

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

MAURÍCIO AIRES VIEIRA

**FRANJAS EDUCACIONAIS: UM ESTUDO ACERCA
DAS CONCEPÇÕES DOCENTES DOS PROJETOS
DESENVOLVIDOS EM UMA REDE DE
CONHECIMENTO**

Prof. Dra. Maria Helena Menna Barreto Abrahão
Orientadora

MAURÍCIO AIRES VIEIRA

**FRANJAS EDUCACIONAIS: UM ESTUDO ACERCA DAS
CONCEPÇÕES DOCENTES DOS PROJETOS DESENVOLVIDOS EM
UMA REDE DE CONHECIMENTO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado – da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação

Orientadora: Prof. Dra. Maria Helena Menna Barreto Abrahão

**PORTO ALEGRE
2009**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

V658f Vieira, Maurício Aires

Franjas educacionais: um estudo das concepções docentes acerca dos projetos desenvolvidos em uma rede de conhecimento. / Maurício Aires Vieira. – Porto Alegre, 2009.

266 f.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, PUCRS.

Orientação: Profa. Dra. Maria Helena Menna Barreto Abrahão.

1. Educação - Planejamento. 2. Projetos de Ensino. 3. Docentes. 4. Concepções. 5. Ensino-Aprendizagem. I. Abrahão, Maria Helena Menna Barreto. II. Título.

CDD 371.3

Ficha elaborada pela bibliotecária Cíntia Borges Greff CRB 10/1437

MAURÍCIO AIRES VIEIRA

**FRANJAS EDUCACIONAIS: UM ESTUDO ACERCA DAS
CONCEPÇÕES DOCENTES DOS PROJETOS DESENVOLVIDOS EM
UMA REDE DE CONHECIMENTO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado – da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação

Orientadora: Prof. Dra. Maria Helena Menna Barreto Abrahão

Aprovada em: 04 de junho de 2009-06-09

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof. Dra. Maria Helena Menna Barreto Abrahão (PUCRS)

Prof. Dra. Mariângela da Rosa Afonso (UFPEL)

Prof. Dra. Marília Costa Morosini (PUCRS)

Prof. Dra. Denise Nascimento Silveira (IF-Sul)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.1. Rede sistêmica geral (referencial de pesquisa), 27

Figura 6.1. Rede Sistêmica (Categorias Finais), 194

LISTA DE QUADROS

- Quadro 2.1 – Comparação faixa etária e escolarização, 47
- Quadro 2.2 – Alguns indicadores de Pelotas, 47
- Quadro 2.3 – Matrículas nos níveis de ensino, 48
- Quadro 2.4 – Estabelecimentos de ensino, 48
- Quadro 2.5 – Estatística: Rede Municipal de Ensino de Pelotas, 55
- Quadro 5.1 – Formação docente ampla, 138
- Quadro 5.2 – Área de formação, 139
- Quadro 5.3 – Tempo de Ingresso na rede municipal, 139
- Quadro 5.4 – Tempo de docência na escola, 140
- Quadro 5.5 – Tempo de atuação em projetos, 140
- Quadro 5.6 – Carga horária de projetos, 140
- Quadro 5.7 – Tabulação da Questão 01 (associações), 148
- Quadro 5.8 – Tabulação da Questão 01 (associações mais utilizadas), 149
- Quadro 5.9 – Tabulação da Questão 02 (justificativas), 152
- Quadro 5.10 – Tabulação da Questão 02 (justificativas com maior incidência), 154
- Quadro 5.11 – Comparativo das Categorias Finais da Questão 2, 155
- Quadro 5.12 – Tabulação da Questão 03 (origens dos projetos), 157
- Quadro 5.13 – Tabulação da Questão 03 (origens dos projetos com maior incidência), 160
- Quadro 5.14 – Tabulação da Questão 04 (importância), 162
- Quadro 5.15 – Tabulação da Questão 05 (formatação dos projetos), 166
- Quadro 5.16 – Tabulação da Questão 06 (aprendência com projetos), 170

Quadro 5.17 – Tabulação da Questão 07 (apoio da escola), 172

Quadro 5.18 – Tabulação da Questão 08 (indicadores), 174

Quadro 5.19 – Tabulação da Questão 09 (perspectivas), 176

Quadro 5.20 – Tabulação da Questão 10 (relação/convívio), 179

Quadro 5.21 – Tabulação da Questão 11 (divulgação/socialização), 181

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.1 – Matriz Analítica: questões do instrumento principal, 25

Tabela 5.1 – Matriz Analítica: confecção da rede sistêmica, 144

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 5.1 – Formatação dos projetos, 169

LISTA DE ABREVIATURAS

ABNT – Associação Brasileira das Normas Técnicas
AC – Análise de Conteúdo
BSCS – Biological Science Curriculum Study
CAPES – Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAVG – Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça
CEFETRS – Centro Federal de Educação Tecnológica
CIEPs – Centros Integrados de Educação Pública
CNPEQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
ETFPEL – Escola Técnica Federal de Pelotas
FEE – Fundação de Economia e Estatística
FIERGS – Federação das Indústrias do Estado do RS
FNDE – Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação
FURG – Fundação Universidade Federal do Rio Grande
GT – Grupos de Trabalho
IDESE – Índice de Desenvolvimento Socioeconômico
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
IFET – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul Riograndense
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INER – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
ITEPA – Instituto Técnico de Pesquisa e Assessoria da UCPel
LDB – Leis de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PET – Programa Especial de Treinamento
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP – Projeto Político Pedagógico
PSM – Pronto Socorro Municipal de Pelotas/RS
PSSC – Physical Science Study Committe
PUCRS – Pontícia Universidade Católica do RS
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SENACRS – Serviço Nacional de Aprendizagem do RS
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial do RS
SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural do RS
SENAT – Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SEST – Serviço Social do Transporte
SMC – Secretaria Municipal de Cidadania
SMDR – Secretaria Municipal de Desenvolvimento Rural
SME – Secretaria Municipal da Educação de Pelotas-RS
SUS – Sistema Único de Saúde
UCPel – Universidade Católica de Pelotas
UFPEL – Universidade Federal de Pelotas
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

LISTA DE ANEXOS

Anexo I – Instrumento de pesquisa

Anexo II – Entrevista: Secretária Municipal da Educação de Pelotas/RS

Anexo III – Entrevista: Secretária de Educação Básica do MEC

Anexo IV – Entrevista: Chefe do Setor Pedagógico da SME de Pelotas/RS

Anexo V – Entrevista: Diretora da EMEF Bibiano de Almeida de Pelotas/RS

Anexo VI – Experiência Pedagógica da EMEF Bibiano de Almeida de Pelotas/RS e o Aproveitamento de Alunos

SUMÁRIO

Lista de Figuras

Lista de Quadros

Lista de Tabelas

Lista de Gráficos

Lista de Abreviaturas

Listas de Anexos

Resumo, 03

Abstract, 04

Introdução, 05

Capítