meios de avaliação se amparava na escolha dos que melhor oferecessem indicadores dos avanços apresentados pelos alunos segundo as individualidades.

P: Como você avaliou a aprendizagem dos alunos nesse Projeto?

“Eu usei um instrumento de avaliação pontual e conceitual para avaliar. Uma prova contextualizada dentro do tema e considerei os resultados bons.” (PW-EST1)

P: Você também avaliou e considerou o processo individual de cada aluno, além desse instrumento pontual de avaliação?

“Não, não considerei... Mas, sem dúvida todos aprenderam. Cada um da sua maneira.” (PW-EST1)

Negou ter considerado nesse instrumento aspectos do processo do trabalho, o que parecia procedente, uma vez que o mesmo demandou habilidades, que não se referiam tão somente a conceitos e à mobilização de esquemas afetivos e sociais, e que certamente promoveram aquisições importantes, passíveis de avaliação. “Assim, as idéias de uma pessoa são somadas, subtraídas ou multiplicadas às idéias de outras pessoas, dando origem a um sistema de relações que enriquece a vida intelectual dos indivíduos.” (FARIA, 2002, p.15)

Fazendo a comparação sobre a aprendizagem e abrangência dos alunos entre o Trabalho com o Projeto “Deserto e Desertificação” e o Projeto “Biodiesel”, distintos e propostos por PW-EST1 durante o ano de 2006, destaca-se novamente a prioridade dos objetivos no desenvolvimento de habilidades, o que implica na relevância de uma avaliação também centrada nesse foco:

No Biodiesel não utilizaram um instrumento específico, porque os participantes foram só os interessados e não, todos. Já foi mais informação quanto ao vocabulário e alguns dados. Já neste Projeto a classe toda participou. Uns mais, outros menos. Com mais compromisso, com mais responsabilidade. O comprometimento se relacionou às habilidades de cada um: leitura, escrita, pintura. (PW-EST1)

Apesar de admitir a aprendizagem, PW-EST1 não especificou as fontes de dados que lhe ofereceram esta avaliação, uma vez que somente a atividade pontual proposta não oferece condições para a avaliação do processo como um todo. Provavelmente a professora, durante

seu relato absteve-se de considerar a observação dos processos individuais, mas com certeza, os fez em suas análises e reflexões.

O processo contou com a exposição de produções, que pretendiam também expressar através da linguagem artística, os conhecimentos construídos. Esse procedimento muitas vezes meramente ilustrativo ganhou, nesse trabalho, em especial, um valor incomparável como registro.

P: Qual a relação da sua pintura com as pesquisas sobre o assunto?

“Eu pintei um chão quebrado. Queria mostrar como a terra fica depois da desertificação.” (AK-EST1)

Questionado sobre a diferença entre o trabalho com Projetos e a aula normal, quando a professora dá a lição, AK-EST1 diz que com o Projeto aprendia mais.

A partir do relato do aluno, constata-se a importância da intervenção da professora no processo de aprendizagem.

[...] “A professora sempre fazia algumas perguntas e também ajudava um pouco.” (AK-EST1)

E o incentivo para que houvesse socialização e auto-valorização ao enfrentar situações comumente consideradas difíceis para os adolescentes, mas que favorecem o desenvolvimento das competências pessoais e relacionais.

P: Você leu várias vezes a sua pesquisa?

“Eu li. A professora disse que eu tinha que contar pros outros... Tava meio nervoso...”(AK-EST1)

O aluno partiu da questão: Como acontece a desertificação? Buscou, especialmente na Internet, informações que o ajudassem a responder sua pergunta. Mesmo aparentando certo receio e timidez, expôs o assunto sem precisar ler ou recorrer à memorização mecânica de dados decorados.

Escola MUN2

Os professores envolvidos no Projeto Ecovias contaram com o empenho de duas alunas, consideradas líderes, e que encabeçaram muitas ações, uma vez que a disponibilidade de tempo para emprego no trabalho era incompatível com as obrigações de ensino dos conteúdos programados pelos professores. Porém, a estratégia possibilitou o protagonismo das discentes, através da liberdade de iniciativas que lhes coube e do senso de compromisso que demonstraram possuir.

Em resposta à pergunta sobre a participação no trabalho:

A professora deu idéias e a gente também deu idéias. Toda 4ª feira tem coleta de lixo na escola agora. A gente fez pesquisa e conscientização. Vão fazer exposição com o material que eles trouxeram. Fizemos uma campanha pra arrecadar latinhas. A sala que trazer mais latinhas, a gente vai juntar e vai dar um prêmio para eles. A gente vai fazer vestido de noiva de camisinhas. Com o lixo a gente faz arte que o Brasil vai desenvolver. (AR-MUN2)

É inegável conferir a qualidade do processo de aprendizagem das duas alunas, independente da mesma abrangência aos demais. A participação ativa e a busca de soluções para situações problemas conferem com alguns dos pressupostos para um **Trabalho com Projetos**.

P: A idéia da pesquisa partiu da professora ou de vocês?

“Da professora e da gente. A pesquisa nas casas para saber o que as pessoas fazem com o lixo, se separam para a coleta seletiva... A professora deu a idéia do questionário e nós fizemos.” (AY-MUN2)

A professora sugeriu a pesquisa de campo, mas certamente não a impôs. Essa estratégia pode ser considerada como um meio de orientação, cabível ao professor que tenciona promover a construção do conhecimento.

P: E como foi a experiência com esse tipo de pesquisa?

“Eu acho que foi muito boa. Nós nos dividimos em grupos. Cada grupo tinha que fazer a pesquisa numa área. Muitas pessoas não quiseram responder.” (AY-MUN2)

A competência de auto-gestão das duas alunas durante o **Trabalho com o Projeto** ‘Ecovias’ conduz a reflexão das inúmeras possibilidades que o método ativo possibilita, se houver orientação adequada e incentivo para despertar o interesse do educando.

P: Vocês utilizaram outro meio de pesquisa antes ou depois da pesquisa de campo?

“Nós duas lemos bastante, mas não é todo mundo que se interessa. Nós somos responsáveis para divulgar o Projeto.” (AY-MUN2)

As questões que envolvem a avaliação do Trabalho com Projetos também se apresentam como um problema na escola MUN2. Os professores não expõem com clareza ‘o que’ e ‘como’ avaliam apesar do trabalho ter sido proposto a todo o grupo discente, e que corresponde a intenção de promover em grande abrangência a aprendizagem.

Em resposta à questão que investiga como a PD-MUN2 avaliou o trabalho desenvolvido:

“Eu acredito que houve aprendizagem. Nós temos o conteúdo, mas esse Projeto é importante... São tantos Projetos que não dá para avaliar ...”

Foi reforçada mais uma vez a dificuldade de avaliar, justificando a falta de tempo, o que leva a crer que os professores se atêm a instrumentos de avaliação quantitativa que demanda ‘tempo’ para ser produzido e concepção exata dos conteúdos que devem ser cobrados.

O tempo para avaliar, muitas vezes citado durante os relatos dos professores, pode ser administrado, uma vez que docentes e também os alunos, tenham consciência de seus objetivos em relação ao trabalho e se apercebam da importância das ações, de seus resultados e dos conhecimentos que conseguiram construir.

P: Na sua opinião, quais as intenções do sistema ou dos órgãos responsáveis, ao propor tantos Projetos?

Eu acho que o objetivo é um só. Dinheiro. Eu acho que eles precisam de verba. Dinheiro dos nossos dirigentes, do Governo. Eles precisam aprovar. De que forma vão aprovar? Eles têm que aprovar. De que forma eles vão aprovar se seguirem o sistema tradicional, numa progressão continuada, onde realmente exige que se tenha um conhecimento. Se não tiver, você refaz o ano. Como eles vão andar... Nos Bancos Mundiais da vida? De não sei quê, prá não sei quê! Eles têm que aprovar! Veja bem: o fulano não lê, o fulano não interpreta... Agora conta prá mim a história. O aluno não interpreta. Ele lê o enunciado de um problema, mas não se ligou no que pediu o problema. Ele não interpreta. Ele não sabe ler. Não tem o hábito de ler. Calcule! Ele tem que calcular, interpretar... [...] (PC-MUN2)

Muitos conhecimentos resultantes de um **Trabalho com Projeto** superam a apreensão de uma informação, pois vai muito além da coleta de dados, e a avaliação de aprendizagem nesse trabalho deve se apoiar em indicadores que possam demonstrar os avanços através das mudanças positivas em relação às habilidades e competências e que certamente necessitam dos conteúdos como meios para poderem ser trabalhadas.

Os **Trabalhos com Projetos** são propostos por técnicos, porque certamente podem contemplar o desenvolvimento das mesmas, mas requer um conhecimento das questões filosóficas, psicológicas e metodológicas que lhe são próprias para que ofereçam boas oportunidades de aprendizagem, contemplando conteúdos pertinentes e significativos para os alunos, de forma que sejam capazes de resolver problemas possíveis de soluções, em diversas situações e competir, em igualdade de condições, independente se proveniente de instituição de ensino pública ou privada, em um mercado exigente e carente de profissionais competentes.

[...] Ele tem que interpretar, mas ele não se ligou no que pediu o problema. Mas eu fico pensando, e a mim incomoda. Cada um é cada um, não sei. Eu estou na profissão porque realmente gosto e realmente me interessa. E aquilo me machuca, porque nós somos responsáveis por tudo isso. E quando eu vejo aquelas coisas, aquilo me dói. Aquilo me acaba, me incomoda profundamente, me entristece. Porque nós somos responsáveis por isso. Os alunos estão “no vai da valsa”. Já está acontecendo, o quê? O professor que está iniciando sua vida profissional já está vindo desse sistema. Ele também, lá atrás, fez, já fez um fundamental onde a promoção era automática. Ele já fez um médio que também era. Então hoje, ele tá chegando como

profissional e a gente... Vê o Português, por exemplo, totalmente errado. Você vai ver um advogado que não consegue fazer, você vai ver um médico e mesmo o aluno... Ele espera muito pouco dele em sala de aula. Vem com a mentalidade do mínimo. Ele vem esperando o mínimo e, não consegue nem o mínimo. É já do problema que estamos vivendo. Problema político. O jovem é muito sofrido. O jovem olha prá frente e não vê luz no fim do túnel. No nosso tempo a política era outra, a família era outra. Você tinha aquela coisa... Eu vou ser isso, eu vou ser aquilo; eu vou ser advogado, vou ser professor... Hoje... O desemprego em massa! Cada vez mais eles reconhecem que não estão qualificados para uma disputa ai fora, porque ele não tem base. Corre para as drogas, prá vida mais fácil e, se não mudar isso aqui, cada vez mais vai ser crescente a criminalidade. Por que tudo isso se origina aqui, você entendeu? E a gente faz parte disso. Mas, como mudar? Sozinho você não muda e eu duvido que na política que foi decretada, eu duvido que se mude alguma coisa. O professor acaba ficando sobrecarregado porque tem que carregar nas costas. (PC-MUN2)

A escola MUN2 possui uma clientela que, apesar dos problemas inerentes a uma instituição escolar, é extremamente participativa e interessada em aprender, contando inclusive com a contribuição da comunidade.

Os **Trabalhos com Projetos** são importantes e integrados ao processo educativo da escola e certamente possibilitam situações de aprendizagem. O Projeto ‘Ecoviver’, mesmo proposto e orientado por agentes externos, motivou inclusive professores que a princípio não lhe atribuíram pertinência, mas devido à orientação que possibilitou a organização das etapas e amparou seu desenvolvimento, foram trabalhadas habilidades e competências, inclusive dos professores. Entretanto é importante considerar que os objetivos para esse trabalho estavam bem formulados e fundamentados, condição indispensável para um planejamento de um processo ensino-aprendizagem onde os agentes envolvidos tenham clareza do ‘porquê’, ‘como’ e ‘para quê’ proceder, definindo seus próprios caminhos.

Nos documentos das escolas que registram os Planos dos Projetos não há itens que apontem os indicadores específicos para a avaliação desses trabalhos, onde se pressupõe que cabe aos professores, durante o processo de desenvolvimento, a escolha dos mesmos. Os dados da pesquisa demonstraram que “avaliar” o aprendizado dos alunos, as competências e

habilidades adquiridas requerem um esforço além de suas possibilidades, o que, sem dúvida, demonstra a fragilidade das intenções.

Na Proposta Pedagógica da escola EST2, como citado anteriormente, “avaliar não é medir, mas emitir um parecer sobre o desenvolvimento gradual do estudante”, como meio de regular a aprendizagem. Entretanto, essa postura, recomendada também como meio de auto-avaliação deve basear-se em indicadores que ofereçam resultados mais objetivos.

A observação pode ser um instrumento eficaz, desde que amparada em registros que possam decodificar os sinais de desenvolvimento. Não basta a observação superficial, baseada em visões de momentos carregados de emoção pela receptividade dos alunos diante da exposição; assim como a avaliação fundada na observação das demonstrações finais, que apesar da empolgação, pode não contemplar as aquisições durante o processo. Esses registros devem conter o maior número possível de informações sobre os conhecimentos, habilidades e competências iniciais e os que, no decorrer, forem adquiridos. Mais uma vez reforça-se a importância da clareza em relação às metas.

A avaliação inicial pode partir de uma atividade que instigue a troca de idéias sobre o assunto, tanto na linguagem oral, como na escrita, e abranger toda a classe. Recursos como imagens fotográficas, filmes, notícias de jornais ou revistas, selecionados a partir do tema em questão, oferecem oportunidades de exposição dos conceitos prévios dos alunos e, dependendo da qualidade da mediação do professor, serão referências dos conhecimentos já construídos.

Em um **Trabalho com Projetos** é possível, entre tantos outros indicadores, observar e constatar, através das atividades propostas, como o aluno levanta informações; de que maneira responde às intervenções de forma que possa trabalhar essa informação e construir conhecimento, o interesse pela própria aprendizagem; de que maneira expõe suas idéias e

quais os fundamentos de seus argumentos; como se relaciona com seus pares, quais as possibilidades de transferência dos saberes para outras áreas de estudo e o meio social e sua habilidade para refletir sobre o próprio processo.

Mesmo admitindo que a avaliação não deva medir a quantidade do aprendido é necessário o uso de instrumentos específicos, que mediados pelos conteúdos, contribuem como referência do saber adquirido: debates sobre questões instigadoras e contextualizadas, acompanhamento dos registros dos alunos onde a escrita reflita suas análises e caminhos percorridos, retorno das atividades com comentários que motivem e promovam a reflexão com exposição posterior e situações que incitem a participação e a contribuição com o coletivo.

Quando a escola EST1, em seu Plano do Projeto “Deserto e Desertificação”, ressalta que “a avaliação resultará do conhecimento sobre o tema abordado, com a inclusão de conteúdos pertinentes à participação, colaboração e interesse”, fica evidente que não se dará somente sobre a aquisição de dados, uma vez que conhecimento envolve um processo de elaboração e construção pessoal que requer bem mais do que o exercício da memória. Dentre os recursos que poderiam ter sido utilizados, evidentemente além da observação e dos registros dela decorrentes, um instrumento pontual, como o eleito pela professora, pode ser também ‘mais um’ instrumento eficaz na avaliação, uma vez elaborado de forma contextualizada e com possibilidades de reforçar os conhecimentos do processo, constatando os ganhos alcançados, bem como as transformações dos conceitos, a interpretação dos fatos em seu entorno, as possibilidades de atuação e interferência em seu meio.

É evidente que determinadas estratégias e procedimentos são impraticáveis por um só docente, quando o Projeto abrange um grupo numeroso, no caso, de todos os alunos da escola. O trabalho em parceria entre a equipe gestora (Direção, Assistente, Coordenação) e docentes é

necessário e requer acompanhamento das ações, tendo como alicerce um planejamento que explicita intenções e meios.

O “plano para observação”, considerado de extrema importância na pesquisa de campo pelo Guia oferecido pela Ecovias, deveria ser um recurso também utilizado pelos professores nos trabalhos com Projetos. O que o professor deve saber antes de iniciar, o que deseja que sua turma alcance ou desenvolva, quais possibilidades podem ser oferecidas aos alunos, como mediar ação e informação de forma que se construa conhecimento e como os alunos respondem às propostas. Como analisar com clareza os dados obtidos através dos acompanhamentos dos processos e como fazê-lo individualmente em detrimento ao tempo que é oferecido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As Propostas Pedagógicas das escolas apresentam, em seus discursos, ideais de educação retirados dos documentos oficiais e uma posição que demonstra comunhão e total aceitação do proposto, uma vez que expressam as urgências e tendências para a educação contemporânea brasileira. Entretanto o cotidiano e a realidade nem sempre refletem as idéias registradas, pois as concretizações demandam reestruturação de todo o sistema escolar, a começar pelo investimento na formação dos professores e oferecimento de condições de trabalho compatível com os resultados que se pretende obter.

Outro fator que merece destaque é em relação ao conhecimento teórico e prático da proposta de **Trabalhos com Projetos** e que a grande parte, tanto dos professores, como dos gestores, só o possui de forma intuitiva. Esse desconhecimento inviabiliza a exploração de inúmeras possibilidades de situações de aprendizagem, que permitem aos professores incluírem conteúdos – conceitos, procedimentos e atitudes – de suas disciplinas e condições aos alunos de estabelecerem relações entre os mesmos e entre saberes de outras áreas. Essa capacidade de mobilizar saberes refere-se especialmente à solução de problemas que não mais se restringem àqueles modelos exaustivamente oferecidos e que dependiam da memorização dos procedimentos básicos para sua resolução. Os problemas que realmente mobilizam saberes são os que requerem competências frente ao novo e inusitado, exigindo criatividade, interpretação e análise da situação na busca de melhores soluções.

Foram constatadas semelhanças e diferenças quanto à proposta e desenvolvimento do **Trabalho com Projetos** entre as escolas pesquisadas, especialmente em relação à escolha do método como opção consciente dos professores das suas condições para possibilitar *otimização* da aprendizagem.

Nas escolas da rede Estadual (EST1 e EST2) permite-se atribuir, mesmo considerando algumas sugestões ‘obrigatórias’ de aceitação, mais liberdade por parte dos professores para adequação aos **Trabalhos com Projetos**, método que para muitos já se inclui em seus procedimentos didáticos. Ao passo que, nas escolas da rede municipal (MUN1 e MUN2), muitos Projetos, excetuando-se os contínuos que se incluem e são previstos no planejamento, praticamente são impostos no decorrer do ano e mesmo. conferindo-lhes relevância, interrompem os processos em andamento e sobrecarregam de trabalho tanto os professores como os alunos.

Os Projetos contínuos foram desconsiderados nesta pesquisa, pois além de não contemplarem os pressupostos de um **Trabalho com Projetos** em suas propostas, observado de imediato em uma análise inicial, são efetivamente mantidos por exigência de uma concepção que valoriza a quantidade e a suposição de que o tema seja atual e de interesse. Portanto a escola que abraça maior número de Projetos, independente do processo de seu desenvolvimento e dos seus resultados reais, é considerada uma ‘unidade que oferece educação de qualidade’.

O desenvolvimento dos Projetos como meio de responder às solicitações externas às escolas e que, mesmo considerados como temas atuais, podem não corresponder às necessidades e interesses de um determinado momento, implicando em improvisação e simulação dos objetivos, consecução de etapas pouco estruturadas e carentes de reflexão.

O pouco investimento na formação dos professores para o **Trabalho com Projetos** dificulta as ações, uma vez que eles desconhecem as concepções filosóficas, psicológicas e suas correspondências nessa prática pedagógica. A busca para solução de problemas que surgem no decorrer do processo educacional, no cotidiano de cada sala de aula, nas relações entre os grupos e nos resultados refletidos nas menções, é meio de promover a ‘formação em exercício’, uma vez que haja inter-relação do grupo mediada por um orientador, no caso, um representante do grupo gestor.

Entretanto, nas unidades visitadas, inclusive as que não constam neste trabalho, ficou evidente a falta de preparo teórico e prático, fundamentado nas atuais propostas educacionais e, quando há, ocorre a impossibilidade de promover ações formadoras frente a uma situação que requer tempo para observação, análise e planejamento das ações. A sobrecarga de solicitações burocráticas inviabiliza, inclusive, o acompanhamento sistemático dos trabalhos desenvolvidos na escola e, conseqüentemente, sua orientação.

Constata-se a diferença da prática da professora da escola EST1 (PW-EST1), que fez uso do tema ‘Deserto e Desertificações’ em um trabalho que pode ser considerado interdisciplinar, onde conteúdos de várias áreas se inter-relacionaram a partir da apresentação de situações, rompendo divisas e possibilitando várias visões do assunto, sem prejuízo da apresentação e aprofundamento dos conceitos de sua disciplina. A fluência prática da professora, como a mesma relatou, foi facilitada em primeiro lugar pela identificação com o tema proposto e pela leitura de textos sobre a metodologia de Projetos aliada ao exercício, reflexão e avaliação de suas próprias ações, dos resultados e de constantes análises das possibilidades para um trabalho futuro. Outra opção que certamente lhe garantiu um desenvolvimento melhor do Projeto foi a de aplicar o método a uma classe, uma vez que a experiência anterior lhe indicava a necessidade de despender mais tempo na pesquisa e elaboração de recursos didáticos, bem como na orientação dos processos individuais.

O **Trabalho com Projetos** requer disponibilidade de tempo e estudo muito maior do que o método tradicional onde os livros didáticos, textos prontos, questionários e exercícios reapresentados continuamente garantem ‘as lições oferecidas e os conteúdos programados’. Os Projetos exigem flexibilidade de ações, pois a sucessão de etapas, mesmo planejadas, muitas vezes encontra condições não previstas e dessa forma exigentes do exercício das habilidades tanto dos professores como dos alunos, gerando situações de aprendizagem significativas.

Esse tempo, se oferecido pela escola e compartilhado entre o grupo, evidentemente articulado por um profissional ou equipe capacitada e comprometida, pode promover situações que ampliem conhecimentos e contribuam com a atualização da prática educativa.

A leitura e outras habilidades desenvolvidas para o **Trabalho com Projetos** pela professora PW-EST1 foram proporcionadas em alguns encontros e reuniões na própria escola, amparados pela orientação do ‘Instituto Ayrton Senna’ através do ‘Programa Sua Escola a 2000 por Hora’. Preparo similar obtiveram os professores da escola MUN2 em relação ao desenvolvimento do Projeto ‘Ecoviver’. Embora as orientações disponibilizadas dirigiram-se ao trabalho específico com o tema – diferente do recebido na escola EST1, cuja preparação se refere à formação para **Trabalhar com Projetos**, como prática metodológica e didática – é indiscutível a contribuição da empresa através de agentes, na preparação dos professores e gestores no desenvolvimento desse trabalho.

Como a escola mantém a reputação de desenvolver bons **Trabalhos com Projetos**, essa oportunidade para aprofundamento do método e transferência desses saberes para outras situações de prática dos Projetos pode ser amplamente explorada.

Admitindo-se o inegável valor das contribuições externas e seus efeitos sobre a prática dos professores, reforça-se a inoperância do Sistema Educacional que, apesar dos recursos

empregados, não demonstra competência para tal, considerando aqui também o processo de Graduação dos profissionais envolvidos.

Levar o educando a “aprender a aprender”, expressão comumente encontrada em discursos teóricos e nos documentos das escolas, implica em uma visão diferenciada de Educação, onde capacidades de autonomia, autoria, ação e reflexão são objetiváveis, fazendo uso de procedimentos e estratégias adequados e considerando os conteúdos como meios e não como metas.

Um dos fatores dos processos observados e analisados durante a pesquisa e que certamente merece especial destaque é a avaliação. Em um **Trabalho com Projetos**, a avaliação durante o percurso é imprescindível para orientar as ações, uma vez que escolhas são necessárias e procedentes para ampliar as possibilidades de aprendizagem. A avaliação, portanto, não se restringe a um instrumento pontual e único para todos, pois certamente não contempla as construções de conhecimento individuais, meta apontada pelas escolas em relação à aprendizagem e registrada nas Propostas Pedagógicas. Nem tão pouco se atém a uma visão hipotética e generalizada, restrita ao desempenho de poucos que se destacam pelo interesse e motivação intrínseca. O **Trabalho com Projetos** prevê uma maior abrangência, possibilitando a motivação e inclusão de todos. Entretanto, ficou evidente a dificuldade em avaliar, quando a proposta se dirigiu a um grande número de alunos. Uma das prováveis causas seria que os professores não têm definido claramente o que pretendem que os alunos aprendam ou desenvolvam em **Trabalhos com Projetos**, mas que lhes parece evidente em relação aos conteúdos do programa.

Nas escolas MUN1 e MUN2, os Projetos desenvolvidos foram considerados atividades extras, além do previsto e do que tinha que ser ensinado, embora admitindo que houve aprendizagem e envolvimento de boa parte dos alunos, apesar de que os meios de avaliação se basearam quase que exclusivamente na observação, que evidente, devido ao

número de discentes envolvidos, era difícil de ser individualizada, uma vez que os professores não dispõem de instrumentos sistematizados para indicação de aprendizagem significativa, como os procedimentos de levantamento dos conhecimentos prévios e o hábito dos registros dos processos, mesmo de pequenos grupos.

Em todas as escolas “a participação do aluno” foi considerada como indicador para avaliação. O curioso, entretanto, não é o indicador em si, pois a participação é essencial em um **Trabalho com Projetos**, mas a condescendência atribuída à mesma. A avaliação sobre a participação nem sempre se referia às ações individuais ou coletivas, mas muitas vezes era considerada mediante a entrega de um texto copiado de outrem, da integração a um grupo na etapa final, independente de tê-lo ou não acompanhado durante o desenvolvimento, o oferecimento de um material para a apresentação, como folhas de cartolina, cola, tesoura, purpurina ou revistas. Desconsiderava-se a ‘não participação’ no processo, pois qualquer coisa realizada no final supria a ‘não participação’ nas etapas.

É prática comum, na maioria das escolas, a obrigatoriedade, por parte dos professores, de atribuírem uma “nota” aos Projetos, especialmente quando coletivos. Aos docentes das áreas que não estivessem integrados aos Projetos cabia a cópia em seus diários das menções atribuídas pelos envolvidos, afixadas por classe, em papeletas específicas, na sala dos professores.

Muitos professores afirmaram a impossibilidade para avaliar, enquanto os que a fizeram utilizaram recursos que provavelmente não ofereceram dados para analisar os reais resultados em relação à aprendizagem. O pouco investimento na avaliação do **Trabalho com Projetos** reduz as possibilidades dessa prática educativa como meio de proporcionar aprendizagem, uma vez que todo processo requer reflexão contínua, que pode ser possibilitada pela avaliação das próprias ações e resultados oferecidos, para rever e recriar seus encaminhamentos.

A falta de um investimento maior na formação dos professores para **Trabalhar com Projetos** na escola, a organização de um ‘tempo-espaço’ incompatível com a proposta, a incoerência das posturas pedagógicas dos órgãos superiores educacionais, aliadas à sobrecarga dos docentes devido ao número excessivo de aulas assumidas dificultam e interferem no investimento dos estudos e nas escolhas metodológicas para melhorar seu trabalho e conseqüentemente a educação.

O esforço demandado, porém, é louvável, mesmo enfrentando muitas dificuldades, inclusive antagonismos entre propostas.

Quando se pergunta sobre as transformações ocorridas em apenas um século, obtemos respostas que não a quantificam com rigor e, muito menos a qualificam, mas tiram o fôlego de qualquer um. Do uso do telefone fixo ao celular, da televisão ao computador, eletrodomésticos, meios de transporte e da escola, são freqüentes as discussões e comparações. Flecha e Tortajada (2000, p.33) atribuem à crise que a escola vive nos dias de hoje à forma de organização do sistema educativo herdada da sociedade industrial, que fundamentada na teoria do capital humano visava habilidades para um propósito determinado.

A necessidade de formar cidadãos competentes não somente para exercer uma função específica, mas também capazes de solucionar problemas, buscando respostas para situações muitas vezes inusitadas, é urgente e faz parte das atribuições que cabem à educação escolar.

No início do século XX, ancorados nas idéias de Dewey, os defensores da Escola Nova previram as transformações e apresentaram propostas para revisão das práticas pedagógicas que, mais do que políticas e leis, são as que efetivam as mudanças educacionais. A contribuição das ciências, nas análises dessas práticas e em seus resultados, amplia os recursos dos agentes escolares, mas parece que, se não persiste o desconhecimento total das mesmas, com certeza são mal interpretadas, valendo o senso comum ou a absorção superficial das teorias. Se a escola pública for analisada e avaliada somente por seu sistema e pela

prática, talvez o resultado surpreendente seja que atualmente ela não está muito diferente do passado em relação às ações pedagógicas, tornando-se impreciso o discurso saudosista de muitos que vivem as transformações do mundo e não percebem que talvez o problema esteja no fato da escola tê-las acompanhado só na fachada.

APÊNDICE

INTERVENÇÕES EXTERNAS EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA

A **Microsoft** é, dentre as empresas privadas, a que mantém maior número de parcerias com ONGS, instituições educacionais, especialistas e outros atores, que abraçam propostas diferenciadas através de programas voltados ao investimento na educação do Brasil. Através do incentivo à práticas inovadoras, a Microsoft trabalha há mais de dez anos em parceria com a comunidade educacional para proporcionar a inclusão digital e social, no intuito de promover o uso das tecnologias de informação e comunicação. Por meio do acesso às ferramentas tecnológicas e da capacitação para domínio e aplicação no dia-a-dia escolar, a empresa objetiva colaborar com os avanços nos processos de ensino e aprendizagem e no alcance do potencial pleno da comunidade escolar.

Dentre as organizações parceiras destaca-se o **Instituto Ayrton Senna (IAS)**, que através do **Programa Sua Escola a 2000 por Hora**, trabalha pela viabilização de uma educação pública brasileira com qualidade. Mesmo considerando a importância da tecnologia digital, a grande contribuição é mostrar na prática que só incidirá decisivamente para a melhoria da qualidade da educação se os fins e os meios desta forem reconcebidos. O Programa defende que a escola reveja seus objetivos e renove a organização curricular, os métodos de trabalho, a visão do papel de professores e alunos, as parcerias e a forma de gestão utilizada através da implantação progressiva do **Trabalho com Projetos** de Aprendizagem.

O Programa Sua Escola a 2000 por Hora é uma construção coletiva que conta, além da **Microsoft**, com a equipe do **Instituto Ayrton Senna**, o **Canal Futura**, os consultores, a equipe de orientadores, os diretores e alunos, professores das escolas parceiras e todos aqueles que, de alguma forma, defendem a causa e ajudam a disseminá-la. No ano de 2006 foram atingidos 74 municípios de 10 estados brasileiros e Distrito Federal, atendidos 66.300 crianças e jovens e 975 educadores.

Podem ser citadas aqui duas escolas parceiras da Microsoft: a **Escola do Futuro da Universidade de São Paulo** e a **Escola Lumiar**, com sede também na cidade de São Paulo. A primeira mantém a parceria através do programa Objetos de Aprendizagem, que visa enriquecer o processo de aprendizagem de Física e Química no ensino médio. Os objetos de aprendizagem produzidos pelo programa – animações interativas criadas para servir como ferramenta pedagógica para o professor – são de uso gratuito e ficam à disposição de professores e alunos na internet pelo site do Laboratório Virtual da Escola do Futuro.

O currículo da **Escola Lumiar**, também com sede na cidade de São Paulo, é apoiado em três princípios: a *gestão democrática*, que inclui a participação dos pais e alunos na organização das atividades e escolha dos Projetos; os **Trabalhos com Projetos**; e o *currículo* que, mesmo apoiado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, não é seqüenciado, e sim organizado pelo próprio aluno à medida que avança em conhecimentos por sua participação em Projetos.

A Ação Educativa é uma organização fundada em 1994, com a missão de promover os direitos educativos e da juventude, tendo em vista a justiça social, a democracia participativa e o desenvolvimento sustentável no Brasil. Tem três grandes áreas de atuação: Educação, juventude e espaço de cultura e mobilização social. A área de Educação combina a atuação junto a escolas e programas educacionais à

intervenção nas políticas públicas amplas. É composta por cinco programas: Educação de Jovens e Adultos, Ação na Escola, Observatório da Educação, Ação na Justiça e Pesquisa e Monitoramento de Políticas. Em parceria com o Ibope desenvolve um Projeto Educativo criado há cinco anos e que orienta 3.700 alunos de dezenas de escolas públicas de vários estados do país.

O Instituto de Academias Profissionalizantes (IAP) foi criado em 1993 para gerenciar no Brasil a **Academia de Viagens e Turismo**. Sendo uma entidade de utilidade Pública Federal, trabalha em cooperação com a iniciativa privada, educadores e governo, visando contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e direcionando o jovem para sua vida profissional. É o espaço onde empresas e instituições encontram-se para aplicar seus recursos, sejam eles: intelectuais, financeiros ou materiais para a transformação da educação brasileira.

A prefeitura Municipal de São Vicente celebrou convênio de colaboração mútua com o IAP para a execução do Projeto Aprendiz de Turismo junto às escolas municipais. O Projeto pretende introduzir conhecimentos sobre Viagens e Turismo, Cultura, Geografia e Ecologia, dentre outros temas da comunidade e de acordo com a vocação turística da região, conscientizando o aluno da importância da atividade turística na sua comunidade, no Brasil e no mundo.

A **Ecovia** desenvolve anualmente diversas ações na área de Responsabilidade Social. O trabalho é realizado entre todos os públicos de relacionamento da empresa: usuários, fornecedores, comunidades vizinhas e colaboradores. A disseminação da causa social faz com que as ações realizadas tenham sucesso e alcance seus objetivos que estão, sobretudo, focados na conscientização da sociedade nas questões ambientais, sociais e segurança viária.

O **Ecoviver**, nome dado ao Projeto de responsabilidade social, abrange diversos programas que são trabalhados constantemente junto aos públicos da Ecovia. O Projeto não é pontual, mas sim, constante e reflete uma atitude permanente de responsabilidade sócio-ambiental que visa resultados imediatos e também a longo prazo. Desenvolvido em parceria com as prefeituras, tem como objetivo conscientizar alunos de escolas públicas e a população em geral sobre a importância de se Reduzir, Reciclar e Reutilizar lixo produzido diariamente além de implantar a coleta seletiva e diminuir o impacto no meio ambiente.

ANEXOS

ANEXO I

Entrevista Professora I (PI-MUN1)

Data da entrevista: 06 jun. 2006

Duração: 35 m.

Dados Pessoais:

Idade: 50

Disciplina que leciona: Ciências Naturais

Formação: Biologia e Pedagogia

Tempo de magistério: 22 anos

Data da Entrevista: 06 de junho de 2006

P: Como surgiu a idéia de trabalhar o tema “Mananciais” para o “Projeto Feira de Ciências”?

PI-MUN1: Em relação à Feira de Ciências, é um Projeto da Secretaria da Educação. Ela não consulta a escola. É um Projeto deles e a escola tem que cumprir né! A diferença que eu senti do ano passado para esse ano é... que esse ano o tema veio imposto, porque até anteriormente os temas eram livres. Mais ou menos livres. Já vem pronto.

P: Como vocês organizaram o trabalho com esse Projeto?

PI-MUN1: Em cima do tema imposto é que o grupo inteiro teve que trabalhar. O trabalho é rápido, não tem verba. Partimos do Projeto que nós já tínhamos. Nós montamos em cima do Projeto ‘Cidadania’. Cada professor trabalha com um tema. Por exemplo: eu trabalhei com alimentação. Outro trabalhou lazer, outro sexualidade... E aí nós fizemos o produto final com uma apresentação no final do ano letivo. Fizemos essa peça sobre ‘drogas’ que envolveu

quase tudo. Porque a gente nunca tem tempo para trabalhar, nós aproveitamos do outro. Nós simulamos uma *situação*.

P: *Qual a relação entre o Projeto Cidadania e o Projeto Teatro?*

PI-MUN1: Cada professor trabalhou com um tema. Por exemplo: eu trabalhei com o tema alimentação. Lazer, sexualidade, e aí nós fizemos o produto final com uma apresentação no final do ano letivo. Essa peça sobre ‘drogas’ envolveu quase tudo e nós aproveitamos esse gancho, que já estava pronto, porque a gente nunca tem tempo para trabalhar. Nós simulamos uma situação.

P: *Como vocês iniciaram o Projeto com os alunos?*

PI-MUN1: Ele foi trabalhado a partir da Semana da Água. A gente aproveitou o tema da Semana da Água, do desperdício. Cada série trabalhou de uma forma. Nós fizemos a pesquisa. A professora de História que foi atrás dos mapas, com a questão dos rios da região, mas que só tinha na ilha, não achou da área continental.

P: *Ela fez e trouxe a pesquisa?*

PI-MUN: Isso, ela trouxe os mapas já prontos para que a gente pudesse fazer um levantamento dos mananciais que abastecem a cidade de São Vicente. Em cima disso, o trabalho da feira ficou em cima do que ficaria no mundo se nós não tivéssemos mais água. Desperdício de água, do chuveiro. Virou uma peça de teatro. Tudo isso muito rápido. A pessoa entrava e interagia. Aí ia para outro setor. Tava lá o juiz. Porque não tinha água para beber.

P: *Então vocês levantaram uma situação problema?*

PI-MUN: Sim, nós levantamos a problemática, mas não deu para aprofundar. Só para que eles se conscientizassem. Eu pedi para as classes que trouxessem algumas músicas. No Dia Mundial da Água a gente pegou três músicas que falavam da água, com temáticas diferentes, ritmos diferentes... Mas, as três discutindo água. Eu devo ter a letra... Uma, a

famosa 'Planeta Água', depois tem outra, que é com o Caetano, que se chama 'Água' e a outra, 'Sobradinho'. Você está tentando alinhar como nós fizemos as coisas, que nem sempre nós sabemos. A gente sabe que sai, mas não sabe como.

P: Você citou que pediu para as classes que trouxessem algumas músicas. Então, você propôs pesquisa?

PI-MUN1: Sim, alguns trouxeram CDs e discutimos as letras, mas como eu já disse não deu para aprofundar. Com tanto conteúdo maluco!

P: A próxima pergunta é justamente sobre este assunto. Os Trabalhos com Projetos envolvem os conteúdos programados das disciplinas?

PI-MUN1: Às vezes sim, às vezes não. Nós temos um programa para cumprir. A secretaria envia avaliações sobre esses conteúdos para aplicar. A gente tem que trabalhar...

P: Como você avaliou o trabalho com o Projeto Mananciais?

PI-MUN1: A gente não faz um feedback. Bater naquela tecla. A gente faz algumas redações. Eu fiz algumas questões. Na feira se perde o objetivo. Muitos stands mostram algo que não foi o aluno que fez. A gente foi cobrando com nossas atividades, mas que a gente tenha um dado na mão, estatístico para avaliar antes o que eles sabiam e hoje, o que eles sabem, é complicado. O que estou falando é que a gente não fez uma avaliação para saber. Por exemplo: a gente não deu uma atividade extra para poder fazer uma comparação. Isso a gente não tem dado. A gente tem mais ou menos. Esse é hábito que a gente não tem. Por falta de tempo, de dinheiro, por falta de recurso. Aquele negócio de tempo, né?

P: Eu entendi que o Projeto envolveu toda a escola. Professores, alunos e grupo gestor. Para o trabalho conjunto entre os professores houve uma integração entre as áreas?

PI-MUN1: Isso é muito difícil. E tem outra, o outro acha que você está interferindo na área dele. Você ainda não tem esse trabalho como coisa comum. Você vai falar alguma coisa... Você está entrando na minha área. Eu assisti algumas palestras sobre Projetos. Cleide

Tervi e Leila Yanomi, se não me engano com os nomes... Elas são da PUC de São Paulo. A gente fez uma série de palestras com elas sobre educação e isso me chamou muita atenção porque na época, em um trabalho na minha escola com os professores de Geografia, Biologia, História e Letras, nós trabalhamos com um Projeto interdisciplinar. Nesse caso aqui, do Projeto Mananciais, o Projeto era nosso, porque os alunos tinham que fazer o que nós queríamos.

P: Houve participação de todos os alunos nesse trabalho?

PI-MUN1: Bem, eu trabalhei com as 5^{as} e as 8^{as}. A gente sabe que nem todos participam diretamente, mas alguma coisa sempre fica.

ANEXO II

Entrevista Professora G (PG-MUN1)

Data da Entrevista: 06 jun 2006

Duração: 25 m.

Dados Pessoais:

Idade: 45

Disciplina que leciona: Geografia

Formação: Geografia

Tempo de magistério: 18 anos

Data da Entrevista: 06 de junho de 2006

P: Como a área de Geografia participou do Projeto “Mananciais”?

PG-MUN1: O que foi enfatizado foi a ‘água’. A escassez e a poluição da mesma. O que foi enfatizado foi isso. Eu trabalhei em todas. Bem, então vimos muito. Eles tinham muita dificuldade em diferenciar água poluída e água contaminada e nós trabalhamos isso em todas as séries. Eu percebi que ninguém sabia. Tipo, que nem: a água do interior é muito, muito boa. Ela é inodora, por isso ela é diferente, mas ela é muito contaminada por agrotóxicos devido à cultura das verduras... alface. Doses homeopáticas que influem no organismo do ser humano. A gente pega a água muito maravilhosa!

P: Vocês trabalharam a forma de avaliar a qualidade da água?

PG-MUN1: Não, não trabalhamos sobre isso.

P: Como vocês trabalharam essa temática?

PG-MUN1: Debates em sala de aula, conversas...

P: Como você apresentou? Levantou alguma questão para os alunos?

PG-MUN1: Nós debatemos sobre o assunto. Fiz desenhos na lousa, o que acontece no interior, a hepatite. Essas coisas de estar contaminada, mas não estar suja. Essas coisas todinhas foram faladas. Eu desenhei um morro, uma casinha, um cachorro e uma vaca. O cachorro ficava doente, o homem que estava com hepatite fazia as necessidades dele, o pombo estava com toxoplasmose. O homem, o cachorro, a vaca, o pombo...Aí de repente, explicando bem, o que era uma coisa da outra. O que era uma água contaminada com agrotóxico. Porque a água do interior...ela é mais leve, porque a água aqui é pesada por causa do mar.

P: Os alunos fizeram pesquisa sobre o assunto?

PG-MUN1: Fizeram sim, eles trouxeram alguns trabalhos e ganharam nota por isso.

P: Você chegou a discutir com eles as informações que eles trouxeram?

PG-MUN1: Não, não deu tempo.

P: O trabalho com o Projeto Mananciais envolveu os conteúdos programados para a disciplina de Geografia?

PG-MUN1: Não necessariamente, mas acho que trouxe conhecimento.

P: Você acredita que o Projeto “Mananciais” integrou todas as disciplinas?

O grande nó que a gente não consegue trabalhar entre as áreas. Você vê o HTPC, ele é muito curto, né! Mal se consegue conversar. Um está, o outro não. A gente dificilmente consegue sentar para combinar. A PD, por exemplo, trabalhou toda a parte artística com eles. Ela é que estava lá no domingo, pondo aqui, tirando dali. Tudo isso acaba fazendo.

P: PD é professora de Educação Artística?

PG-MUN1: Sim. Ela é muito talentosa.

P: Como você avaliou a aprendizagem dos alunos no trabalho com esse Projeto?

PG-MUN1: Bem, eu percebi que 10% não sabiam e hoje, 80% sabem. Nós sabemos o conhecimento.

P: Você considera diferente a maneira como trabalhou esse Projeto da que você trabalha os conteúdos de sua disciplina?

PG-MUN1: É... De certa forma sim. Surge um tema e todo mundo tem que pensar alguma coisa relacionada a ele. Pode ter relação com o que estamos vendo em sala de aula, mas geralmente não tem. Mas, tem que sair.

P: Houve participação de todos os alunos?

PG-MUN1: No que foi visto em classe... Eu acho que a grande maioria. Eles não têm dinheiro para ir à Feira. Muito aluno que ajudou aqui, não foi lá. O problema é que ele acaba não conseguindo visitar o trabalho dele. Às vezes o trabalho nem vai para a Feira. Como foi o caso das maquetes produzidas pela 6ª série da tarde com o professor de Geografia.

ANEXO III

Entrevista Professor P (PP-MUN1)

Data da entrevista: 12 jun 2006

Duração: 20 m.

Dados Pessoais:

Idade: 42

Sexo: masculino

Disciplina que leciona: Língua Portuguesa

Formação: Letras: Português e Inglês

Tempo de magistério: 17 anos

P: Como surgiu a idéia de Trabalhar o Projeto Mananciais?

PP-MUN1: A idéia não surgiu, foi imposta. O tema Mananciais coube à nossa escola. A princípio não gostei da idéia. Acho que nós tínhamos que escolher o tema.

P: Por que você defende essa idéia?

PP-MUN1: É uma questão de identificação. Nós já tínhamos algumas idéias... Ano passado nós fizemos um trabalho muito bom com teatro. Os alunos se envolveram com o assunto.

P: Qual era o assunto?

PP-MUN1: Eram as drogas. Abordamos essa questão e conciliamos o Projeto Cidadania com o Projeto Teatro. Eu gosto de trabalhar teatro com eles. Acho muito compensador... Além do que, podemos discutir várias coisas que estão mais próximas deles.

P: Todos os alunos participam do teatro?

PP-MUN1: Veja bem... Tem um grupo que se interessa mais. Dispõe-se a vir fora do horário para ensaiar, arrumam o figurino, material para o cenário... Quando terminam a 8ª Série, saem da escola. Então, estão sempre renovando.

P: A produção dessa peça exigiu pesquisa?

PP-MUN1: A professora K, de História trabalhou com a parte do texto. Buscou material. Foi à Universidade pesquisar material, livros, filmes sobre São Vicente. A mim coube a tarefa de organizar o texto.

P: Todo o trabalho de pesquisa foi realizado pela professora K?

PP-MUN1: Não, a professora de Ciências pediu pesquisa. Ela trabalhou o conteúdo 'Mananciais' em suas aulas. Ela mesma selecionou os monitores, acho que eram 20 alunos ao todo. Não tenho muita certeza. Primeiro ela trabalhou a teoria com esses alunos, preparando-os para serem monitores. Esses monitores se encarregaram de passar o vídeo para todas as classes em horários extraordinários.

P: A professora de Ciências a que você se refere é a Professora I (PI-MUN1)?

PP-MUN1: Não. Nós temos outra professora do período matutino.

P: Essas pesquisas que a professora pediu aos alunos foram utilizadas na composição do material apresentado pelos monitores?

PP-MUN1: A Professora de Ciências foi que organizou. Ela preparou as apostilas para que eles estudassem. O vídeo foi a professora K quem trouxe.

P: Você disse anteriormente que a professora K trabalhou com parte do texto e você organizou...

PP-MUN1: Ela trouxe material para que soubéssemos mais sobre o tema e assim passar para os alunos. Os alunos de 5ª à 8ª série foram selecionados para a dramatização. Basicamente foram os mesmos do trabalho do ano passado. Exceto os que estavam na 8ª série

e não estão mais aqui na escola. O texto foi elaborado pelos alunos do teatro. Eu organizei e orientei. Nós ensaiamos durante três semanas.

P: Qual o horário que vocês utilizavam para os ensaios?

PP-MUN1: O horário das minhas aulas. Não tem como... A gente acaba aqui e sai correndo prá outra escola. Eu passava uma atividade para a classe e saía para ensaiar com o grupo. Ao mesmo tempo, que temos o Projeto para desenvolver, também temos o conteúdo. O conteúdo é cobrado pela Prefeitura. Temos esse compromisso com a matéria que tem que ser dada.

P: Como você avaliou a aprendizagem dos alunos com esse trabalho?

PP-MUN1: Não fiz uma prova, mas acho que foi bom. Acredito que abrangeu toda a escola. Uns participaram mais, outros menos, mas todos ouviram sobre o assunto. O texto da peça do teatro dizia muito. Quem foi e assistiu ao espetáculo, mesmo que não tenha participado muito, aprendeu alguma coisa. Estava muito bom. Os alunos caracterizados, mostrando o “antes” e o “depois”... Você assistiu?

P: Assisti sim. Gostei muito. Eles convenceram.

PP-MUN1: Normalmente eu trabalho com teatro também em classe. Dramatizando um texto oferecido ou mesmo escrito por eles. Alguns são muito inibidos, mas outros gostam. É uma forma de sair do tradicional, de chamar a atenção, de fazê-los entender.

P: Você acredita que a metodologia que emprega durante suas aulas é diferente da que utiliza no trabalho com Projetos?

PP-MUN1: O pessoal sabe que gosto de trabalhar teatro com os alunos e já contam comigo... Durante as aulas procuro trabalhar a gramática de uma forma mais contextualizada, sabe... No texto. Acho que tem mais significado e eles aprendem mais.

ANEXO IV

Entrevista com 2 alunas monitoras no Projeto Mananciais

Data da Entrevista: 09 mai 2006

Tempo de duração: 25m.

Aluna C (AC-MUN1)

Dados Pessoais:

Idade: 14 anos

Sexo: feminino

Série: 8^a

Aluna K (AK-MUN1)

Dados Pessoais:

Idade: 13 anos

Sexo: feminino

Série: 7^a

*P: Estou fazendo uma pesquisa sobre **Trabalho com Projetos** nas Escolas. Gostaria de saber um pouco mais sobre o trabalho que vocês estão desenvolvendo com o “Projeto Mananciais”. Vocês podem me ajudar?*

AC-MUN1: Sim, se a gente puder...

P: Como vocês se tornaram monitoras desse trabalho?

AC-MUN1: Os professores escolheram os alunos monitores pelo desempenho.

P: Desempenho quer dizer: melhores notas?

AC-MUN1: É. Os que se interessam mais e tem notas boas.

P: *O que foi necessário saber para trabalhar como monitor?*

AK-MUN1: Primeiro a gente tinha que garantir que podia vir fora do horário. Depois nós tivemos algumas aulas. A professora de Ciências passou o vídeo que mostrava a devastação dos mangues.

AC-MUN1: O vídeo era uma relação entre mangue, realidade e comunidade.

P: *Como eram as aulas para vocês monitores?*

AK-MUN1: Assistimos vídeos, estudamos uma cartilha e a professora de Ciências dava explicações. Tudo sobre a importância dos mananciais, desde a fonte até a nossa casa. Todo o sistema que envolve a área urbana. Nós trazíamos dúvidas também. O que a gente não entendia, a professora explicava.

AC-MUN1: Nós também fizemos levantamento de campo dos manguezais.

P: *Vocês visitaram os manguezais?*

AK-MUN1: Alguns visitaram. Separaram um grupo. Nós vimos as condições dos manguezais, o lixo boiando... As palafitas. Todo mundo joga o lixo no mangue.

P: *Vocês passaram isso para os outros alunos?*

AC-MUN1: É. A gente tem que passar o vídeo para as classes e explica sobre os mananciais. O que a professora explicou...

AK-MUN1: Sobre os manguezais?

P: *Sim, sobre a pesquisa que fizeram quando foram ao manguezal?*

AK-MUN1: Sim, nós também tiramos fotos. Fizemos cartazes...

P: *Quantos são os alunos monitores?*

AK-MUN1: São... oito. Tem também o pessoal do teatro. Eu também participo do teatro.

P: *Quantos alunos ao todo?*

AC-MUN1: *'Pera aí' ...*

AK-MUN1: *A professora disse que são 22...*

AC-MUN1: *Acho que mais ou menos... É isso sim.*

P: *Você acha que aprendeu com esse trabalho?*

AC-MUN1: *Aprendi muito mais do que na sala de aula. Tem muita 'zona'.*

P: *E você? Qual a sua opinião?*

AK-MUN1: *Eu também acho que aprendi mais. Na aula tem os interessados, os que participam e aqueles que só querem 'zoar'. Aí atrapalha tudo. Assim, só os mais interessados, os que estão 'a fim mesmo' participam.*

P: *Vocês, como monitoras, apresentam essas informações para todos. Os professores acompanham suas classes, assistem ao vídeo e as explicações. Vocês acreditam que dessa forma todos aprendem?*

AC-MUN1: *Acho que sim. Alguns sim. Quem presta atenção...*

P: *Vocês gostariam de acrescentar mais alguma informação?*

AC-MUN1: *...Acho que não tem mais nada...*

P: *Agradeço muito a colaboração de vocês. Foi muito importante.*

ANEXO V

Entrevista com a Professora D (PD-MUN2)

Data da entrevista: 26 set 2006

Duração da entrevista: 25 m.

Dados Pessoais:

Idade: 40

Sexo: Feminino

Disciplina: Inglês

Formação: Letras – Língua Portuguesa e Inglês

Tempo de magistério: 15 anos

P: Como surgiu a idéia de trabalhar com o Projeto Ecovias?

PD-MUN2: Agentes da Ecovias vieram à escola e convidaram os professores para participar. A coordenadora e dois professores foram convidados para participar de oficinas que orientavam o trabalho. Foram dois encontros nesta primeira fase. Eu gostei da proposta. Não costumo trabalhar com Projeto. Acho difícil na minha disciplina, mas concordei.

P: Vocês contam com um Guia, uma espécie de manual, para desenvolver este Projeto. Esse Guia aponta para a importância da sensibilização dos alunos através de situações problemas. Qual a situação problema levantada para desenvolver esse trabalho?

PD-MUN2: Eu propus um debate. Dividi a classe em grupo... Todas as 8ª séries e levantei algumas questões para conscientização. Questões como... O que faz com o lixo? O que separa? O que é correto? O que acontece no pátio antes e depois do recreio? A observação do pátio depois do recreio gerou muita discussão.

P: Você propôs pesquisa?

PD-MUN2: Surgiu a idéia de recolher... Fazer a coleta seletiva. Aí eles organizaram as ações. Queriam conscientizar a comunidade. Elaboraram um questionário para fazer a primeira pesquisa. Seleccionaram perguntas que partiram deles. Também foi iniciativa deles a confecção de panfletos informativos para conscientizar a comunidade.

P: Houve a participação de todos?

PD-MUN2: Eles gostaram do trabalho de campo. Sair da escola, ir às casas, fazer as perguntas... Organizamos os grupos. Um perguntava, o outro escrevia, outro acompanhava... Levaram a sério o trabalho. Tem duas alunas da 8ªC que são as líderes. Elas encabeçam o Projeto. Alguns alunos participam mais que outros. É assim. Na saída, as alunas maiores orientavam os pequenos.

P: Como foram trabalhados os dados coletados pelos alunos nessa pesquisa de campo?

PD-MUN2: Fizeram estatística dos dados. Depois a elaboração dos panfletos para conscientizar os moradores sobre a necessidade de reciclar o lixo.

P: Eles já iniciaram a coleta do lixo na comunidade?

PD-MUN2: Acho que isso não vai acontecer. Sabe... É responsabilidade demais. Os professores têm que acompanhar. Não dá para deixar de dar as aulas. As duas meninas da 8ª se incumbiram de incentivar os alunos para que tragam latinhas e garrafas pet. A classe que trouxer mais vai ganhar um passeio. Eles estão terminando os panfletos. Aí nós vamos marcar um dia para a entrega.

P: O que está previsto para a próxima etapa?

PD-MUN2: A próxima etapa é a confecção dos objetos com o lixo reciclável. Nós aprendemos algumas coisas nas oficinas. Eu não tenho muita facilidade, mas tem professor

aqui que é muito habilidoso. Vai haver uma exposição aqui na escola. Os melhores trabalhos serão enviados para a Ecovias e serão expostos lá, com os de outras escolas.

P: Como você conciliou o trabalho com esse Projeto e sua disciplina?

PD-MUN2: Dispensando alguns minutos da aula para conversar sobre o Projeto. Projeto imposto não é agradável, mas os professores estão integrados. O mais importante é que as idéias sejam suas. Eu mesma me conscientizei da necessidade da reciclagem. A metodologia é diferente, talvez por causa da disciplina. É preciso conversar com os alunos, contextualizar. Não foi difícil porque é um tema presente e significativo. Do dia a dia.

P: Pela resposta da pergunta anterior, percebo que há integração entre os professores nesse trabalho? Estou certa?

PD-MUN2: Os professores que estão no Projeto, estão integrados. Nem todos estão nesse Projeto. Nós escolhemos os que queremos participar. Não é possível participar de todos.

P: Houve um planejamento inicial para o desenvolvimento do trabalho?

PD-MUN2: Não houve planejamento. Nós seguimos as orientações e o Guia. As idéias foram surgindo da parte dos próprios alunos.

P: Como você avalia a aprendizagem dos alunos nesse trabalho?

PD-MUN2: Eu acredito que houve aprendizagem. Nós temos o conteúdo, mas esse Projeto é importante... São tantos Projetos que não dá para avaliar...

P: Você concorda que quando eles elaboraram o questionário e o texto para o panfleto também trabalharam o conteúdo da disciplina?

PD-MUN2: Não foram todos. Um pequeno grupo se incumbiu da elaboração. Para esses houve o desenvolvimento da leitura e da escrita. O Projeto talvez não favoreça o desenvolvimento dessas habilidades.

ANEXO VI

Entrevista com a Professora C (PC-MUN2)

Data da entrevista: 03 out 2006

Duração da entrevista: 35 m.

Dados Pessoais:

Idade: 61

Sexo: feminino

Disciplina: Matemática e Ciências Naturais

Formação: Matemática

Tempo de magistério: 33 anos

P: Gostaria de saber um pouco sobre os Trabalhos com Projetos que a escola desenvolve.

PC-MUN2: Na verdade o nosso sistema é conteudista. Quando você vai fazer Projeto, esquece da cobrança do próprio governo. Mesmo a nível de ensino fundamental e todos os outros...O Enem é um exame que parte da cobrança do próprio governo e você pega... Ele é totalmente conteudista... Totalmente conteudista. Todo em cima de fórmulas e conceitos. Só que você se prende a quê? A Projetos. Difícil você conseguir discutir Química, Física... Dentro do Projeto. É muito bonito na hora do vamos fazer. Dá para incluir tudo... Dá para trabalhar sim, né? Dá pra dizer que a água tem H₂O. Aí você trabalhou. É o máximo que você consegue fazer, se aprofundar. Eu acho muito, muito complicado.

P: Você consegue passar uma informação...

PC-MUN2: Exatamente. Mas, você se junta com os colegas em cima de um Projeto “x”. Procura encaixar alguma coisa da sua disciplina. Só que em Português, é claro... Em Artes, é claro. Essas sempre ficam fáceis de incluir. É complicada realmente essa história de Projeto... Não sei você. Veja bem, a gente vem de outro tempo, a formação é outra, realmente, mas eu tenho muita dificuldade. Eu acho que falta muita coisa pra eles, exatamente... E só se inclui Projetos. Veja bem, esse bimestre então, você não sabe pra onde vai... É o povo que me liga na minha casa... Em que projeto você está? Você quer participar disso, você não quer participar daquilo? Gente! Você entendeu? Quando é que você dá aula realmente de juntar o povo e realmente trabalhar. Eu acho que isso de Projeto... Não digo que não existe, tá... Mas, na quantidade que nos é solicitada, eu acho muito.

*P: Você acha viável o **Trabalho com Projetos** dentro das disciplinas? Por exemplo: uma proposta de Trabalho com a metodologia de Projeto em Língua Portuguesa. Pode envolver outras disciplinas, sem que haja essa obrigação, essa colagem superficial de assuntos?*

PC-MUN2: Por isso que quando você chegou, eu te falei... Depende... Aqui a gente trabalha de diferentes formas. Existem aqueles Projetos que todos encabeçam. Todos os professores de todas as disciplinas. Todo mundo se encaixa, tá! Falando do Ensino Fundamental... Porque ah! Já está no Projeto da escola. É um Projeto já da escola. Então já está no Projeto Gestão, já consta, é, é, tá nos PCNs... Você trabalha de modo geral.

Agora, tem alguns, como esse Ecoviver, a gente procura se colocar, dividir em grupo. Quem se encaixa mais com o quê. A gente aí vai tentando se dividir e colocar, tá! Mas eu acho complicado, porque no fundo, no fundo, acaba tudo ficando na pincelada. Você entendeu? É bonito assim, é. É lindo! Não é que a gente esteja contrária às idéias novas. Que nem o pessoal fala... Ah! É porque ela está velha, ultrapassada e é contra a metodologia atual... Lá, lá, lá... Não tem nada a ver. Eu digo assim, não tem nada agora. Mas é que a gente

sabe que realmente fica no superficial. A gente sabe que o professor tem que trabalhar em 'n' lugares. Ele tem que se dedicar muito mais nos trabalhos com Projetos. Tem que sair correndo, ir para outro lugar, de lá para o outro... Vai buscar os filhos... Outro dia ele faltou e o outro não tem aula... O dia está chegando e nada acontece. E aí acontece... Gente! Vamos fazer não sei quê? Pega aquilo que aconteceu no ano passado! Então, a gente brinca de escolinha... Aquilo que a gente escuta falar, né! Brincar de escolinha... É o que está acontecendo, é verdade.

A gente que é mais antiga, tem mais de trinta anos de escola, né! A gente estranha. Eu comecei em 73 no magistério. Nós pegamos um outro tipo de clientela, bem outro. Porque eu acho que a clientela hoje está assim por causa do sistema, né! O sistema foi mudando, então foi modificando. O problema social foi mudando, mudou-se a família, tudo isso tá acarretando aqui e agora.

P: Na sua opinião, quais as intenções do sistema ou dos órgãos responsáveis, ao propor tantos Projetos?

PC-MUN2: Eu acho que o objetivo é um só. Dinheiro. Eu acho que eles precisam de verba. Dinheiro dos nossos dirigentes, do Governo. Eles precisam aprovar. De que forma vão aprovar? Eles têm que aprovar. De que forma eles vão aprovar se seguirem o sistema tradicional, numa progressão continuada, onde realmente exige que se tenha um conhecimento. Se não tiver, você refaz o ano. Como eles vão andar... Nos Bancos Mundiais da vida? De não sei quê, prá não sei quê! Eles têm que aprovar! Veja bem: o fulano não lê, o fulano não interpreta... Agora conta prá mim a história. O aluno não interpreta. Ele lê o enunciado de um problema, mas não se ligou no que pediu o problema. Ele não interpreta. Ele não sabe ler. Não tem o hábito de ler. Calcule! Ele tem que calcular, interpretar... Ele tem que interpretar, mas ele não se ligou no que pediu o problema. Mas eu fico pensando, e a mim incomoda. Cada um é cada um, não sei. Eu estou na profissão porque realmente gosto e

realmente me interessa. E aquilo me machuca, porque nós somos responsáveis por tudo isso. E quando eu vejo aquelas coisas, aquilo me dói. Aquilo me acaba, me incomoda profundamente, me entristece. Porque nós somos responsáveis por isso. Os alunos estão “no vai da valsa”. Já está acontecendo, o quê? O professor que está iniciando sua vida profissional já está vindo desse sistema. Ele também, lá atrás, fez, já fez um fundamental onde a promoção era automática. Ele já fez um médio que também era. Então hoje, ele tá chegando como profissional e a gente... Vê o Português, por exemplo, totalmente errado. Você vai ver um advogado que não consegue fazer, você vai ver um médico e mesmo o aluno... Ele espera muito pouco dele em sala de aula. Vem com a mentalidade do mínimo. Ele vem esperando o mínimo e, não consegue nem o mínimo. É já do problema que estamos vivendo. Problema político. O jovem é muito sofrido. O jovem olha prá frente e não vê luz no fim do túnel. No nosso tempo a política era outra, a família era outra. Você tinha aquela coisa... Eu vou ser isso, eu vou ser aquilo; eu vou ser advogado, vou ser professor... Hoje... O desemprego em massa! Cada vez mais eles reconhecem que não estão qualificados para uma disputa ai fora, porque ele não tem base. Corre para as drogas, prá vida mais fácil e, se não mudar isso aqui, cada vez mais vai ser crescente a criminalidade. Por que tudo isso se origina aqui, você entendeu? E a gente faz parte disso. Mas, como mudar? Sozinho você não muda e eu duvido que na política que foi decretada, eu duvido que se mude alguma coisa. O professor acaba ficando sobrecarregado porque tem que carregar nas costas.

P: Os professores da rede municipal de São Vicente tiveram orientação para trabalhar com Projetos na escola?

PC-MUN2: Que eu saiba não. A coisa acontece mesmo é na base do que dá para fazer. Como se pode conciliar... E quando dá prá conciliar.

P: Você já leu algum texto sobre o Trabalho com Projetos?

PC-MUN2: Você acha que dá tempo? Dá nada... É tudo corrido.

ANEXO VII

Entrevista com a Professora J (PJ-MUN2)

Data da entrevista: 03 out 2006

Duração da Entrevista: 20 m.

Dados Pessoais:

Idade: 39

Sexo: Feminino

Disciplina: Geografia

Formação: Licenciatura em Geografia

Tempo de magistério: 15 anos

P: Como você se integrou ao Projeto Ecoviver?

PJ-MUN2: Nós aqui da escola recebemos a visita de agentes da Ecovias, pessoas ligadas ao departamento de Projetos, que fizeram o convite à escola para participação. A condição era, que alguns professores, pois não era possível a saída de todos, participassem de oficinas sobre o Projeto em Cubatão.

P: Você participou dessas oficinas?

PJ-MUN2: A princípio pensamos em recusar. São tantos Projetos... É difícil dar conta de todos eles. Mas, esse Projeto está muito bem estruturado e o assunto é de extrema importância. Particpei das reuniões em Cubatão e a escola se destacou entre as outras pelo nosso desempenho com os Projetos.

P: A empresa ofereceu um Guia para orientar esse trabalho. Muito interessante esse Guia. Eu já o li. Você segue o Guia para o desenvolvimento do trabalho?

PJ-MUN2: Sigo, mais ou menos. Não dá para seguir à risca o roteiro. Temos que adaptar à nossa realidade.

P: Como vocês apresentaram o Projeto aos alunos?

PJ-MUN2: O primeiro passo foi envolver os alunos no Projeto. Conversamos com os alunos... Levantamos os problemas relativos ao meio ambiente local.

P: Vocês levantaram situações problemas?

PJ-MUN2: Sim. Qual o destino desse lixo? As conseqüências desse acúmulo, quanto tempo cada matéria leva para se desintegrar no meio ambiente? Nós tínhamos alguns dados e passamos para os alunos.

P: Fale sobre as ações desenvolvidas com os alunos. Você percebeu interesse da maioria para participar, aprender e tomar atitudes sobre o assunto?

PJ-MUN2: Os professores elaboraram questionário levantando as principais questões sobre o assunto.

P: Esse questionário foi dirigido aos alunos?

PJ-MUN2: Sim. O objetivo era fazê-los pensar em seus próprios hábitos e também nos da família. Organizamos uma saída com os professores e os alunos do período da tarde. Eles tiraram fotos e discutiram os problemas. Pretendemos fazer algumas oficinas à parte, envolvendo também os pais.

P: Por que à parte?

PJ-MUN2: O horário das oficinas não pode ser dentro do período das aulas. Tem que ser à parte prá não atrapalhar o conteúdo.

P: Com esse Projeto vocês não trabalham conteúdos?

PJ-MUN2: Os conteúdos previstos no planejamento, não. E eles são cobrados pela Secretaria.

P: Na saída eles fizeram a pesquisa com os moradores da redondeza?

PJ-MUN2: Sim. Os alunos foram divididos em grupos. Os professores acompanhavam e orientavam, mas não precisaram interferir muito. Eles estavam bem à vontade, tratando o assunto com seriedade. Eu acho que foi super positiva essa saída com os alunos.

P: *Qual será a próxima etapa do trabalho?*

PJ-MUN2: Depois da conscientização e discussão a professora de Arte vai ensinar os alunos a fazer os móveis de garrafa pet e as 5^{as} vão trabalhar com ‘papel machê’. Vão tirar fotos do momento da produção dos trabalhos.

ANEXO VIII

Entrevista com as alunas R (AR-MUN2) e Y (AY-MUN2)

Data da entrevista: 26 set 2006

Duração da Entrevista: 25 m.

Aluna R (AR-MUN2)

Dados Pessoais:

Idade: 14

Sexo: feminino

Série: 8^a

Aluna Y (AY-MUN2)

Dados Pessoais:

Idade: 14

Sexo: feminino

Série: 8^a

P: Soube que vocês duas participam ativamente do Projeto Ecoviver. O que motiva essa participação?

AR-MUN2: Eu acho que todo trabalho que atinge a comunidade deve ser divulgado e o lixo é um problema sério. Se não tomarmos alguma atitude vamos sofrer as conseqüências mais tarde.

AY-MUN2: Logo que a professora falou do Projeto eu já me interessei. É importante preservar o meio ambiente e nós não estamos fazendo isso.

P: *Como iniciou o trabalho com a classe?*

AR-MUN2: A professora deu idéias e a gente também deu idéias. Toda 4ª feira tem coleta de lixo na escola agora. A gente fez pesquisa e conscientização. Vão fazer exposição com o material que eles trouxeram. Fizemos uma campanha pra arrecadar latinhas. A sala que trouxe mais latinhas, a gente vai juntar e vai dar um prêmio prá eles. A gente vai fazer vestido de noiva de camisinhas. Com o lixo a gente faz arte que o Brasil vai desenvolver.

P: *A idéia da pesquisa partiu da professora ou de vocês?*

AY-MUN2: Da professora e da gente. A pesquisa nas casas para saber o que as pessoas fazem com o lixo, se separam para a coleta seletiva... A professora deu a idéia do questionário e nós fizemos.

P: *Quem elaborou as perguntas? Vocês duas?*

AR-MUN2: Só nós, não. A turma ajudou com algumas idéias. Algumas perguntas eram legais, outras muito parecidas... Nós também demos idéias e escrevemos no papel.

AY-MUN2: E digitamos.

P: *Em casa?*

AY-MUN2: Não, aqui na escola. Na sala de informática. A 8ª série tem aula de informática. O básico.

P: *E como foi a experiência com esse tipo de pesquisa?*

AY-MUN2: Eu acho que foi muito boa. Nós nos dividimos em grupos. Cada grupo tinha que fazer a pesquisa numa área. Muitas pessoas não quiseram responder.

P: *Como surgiu a idéia da coleta de latinhas entre os alunos?*

AR-MUN2: A professora falou que vai ter uma exposição de trabalhos feitos com material reciclável e também faz parte da conscientização. Antes do Projeto o pátio ficava cheio de lixo... Papéis de bala, latinhas de refrigerante, garrafinhas de suco e outras coisas...

Nós fomos de classe em classe e falamos sobre isso. Daí, nós falamos sobre a coleta das latinhas e do prêmio.

P: Qual a classe que mais tem se empenhado na coleta?

AR-MUN2: É a 6ª B. Os pequenos se interessam mais que os grandes. As 5ªs séries também participam bastante.

P: E a idéia do vestido de noiva? Eu não sabia que as camisinhas eram recicláveis?

AY-MUN2: (Risos)... Não são. A gente vai fazer com camisinhas novas. A idéia foi minha e da AR-MUN2. Os melhores trabalhos vão para a exposição de arte da Ecovias.

P: O que vocês elaboraram com as respostas dos questionários?

AR-MUN2: A professora de matemática pesquisou estatística prá gente e a gente está lendo.

P: Vocês não organizaram as respostas?

AR-MUN2: Como assim?

P: As respostas dos questionários. Quem fez a tabulação? Quem contou as respostas, por exemplo: afirmativas, as negativas?

AY-MUN2: A professora de matemática.

P: Vocês utilizaram outro meio de pesquisa antes ou depois da pesquisa de campo?

AY-MUN2: Nós duas lemos bastante, mas não é todo mundo que se interessa. Nós somos responsáveis para divulgar o Projeto.

P: A professora D (PD-MUN2) me falou sobre os panfletos que serão ou já foram distribuídos. Como foi a produção desses panfletos? Vocês me disseram que o questionário contou com a classe para a elaboração das perguntas. E o panfleto?

AR-MUN2: Já tinha panfleto. Nós selecionamos as partes mais importantes e fizemos outro.

P: Então, vocês partiram de um modelo?

AR-MUN2: É.

P: O que vocês pretendem com a distribuição desses panfletos?

AR-MUN2: Conscientizar a população da importância da reciclagem do lixo.

P: Vocês acham que aprendem com os Projetos?

AR-MUN2: Eu adoro Projetos. Todo Projeto que os professores querem fazer, eu participo. A gente está fazendo e, por isso, a gente se interessa.

P: E você? Qual a sua opinião?

AY-MUN2: Eu aprendo. Nesse então... Mas, nem todos aprendem porque nem sempre todos ligam.

ANEXO IX

Entrevista com o aluno G (AG-MUN2)

Data da entrevista: 26 set 2006

Tempo de Duração: 15m.

Dados Pessoais:

Idade: 12 anos

Sexo: Masculino

Série: 6^a

P: *Quando eu estava conversando com suas colegas da 8^a Série você passou e avisou que tinha trazido latinhas. Como você se envolveu nesse Projeto?*

AG-MUN2: Ah!... Eu acho legal.

P: *E as latinhas? Onde você consegue?*

AG-MUN2: Eu junto em casa, peço pros vizinhos...

P: *Você também foi à rua, junto com os professores e os colegas da escola, fazer pesquisa de campo? O que achou?*

AG-MUN2: Eu achei legal.

P: *Como legal! Me explica melhor. Você acha que descobriu informações sobre o uso do lixo reciclável?*

AG-MUN2: Nós fizemos perguntas para as pessoas sobre isso. O que eles faziam com as garrafas de plástico? Com as latinhas? Se separavam...

P: *E o que descobriu? A maioria separa ou não?*

AG-MUN2: A maioria diz que separa e entrega pro caminhão da coleta seletiva.

P: Você gosta de participar de Projetos?

AG-MUN2: Eu gosto. Estou em dois Projetos. Um é esse do lixo e o outro é o Projeto da África.

P: Você fez alguma outra pesquisa sobre a questão do lixo?

AG-MUN2: Não. Fiz pro outro Projeto.

P: O que você pesquisou para o Projeto África?

AG-MUN2: Eu pesquisei sobre os pratos típicos que vieram da África.

P: Por que sobre os pratos típicos?

AG-MUN2: A professora pediu pra nossa classe que pesquisasse sobre os pratos típicos.

P: E o que vocês pretendem fazer com as informações da pesquisa?

AG-MUN2: A professora leu as pesquisas e escolheu três pratos pra gente trazer no dia da apresentação.

P: Essa apresentação vai ser muito boa! Quando será?

AG-MUN2: No dia da Consciência Negra.

P: Você tem aprendido bastante sobre o assunto com esse Projeto?

AG-MUN2: Eu acho que sim. Ela passou um filme sobre os africanos, o jeito deles e tudo mais...

P: Que bom! O que mais você gostaria de me falar?

AG-MUN2: ... Acho que já falei tudo...

P: Eu agradeço sua boa vontade. Parabéns pelo seu interesse em aprender!

ANEXO X

Entrevista Professora W (PW-EST1)

Data da entrevista: 19 set. 2006

Tempo de duração: 40 m.

Dados Pessoais:

Idade: 42

Sexo: Feminino

Disciplina: Ciências Naturais

Formação: Ciências Naturais e Biologia

Tempo de magistério: 19 anos

P: Tenho conhecimento que o Projeto “Deserto e Desertificação” foi proposto, devido ao compromisso da escola, como associada da UNESCO, em trabalhar o tema apresentado anualmente. Como você se integrou nesse trabalho?

PW-EST1: As questões ambientais permeiam todo o meu trabalho como professora. O tema vem ao encontro do que constantemente discutimos dentro e fora da sala de aula. No início do ano, quando escolhemos os Projetos que iremos desenvolver com os alunos, esse tema já nos foi apresentado e evidentemente me atraiu.

P: Esse Projeto deve ser desenvolvido com todos os alunos da escola?

PW-EST1: Não necessariamente. Eu escolhi trabalhar na 6ªB2 devido ao perfil da classe. Foram meus no ano passado, estão acostumados com minha proposta e são muito participativos.

P: Outros professores também participam?

PW-EST1: Participam do Projeto, mas também optaram por desenvolver o tema em determinadas classes. Eu também desenvolvo em outras classes, mas não como Projeto.

P: *Como assim? Não entendi.*

PW-EST1: Eu trabalho o tema “Deserto e Desertificação” em outras classes, mas não como Projeto. Como aula expositiva, entende?

P: *Entendo. O Trabalho com Projeto envolve outra metodologia?*

PW-EST1: É, isso mesmo.

P: *Tive acesso ao Plano desse Projeto elaborado pelo grupo e percebo diferenças entre as ações observadas durante suas aulas e o registrado no documento.*

PW-EST1: Procurei nesta classe utilizar concepções trazidas do PA (Projetos de Aprendizagem) adaptando a um Projeto de Ensino.

P: *Como você explica a diferença entre os dois tipos de Projetos?*

PW-EST1: Projetos de Ensino na minha concepção é quando o professor sabe de onde ele parte e projeta aonde quer chegar. Ele conduz para que o objetivo, que é dele, seja alcançado. Nos Projetos de Aprendizagem o aluno busca alcançar seus objetivos. O trabalho de fato, com Projetos, foi desenvolvido na 6ª B2, nas outras, o trabalho foi diferente.

P: *Nesse mesmo ano você já trabalhou em outro Projeto, “Projeto Energia”, exposto na Feira de Ciências promovida pela Secretaria de Educação. A metodologia empregada no “Projeto Energia” foi a mesma ou similar a do “Projeto Deserto e Desertificação”?*

PW-EST1: Nós procuramos aliar o Projeto da Feira de Ciências a um Projeto maior da escola e que faz parte do nosso currículo. O objetivo é discutir a crise energética para conhecer e investigar fontes de energia... Fontes de energia que causam o menor impacto no meio ambiente, como... A proposta da Feira de Ciências desde 2005, que teve um gancho na “hidroponia”. Economizar água, mas consumir mais energia.

P: No caso, o “Projeto Energia”, quando apresentado aos alunos, partiu ou gerou uma situação problema?

PW-EST1: As questões, às vezes são lançadas por mim, às vezes pelos alunos. Procuro levantar situações para que os alunos questionem. A escola apresenta oportunidade para trabalhar com Projetos, mas sem fundamentação teórica. Você vai descobrindo... A PM-EST1(professora coordenadora do período diurno) foi a uma reunião e soube que nossa escola tinha que trabalhar o elemento terra. O professor de Física deu a idéia da “Mamona”. Plantar mamona... Daí, preparei um plano para desenvolver o trabalho. E o

P: O Projeto “Deserto e Desertificação” também partiu de situações problemas?

PW-EST1: Apresentei o tema, Deserto e Desertificações. Falei um pouco a respeito do que significava e propus a cada um que fizesse uma pergunta em torno do assunto e, que pesquisassem para conseguir obter a resposta. É claro que parti de um tema gerador e não da curiosidade do aluno por qualquer assunto.

P: Você trouxe as informações para os alunos?

PW-EST1: Não, não trouxe... Alguma coisa sim, mas procurei trabalhar em cima do que me era apresentado. Nem todos trouxeram. Fizemos uma roda. Cada um que trouxe material foi socializando. Os que não trouxeram, ouviram.

P: Como você trabalhou as informações trazidas pelos alunos através das pesquisas realizadas por eles?

PW-EST1: Eu li o material... Tinha muita coisa parecida. Procurei em cada pesquisa, informações que gerassem discussões com relação às questões que eles mesmos fizeram. Eu também trouxe trechos do texto literário “Vidas Secas” e “Os Retirantes”, de Portinari, para apreciação e análise. Muitos conceitos foram trabalhados. Nós também fizemos comparações no entorno. Fomos buscar o mata-mato... O objetivo é conscientizar a todos do que causa a destruição do planeta.

P: *Você comentou “que tinha muita coisa parecida”. Esse fato indica que não houve diversificação de fontes de pesquisa da parte dos alunos?*

PW-EST1: Um dos procedimentos empregados foi a elaboração do plano. As idéias foram colocadas individualmente e socializadas. Discutimos sobre as possibilidades de investigação.

P: *Como você avaliou a aprendizagem dos alunos nesse Projeto?*

PW-EST1: Eu usei um instrumento de avaliação pontual e conceitual para avaliar. Uma prova contextualizada dentro do tema e considerei os resultados bons. No Biodiesel (Projeto Energia) não utilizei um instrumento específico, porque os participantes foram os interessados e, não, todos. Já foi mais informação quanto ao vocabulário e alguns dados. Já neste Projeto a classe toda participou. Uns mais, outros menos. Com mais compromisso, com mais responsabilidade. O comprometimento se relaciona às habilidades de cada um: leitura, escrita, pintura.

P: *Você também avaliou e considerou o processo individual de cada aluno, além desse instrumento pontual de avaliação?*

PW-EST1: Não, não considerei... Mas, sem dúvida todos aprenderam. Cada um da sua maneira.

P: *Como surgiu a idéia da produção dos trabalhos artísticos?*

PW-EST1: A idéia de pintar sobre papel reciclado veio de um trabalho elaborado com a professora de Arte, alguns anos atrás. Aproveitei que as 5^{as} séries fizeram papel reciclado com a professora de Ciências e utilizamos como suporte para as pinturas, que... Mostram, expressam, através da pintura, a imagem que cada um obteve sobre o tema. Não ficaram lindos? Olha só! Agora vamos colar sobre cartolina colorida para dar impressão de moldura, como se fosse um acabamento. Você poderia nos ajudar a selecionar as cores que ficam melhores?

ANEXO XI

Entrevista Professor C – Escola EST1 (PC-EST1)

Data da entrevista: 05 jun de 2006

Tempo de duração da entrevista: 25 m.

Dados Pessoais:

Idade: 35

Sexo: masculino

Disciplina: Química

Formação: Ciências Naturais e Química

Tempo de magistério: 5 anos

P: Como surgiu a idéia de trabalhar com o Projeto Biodiesel?

PC-EST1: O Projeto Biodiesel surgiu da necessidade de encontrar um meio de participar da Feira de Ciências e Tecnologia de São Vicente obedecendo o elemento que nos cabia, que era “Terra” e ao mesmo tempo, dar seqüência ao Projeto Energia... Contínuo na escola e cujo objetivo é conscientizar para a busca de recursos energéticos naturais, pensando no futuro... Em outras opções de energia.

P: Como você propôs aos alunos o trabalho com o Projeto Biodiesel?

PC-EST1: Eu apresentei a idéia, o tema. Na verdade eu não sabia nada sobre o assunto, quer dizer, sobre o processo de transformação da folha da mamona em combustível. Pedi que os alunos pesquisassem sobre o assunto, daí fui lendo o material trazido por eles e também o que conseguia na Internet. Fui aprendendo... Não havia referência alguma sobre a

produção do Biodiesel a partir da mamona e a nível escolar de manufatura... Só por equipamento... Não tinha meios de demonstrar...

P: Essa dificuldade se caracterizou como situação problema? Demonstrar na prática o que teoricamente já era fato?

PC-EST1: Fui aprendendo com a leitura e passando aos alunos através de aulas expositivas. Levantei questões com os colegas e com os alunos sobre a produção escolar do Biodiesel. Não sabíamos como apresentar na Feira, como demonstrar a transformação... Houve a participação do pai de um aluno, que colaborou muito com as informações. Ele conhece a folha de mamona e as possibilidades que ela oferece... Aprendemos muito com ele. Inclusive ele escreveu para parentes que residem no Piauí e esses enviaram mais informações sobre o fruto.

P: Ele conhecia o processo?

PC-EST1: Não exatamente... Conhecia as propriedades da folha e... Isso ajudou muito. Ele colaborou nas investigações. Pedi aos alunos que trouxessem as folhas para que pudéssemos realizar os testes e descobrimos várias coisas.

P: Todos os alunos foram envolvidos no Projeto?

PC-EST1: Foi oferecida a opção para participar do processo de investigação para extração do óleo. A princípio, desde a apresentação, propusemos o trabalho para todos. Mas, sabe... Nem todos se interessam. Foi feita uma seleção... Quatro por classe, do ensino médio noturno. Os pequenos participaram da colheita da vagem... Da pesquisa e coleta do material.

P: Quem são os pequenos?

PC-EST1: Os alunos do fundamental, especialmente as quintas e sextas séries. A professora de Ciências do período da tarde ficou encarregada dessa parte. Eles conseguiram muitas folhas... Sabe... Mamona é mato...

P: Desculpe... Por que você disse que houve seleção dos alunos do período noturno?

PC-EST1: Porque é o período em que leciono e os alunos do noturno demonstraram mais interesse que os do diurno.

P: Você falou no início de nossa conversa que pediu aos alunos que pesquisassem sobre o assunto e, que alguns deles trouxeram informações. Você chegou a trabalhar com eles essas informações? Quero dizer, retornou esses dados? Conseguiram discutir durante as aulas?

PC-EST1: Sim, como disse, não conhecia o assunto. Eu lia e trazia para classe o que lia. Procurava expor, mas ao mesmo tempo os convidava para analisar e refletir em cima das informações. Também houve várias etapas de experimentação e os alunos acompanhavam os momentos... Participavam... Os alunos perguntavam e demonstravam curiosidade. Pelo menos aqueles que abraçaram o Projeto.

P: Como você considera a maneira de trabalhar com Projetos?

PC-EST1: Eu acredito que envolve uma metodologia diferente. No caso desse Projeto, especialmente, nós não sabíamos quase nada sobre o assunto. Inclusive eu... Tivemos que procurar, descobrir... Ouvimos o outro. Descobrimos na própria feira várias possibilidades do uso do fruto, inclusive como combustível para lampiões

P: Como você avaliou a aprendizagem do aluno nesse trabalho?

PC-EST1: Eu cheguei a incluir algumas questões sobre o assunto no provão. Mesmo que nem todos tenham se envolvido diretamente, foi um assunto trabalhado também em sala de aula... E também houve a visita à feira... Portanto todos tiveram oportunidade de conhecer o processo de produção do biodiesel pela demonstração na Feira. Você sabe, alguns alunos foram os monitores e explicavam para todos que quisessem ouvir e ver. Tanto eu, como os professores envolvidos, acreditamos que houve um processo de construção do conhecimento.

ANEXO XII

Entrevista com o aluno K (AK-EST1)- Escola EST1

Data da entrevista: 18 out. 2006

Tempo de duração: 15 m.

Dados Pessoais:

Idade: 13

Sexo: masculino

Série: 6^a

P: O que você queria conhecer sobre o tema “Deserto e Desertificação”?

AK-EST1: Eu queria saber como acontece a desertificação.

P: Você já trabalhou em outros Projetos na escola?

AK-EST1: Já, com a PW-EST1.

P: Nos outros Projetos, você também teve curiosidade ou queria saber alguma coisa sobre o tema? Na verdade eu gostaria de saber se nos outros Projetos você também elaborou uma pergunta sobre o assunto e buscou a resposta.

AK-EST1: Não... Acho que não... Não me lembro. Eu fiz a pesquisa que a professora mandou.

P: Em sua opinião, qual a diferença entre trabalhar com Projetos e a aula onde a professora dá a lição?

AK-EST1: A gente aprende mais quando é Projeto.

P: Você pode me explicar porque acredita que aprende mais com Projetos?

AK-EST1: Ah!... Sei lá... Acho que é porque me interessa mais, faço mais coisas. É mais legal!

P: *Onde você procurou informações sobre o que queria saber?*

AK-EST1: Na Internet.

P: *Você falou para a classe o que descobriu?*

AK-EST1: Eu trouxe escrito. Mas, também falei quando a professora me perguntou o que eu tinha encontrado.

P: *Seus colegas também falaram a respeito de suas descobertas?*

AK-EST1: Alguns falaram.

P: *Você aprendeu nessas discussões?*

AK-EST1: Aprendi. A professora sempre fazia algumas perguntas e também ajudava um pouco.

P: *Você leu várias vezes a sua pesquisa?*

AK-EST1: Eu li. A professora disse que eu tinha que contar pros outros... Tava meio nervoso...

P: *Por que será que mesmo sendo mais legal aprender com Projetos nem todos participam? Você acha que se a professora deixasse cada um escolher um assunto para pesquisar todos os alunos iriam se interessar?*

AK-EST1: Eu não sei. Eu escolhi a minha pergunta. Acho que quem tá afim, se interessa.

P: *Qual a relação da sua pintura com as pesquisas sobre o assunto?*

AK-EST1: Eu pintei um chão quebrado. Queria mostrar como a terra fica depois da desertificação.

P: *Nossa, que legal! Ficou muito lindo seu trabalho. Você está de parabéns!*

ANEXO XIII

Entrevista com a aluna R (AR-EST1)- Escola EST1

Data da entrevista: 18 out. 2006

Tempo de duração: 10 m.

Dados Pessoais:

Idade: 12

Sexo: feminino

Série: 6^a

P: Qual foi a questão que você elaborou para esse trabalho?

AR-EST1: Se existia vida no deserto. Eu achava que no deserto não tinha nada.

Descobri que tinha camelos, árvores. No deserto as aves fazem ninhos.

P: Como você conseguiu descobrir tudo isso?

AR-EST1: Fiz pesquisas como a professora pediu.

P: Onde você procurou as informações que lhe proporcionaram essas descobertas?

AR-EST1: Mais na Internet... Também procurei na biblioteca

P: Você acha que aprendeu com esse trabalho?

AR-EST1: Eu aprendi da minha pergunta e da pergunta dos outros também, porque eles falaram das coisas que eles também acharam.

P: E você também contou pra eles sobre suas descobertas?

AR-EST1: Falei ... Um pouco. Da vida no deserto. As pessoas também vivem no deserto...

P: Agora você sabe a diferença entre Deserto e Desertificação?

AR-EST1: Mais ou menos.

ANEXO XIV

Entrevista com o Professor A (PA-EST2)

Data da entrevista: 25 set. 2006

Tempo de duração: 15 m.

Dados Pessoais:

Idade: 38

Sexo: masculino

Disciplina; História

Formação: Licenciatura em História

Tempo de magistério: 12 anos

P: Como surgiu a idéia de trabalhar com o “Projeto Eleições”?

PA-EST2: Foi-nos oferecida uma urna pelo Superior Tribunal Eleitoral para que simulássemos um pleito eleitoral entre os alunos. O objetivo era que os mesmos conhecessem e se familiarizassem com o procedimento de votação atual. Resolvemos que caberia associar a oportunidade concedida com o “Projeto Cidadania”... O “Projeto Cidadania” da escola já vem de outros anos. Nos últimos anos o eixo central tem sido cidadania... Nos segundos e terceiros anos. O objetivo é formar pessoas conscientes... Consciência política, social...

P: Como vocês professores se organizaram?

PA-EST2: Geralmente os professores coordenadores encabeçam, mas os professores têm autonomia. Os coordenadores divulgaram na reunião pedagógica e nós, professores, discutimos como iríamos trabalhar.

P: Vocês levantaram uma situação problema que envolvesse questões de Cidadania para os alunos ?

PA-EST2: Nós, professores, em aula pedimos aos alunos que organizassem cinco grupos representando os partidos políticos. Fizemos isso à noite... Durante o dia não deu. Eles tinham que elaborar propostas para apresentar no dia da eleição... Foi muito corrido, pois a urna chegou um dia antes.

P: A elaboração dessas propostas requereu pesquisas?

PA-EST2: Não, não foi proposta pesquisa para discutir as idéias. Eles se juntaram e basearam as falas nas necessidades reais da nação percebidas por eles.

P: Como você avaliou esse trabalho?

PA-EST2: Eu mesmo não usei nada para avaliar. Minha preocupação era fazer acontecer. A avaliação ficou por conta de PJ-EST2 e PR-EST2. Eles fizeram atividades com os alunos depois das eleições.

ANEXO XV

Entrevista Professora R (PR-EST2)

Data da entrevista: 25 set. 2006

Tempo de duração: 20 m.

Dados Pessoais:

Idade: 44

Sexo: feminino

Disciplina: Matemática

Formação: Licenciatura em Matemática

P: Como você se integrou ao Projeto Eleições?

PR-EST2: É... Realmente os professores das áreas de exatas têm mais dificuldade de se integrarem aos Projetos da escola, mas a gente sempre procura adaptar... Como nós todos trabalhamos, além dos conteúdos da disciplina, com questões que abordam a cidadania, eu procurei envolver também, além dessas questões, conteúdos de matemática. O Projeto, portanto, envolveu os conteúdos da disciplina... Alguns... E a prática da cidadania.

P: Você discutiu o assunto com eles antes e depois da simulação?

PR-EST2: Bem... Essa parte ficou por conta mais do PA-EST2 e do PJ-EST2. Mas, iniciamos o conteúdo “tabulação e porcentagem” logo no início de agosto. Já vínhamos... Nas terceiras séries do Ensino Médio, analisando os dados das pesquisas sobre os candidatos e os gráficos publicados... Acho legal tratar um assunto desses aproveitando dados reais e presentes no cotidiano.

P: Pelo visto seu objetivo, ao se integrar nesse Projeto, estava ancorado no Plano de Ensino de sua disciplina...

PR-EST2: Sim: Trabalhar tabulação, construção e análise gráfica, apresentando os resultados e cálculos de porcentagem. A urna do TER fornece um resultado e houve também a tabulação manual. Nós construímos os gráficos através dos resultados obtidos nas eleições. As classes do terceiro ano foram divididas em cinco grupos... Cada um deles representava um partido.

P: Quais as propostas desses partidos?

PR-EST2: Cada um defendia uma área social. Trabalho, Habitação... Segurança... Educação e Saúde.

P: Você pediu aos alunos que pesquisassem?

PR-EST2: Eu trouxe alguns gráficos publicados em jornais e revistas, mostrei pra eles e discutimos sobre a construção dos mesmos. Agora, pesquisa... Pesquisa mesmo... Não deu. A maioria trabalha o dia todo... Não tem muito tempo. A minha parte foi mais a de trabalhar com os dados. O debate foi organizado pelo PA-EST2 e PJ-EST2. Nós tivemos uma semana para trabalhar esse Projeto... Na verdade os alunos elaboraram suas propostas em mais ou menos duas noites... Uma noite foi o debate e a eleição e a confecção dos gráficos foi no dia 18... Na segunda feira... Dia 18.

P: Como você avaliou o trabalho com esse Projeto?

PR-EST2: Eu creio que foi bom... A compreensão de certos conceitos e a construção de gráficos em cima dos dados. Eles fizeram os gráficos e expuseram no pátio. Você já viu? Estão desse lado do pátio.

P: Eu já os vi sim. Você acredita que essa exposição dos gráficos, colabora de certa forma com o aprendizado dos alunos?

PR-EST2: Eu penso que os gráficos mostram o resultado e levam o aluno a fazer uma leitura diferente. Acho que aprendem sim... Mesmo os que não os fizeram aprendem a ler os gráficos.

ANEXO XVI

Entrevista Professor J (PJ-EST2)

Data da entrevista: 27 set. 2006

Tempo de duração da entrevista: 25 m.

Dados Pessoais:

Idade: 46

Sexo: masculino

Disciplina: Língua Portuguesa

Formação: Letras – Língua Portuguesa e Inglês

Tempo de magistério: 18 anos

P: O trabalho como Projeto continua após a simulação da eleição?

PJ-EST2: Não, não. O Projeto encerrou. Na verdade o Projeto encerrou na verdade, depois que nós fizemos a estatística. Encerrou o Projeto, mas continuo trabalhando com o assunto em sala de aula. Ontem mesmo em sala de aula eu passei uma avaliação de produção de texto e eu tracei vários paralelos. O tema da nossa redação ontem seria eleição. Mas, não eleição por eleição. Eu trabalhei três sub-temas, digo, quatro: política, democracia e cidadania, e que o tema lá no topo, o tema lá no topo, seria eleição. Mas eu deixei um vazio, como se fosse um coração, nós... Eu falei. Por que a política? A palavra política não é empregada na prática. Porque pólio quer dizer muitos. Eh! Em defesa do povo, democracia também. Não o que está acontecendo! Poucos, que são os políticos, detêm o poder sobre muitos, mas... Não para defender esses muitos e sim, para defender seus interesses próprios.

P: Você discutiu esse assunto com eles?

PJ-EST2: Discuti, eles participaram. Eu falei no final... E agora está faltando uma palavra que serve de elo... Para todos esses sub-temas. O que está faltando aqui? Falta honestidade, falta respeito, conscientização política. Ai chega um menino e diz: “Está faltando ética”. Agora sim, nós chegamos aonde eu queria. O meu objetivo era chegar justamente na ética e a ética é o coração de tudo isso ai. Ética é a mola propulsora. Se você tem ética, você consegue... A ética não é só do político. A ética é do eleitor que não deve aceitar o voto por um litro de leite, e vice versa. Trocar o voto por uma cesta básica. E eu falei mesmo, e vocês...muitos acreditam que numa cidade como a nossa, um Deputado Federal vai prometer alguma coisa para você. Você não tem como cobrar dele! Já agora é muito mais fácil você cobrar de seu vereador; até não vamos ser tão antiéticos assim. O seu vereador que mora no seu município, no município onde você nasceu. Você tem condição de cobrar dele porque você sabe onde ele mora, você sabe onde ele está. Vocês conseguem... Existe essa relação candidato eleitor muito mais próxima, muito mais verdadeira... Como posso dizer prá você... Tá... Uma coisa pessoal mesmo. Se você não votar em mim, eu não te arrumo emprego, tá. Existe isso. Como aqui... Não sei se posso falar aqui... Aqui na prefeitura de São Vicente, tá... Nós tínhamos antes, antes de termos os concursos, antes da LDB ser oficializada... Cada vereador na época tinha direito a cinco professores. Ele tinha direito a colocar cinco professores sem concurso. Hoje a coisa mudou. Existe, existe sim, mas na verdade, o que está acontecendo? Hoje o concurso já inibe um pouco isso. Todo ano tem que ter processo seletivo. Eu falei prá eles, essa relação candidato- eleitor é ilusória. Está faltando ética.

P: Você acha que eles leram mais? Os alunos fizeram alguma pesquisa anterior ao debate?

Eles não tiveram tempo para ler. Nosso Projeto já estava organizado. Assim... Um trabalho que tinha a data certa e tudo. Só que nós temos um problema de calendário, um

problema de... Houve uma orientação aqui na oficina pedagógica, que seria uma orientação técnica. De sexta para segunda que informaram para a gente. Aquela semana nós iríamos trabalhar diretamente com eles. Na segunda feira não teve aula, nós não tivemos tempo para trabalhar com eles. Somente na terça e na quarta tivemos tempo para trabalhar com eles. Nosso trabalho tinha que ser feito em três dias, e foi feito em dois, no mínimo três dias. Na quinta eu não trabalho aqui, mas precisei ficar com ele para fazermos o debate.

P: Você trabalhou seu conteúdo através da temática do Projeto?

PJ-EST2: Eu trabalho muito com eles na sexta feira. Quando tem poucos alunos, o que é que eu faço... Nós temos o “Projeto Veja Na Sala de Aula”. A Editora Abril envia as revistas sobressalentes. Então quando chega na sexta feira, têm poucos alunos, dou aquelas revistas para eles. Eles têm um embasamento... Eles têm assim um acesso quando chega na sexta feira.

P: Você elaborou um Plano para trabalhar o “Projeto Veja na Sala de Aula”?

PJ-EST2: Não, esse Projeto não tem um plano. Nós trabalhamos o Projeto Veja e o Projeto Jornal Escola. Trabalhamos dois, três dias da nossa carga... Eles lêem, fazem uma seleção de temas e, quando chega na 5ª feira, selecionam os temas. Na sexta, eles ensaiam e dramatizam. Eles já sabem que vai haver dramatização. O Jornal eu trabalho mais no Fundamental. A revista Veja, eu trabalho no Ensino Médio. Que o nosso jornal “A Tribuna” não nos ouça! Eu gosto de trabalhar problemas sociais com a dramatização. Quando chega na sexta feira eu dou aquelas revistas prá eles. Eles lêem, fazem a análise do texto...

P: Na sua opinião o Projeto Eleições contribuiu com a aprendizagem do aluno?

PJ-EST2: Contribuiu com a conscientização política. Eles apresentaram também domínio da oratória.

P: *Você já tem o produto dessas discussões?*

PJ-EST2: Estou recolhendo os textos ainda. Depois eu posso até deixar um para você, um deles, que... Vou selecionar depois.

FONTES E BIBLIOGRAFIA

I- FONTES DOCUMENTAIS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Matemática. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Ciências Naturais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: História, Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Arte. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Temas Transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. PARECER CNE Nº 4/98 - CEB - Secretaria da Educação Fundamental. Aprovado em 29.01.98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

SUA ESCOLA A 2000 POR HORA. *Guia para Interlocutores* [s.d.].

II- BIBLIOGRAFIA

ABBAGNANO, N. e VISALBERGHI, A. *História da Pedagogia*. Lisboa: Gleba L.DA e Livros Horizonte L.DA [s.d.] v. 2.

ARAÚJO, Angela Lage de. *Projetos de Aprendizagem e a relação professor-aluno: possibilidades de autonomia, colaboração, criatividade e apropriação de tecnologias*. 2005. Dissertação (Mestrado em Informática na Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

AZEVEDO, Fernando de et al. Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. In: *A Reconstrução Educacional no Brasil*. São Paulo: Nacional, 1932.

BRANDÃO Zaia. Paschoal Lemme, Marxista e Pioneiro da Educação Nova. In: FREITAS, César de Marcos (org.). *Memória Intelectual da Educação Brasileira*. 2. ed. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

BRASIL Educação. Pesquisadores Mirins. *Revista Época*. Rio de Janeiro, 11 dez.2006, p.56-58.

BOUTINET, Jean-Pierre. *Antropologia do Projeto*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CAMPOS, Maria dos Reis. *Escola Moderna. Conceitos e Práticas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1936.

CLAPARÈDE, Edouard. *A Educação Funcional*. Trad. J.B. Damasco Penna. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1940.

COLL, César. *Psicologia e Currículo. Uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997.

DELORS, Jacques (org.). *Educação: Um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez / Brasília: MEC/UNESCO, 1998.

DEMO, Pedro. *Complexidade e Aprendizagem. A Dinâmica não Linear do Conhecimento*. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. Pesquisa como Princípio Educativo na Universidade. In: MORAES, Roque; LIMA, Valderez Marina Rosário (orgs.). *Pesquisa em sala de Aula. Tendência para Educação em Novos Tempos*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

_____. Iniciação Científica: razões formativas. In: MORAES, Roque; LIMA, Valderez Marina Rosário (orgs.). *Pesquisa em sala de Aula. Tendência para Educação em Novos Tempos*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

DEWEY, John. *Experiência e Educação*. São Paulo: Nacional, 1971.

_____. *Democracia e Educação*. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

_____. *Mi Credo Pedagógico* (Texto bilingüe). Espanha: UNIVERSIDAD DE LEON, Secretariado de Publicaciones, 1997.

ECOVIAS. *Ecoviver nas escolas*. Guia do Professor [s.d.]. Apoio: Lei de Incentivo A Cultura. Ministério da Cultura.

FARIA, Anália Rodrigues de. *O Desenvolvimento da Criança e do Adolescente Segundo Piaget*. São Paulo: Ática, 2002.

FLECHA, Ramón e TORTAJADA, Iolanda. Desafios e saídas educativas na entrada do século. In: IMBERNÓN, Francisco (org.). *A Educação do Século XXI. Os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e Mudança na Educação, Os Projetos de Trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998a.

_____ e VENTURA, Montserrat. *A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998b.

_____. *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KILPATRICK, Willian Heard. *Educação para uma Civilização em Mudança*. 4. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

LARROYO, Francisco. *História Geral da Pedagogia*. São Paulo: Mestre Jou, 1970. T.2.

LIMA, Célia Fonseca de. *Tecnologias da Informação e Comunicação como Suporte para uma Pedagogia Orientada a Projeto*. 2005. Dissertação (Mestrado em Informática na Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

LOURENÇO FILHO, Manuel Berstrom. *Introdução ao Estudo da Escola Nova*. São Paulo: Melhoramentos, 1969.

LUZURIAGA, Lorenzo. *História da Educação e da Pedagogia*. Tradução de Luiz Damasco Penna. São Paulo: Nacional, 1955 (Atualidades Pedagógicas, 59).

MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a Pedagogia Moderna*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

MIGNOT, Ana Crystina Venancio. *Baú de Memórias. Bastidores de Histórias. O legado Pioneiro de Armanda Álvaro Alberto*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: As Abordagens do Processo*. São Paulo: EPU, 1986.

MONTEIRO, Valéria Cristina Pellinzzer Cauper. *Um Ambiente de Apoio ao Desenvolvimento de Projetos de Aprendizagem*. 2006. Dissertação (Mestrado em Informática) PPGI/Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo; RAMOS, Maurivan G. Pesquisa em Sala de Aula: Fundamentos e Pressupostos. In: MORAES, Roque; LIMA, Valderez Marina Rosário (orgs.). *Pesquisa em sala de Aula. Tendência para Educação em Novos Tempos*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. *Pedagogia dos Projetos. Etapas, papéis e atores*. São Paulo: Érica, 2005.

NUNES, Clarice. O Estado Novo e o Debate Educacional nos anos 30. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). *Memória Intelectual da Educação Brasileira*. 2. ed. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

PEIXOTO, Afranio. *Noções de História da Educação*. São Paulo: Nacional, 1933.

PERRENOUD, Philippe. *Pedagogia Diferenciada. Das Intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIAGET, Jean. *A Formação do Símbolo na Criança. Imitação, Jogo e Sonho Imagem e Representação*. 3. ed. Trad. Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1964.

_____. *A Construção do Real na Criança*. Ática: São Paulo, 1996.

PIRES DA SILVA, Ilíada. Os Educadores Paulistas: Regeneração Social, República e Nação. In: FERREIRA, Antonio Celso; LUCA, Tania Regina de; IOKOI, Zilda Gricoli (Orgs.).

Encontros com a História: percursos históricos e historiográficos de São Paulo. São Paulo: Unesp, 1999.

REGO, Teresa Cristina. *Vigotsky, Uma Perspectiva Histórico Cultural da Educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SACRISTÁN, José Gimeno. A Educação que temos, a educação que queremos. In: IMBERNÓN, Francisco (org.). *A Educação do Século XXI. Os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia. Polêmicas do Nosso Tempo*. 31. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Proposta de um Universo Temático para a investigação em Filosofia da educação; as implicações da historicidade. *Perspectiva. Filosofia e Educação*, Florianópolis: DAUFSC, n. 19, p.11-27, jan-jul. 1993.

SILVA, Maristela Alberton. *Projetos de Aprendizagem@tecnologias.transformações.escola*. 2005. Dissertação (Mestrado em Informática na Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

TEIXEIRA, Anísio. *Pequena Introdução à Filosofia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VIGOTSKY, Liev Semiónovitch. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ZABALA, Antoni. *A Prática Educativa. Como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ARTIGOS EM MEIOS ELETRÔNICOS

AÇÃO EDUCATIVA. Disponível em:<<http://www.acaoeducativa.org>> Acesso em:08 de novembro de 2007.

WOJCIECH, Andrzej Kulesza. Genealogia da Escola Nova no Brasil. Educação em Foco. Juiz de Fora: v 7, n. 02, 2002, p.83-92.

Disponível:<<http://www.faced.ufjf.br/educacaoemfoco/integraartigo.asp?p=13,6>>

Acesso em: 24/06/2007.

BURNIER, Suzana. Pedagogia das Competências. Conteúdos e métodos. Boletim técnico Senac.v.27,n.3.set/dez/2001. Disponível:<(http://www.senac.br/informativo/BTS/273/boltec273e.htm> Acesso em: 15 de abril de 2007.

CHAVES, Eduardo O. C. Educação Orientada para Competências e Currículo Centrado em problemas. Disponível em: <http://www.escola2000.org.br/pesquise/texto/textos_autor.aspx.> Acesso em: 7 de abril de 2007a.

_____. Concepção de Aprendizagem e Projetos de Aprendizagem na visão do Programa Sua Escola a 2000 por Hora. Disponível em:< <http://www.escola2000.org.br/pesquise/texto/textosautor.aspx>.> Acesso em: 7 de abril de 2007b.

DELUIZ, Neise. O Modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação: Implicações para o Currículo. **Boletim técnico Senac.v.27,n.3.set/dez/2001.** Disponível:<<http://www.senac.br/informativo/BTS/273/boltec273b.htm>.> Acesso em: 04 de abril de 2007.

DIRETORIA DE ENSINO DE SÃO VICENTE. Disponível em:<<http://www.dersv.com>> Acesso em: 17 de outubro de 2007.

ECOVIAS. Disponível em< <http://www.ecoviver.com.br>> Acesso em: 20 de novembro de 2007.

EMPRAPA. Disponível em: <http://www.cdbrasil.cnpm.embrapa.br/sp/imgo/sp47_60.jpg> Acesso em: 28 de novembro de 2007.

FAGUNDES, Lea da Cruz; MAÇADA, Débora Laurino; SATO, Luciane Sayuri. Aprendizagem do Futuro, as Inovações Começaram. MEC, 1999. Disponível em: <http://amadis.lec.ufrgs.br/downloads/aprendizes_dofuturo.pdf.> Acesso em: 04 de abril de 2007.

INSTITUTO DE ACADEMIAS PROFISSIONALIZANTES. Disponível em <http://www.avt.org.br/iap_apresentacao.htm> Acesso em: 10 de novembro de 2007.

MARTINS GARCIA, Lenise Aparecida. Competências e Habilidades: Você sabe lidar com isso? Disponível em: <http://escola2000.org.br/pesquise/texto/textos_art.aspx?id=36> Acesso em: 28 de maio 2005.

MICROEDUCAÇÃO. Disponível: <<http://www.microeducacao.pro.br/Concurso/Baixada/Historiasaovicente.htm>> Acesso em: 28 de novembro de 2007.

MICROSOFT. Disponível em: <<http://www.microsoft.com/brasil/>> Acesso em: 08 de novembro de 2007.

OLIVEIRA NETO, Pedro Tomaz. Políticas de Ensino Médio. (2005). SEB. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 03/07/2007.

Projetos de Aprendizagem. Novas Tecnologias na Escola: Por quê? Para quê? [s.d.] Disponível em: <<http://projetoaprendizagem.pbwiki.com/Projeto%20de%20Aprendizagem>> Acesso em: 08 de junho de 2007.

VALENTE, José Armando. PGM-Tecnologia e práticas diversificadas, repensando as situações de aprendizagem. [s.d.] Disponível em: <<http://tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/te/textt4.htm>> Acesso em: 06 de julho 2004.

VALLIN, Celso. Escola, Projetos e Novas Tecnologias. Disponível em: <http://www.escola2000.org.br/pesquise/texto/textos_autor.aspx>. Acesso em: 28 de maio de 2005.

_____. Projetos. Disponível em: <http://www.escola2000.org.br/pesquise/texto/textos_autor.aspx>. Acesso em: 28 de maio de 2005.

RAMOS, Kátia. Educador Inovador. Disponível em: <http://www.escola2000.org.br/pesquise/texto/textos_a_utor.aspx> Acesso em: 10 de junho de 2007.

SCHLEMMER, Eliane. Projetos de Aprendizagem baseado em Problemas Uma metodologia Interacionista-Constructivista para formação de Comunidades em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Revista digital da CVA-RICESU (*online*), Nov de 2001, v.1, n.2. Disponível em: <http://www.ricesu.com.br/colabora/n2/artigos/n_2/id02.php> Acesso em: 5 de maio de 2007.

SILVA, Jefferson Ildelfonso da: Aprendizagem e Conhecimento Escolar: A Interface Pesquisa e Docência. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt04/GT04-516--Int.rtf>. Acesso em: 10 de julho de 2007.

III-ENTREVISTAS *

Escola MUN1

PI-MUN1: 06 jun. 2006

PG-MUN1: 06 jun. 2006

PP-MUN1: 12 jun. 2006

AK-MUN1: 09 maio 2006

AC-MUN1: 09 maio 2006

Escola MUN2

PD- MUN2: 26 set. 2006

PC-MUN2: 03 out.2006

PJ-MUN2: 03 out. 2006

AR-MUN2: 26 set.2006

AY-MUN2: 26 set.2006

AG-MUN2: 26 set.2006

Escola EST1

PW- EST1: 19 set. 2006

PC- EST1: 05 jun 2006

AK- EST1: 18 out.2006

AR-EST1: 18 out. 2006

Escola EST2

PA-EST2: 25 set. 2006

PR-EST2: 25 set. 2006

PJ-EST2: 27 set. 2006

*Foram utilizados códigos para que não haja identificação das escolas e dos entrevistados.

CRÉDITOS DAS ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

- 1.** CAMPOS, Maria dos Reis. *Escola Moderna. Conceitos e Práticas.*
- 2.** Acervo da Escola Municipal Eunice Weaver. Araxá, Minas Gerais.
- 3.** EMPRAPA.
- 4.** Acervo da Escola Est 1.
- 5.** Acervo da Escola Est 1.



A Autora

Lizete Moraes, natural de Santos, é formada em Desenho e Plástica pela Faculdade de Belas Artes de São Paulo, em Educação Artística pela Faculdade de Artes Plásticas de Santos e em Pedagogia, pela Faculdade Dom Domenico no Guarujá.

Lecionou Arte durante dez anos em Escolas da Rede Privada de Ensino em São Vicente e, atualmente, é professora do Ensino Fundamental e Médio na Rede Pública Estadual.

O interesse em Trabalhos com Projetos deve-se ao incentivo oferecido pelas unidades da rede de ensino particular em que lecionou, devido à adoção da Proposta Construtivista e ao Método dos Projetos em suas Práticas Pedagógicas, e as orientações advindas de Instituição do Terceiro Setor junto à Escola Pública, onde leciona há oito anos.

Esta pesquisa tem por objetivo contribuir para a reflexão sobre as práticas educativas, visando a percepção da urgência nas mudanças para melhorar a Educação Pública e nas ações que possam concretizá-las.

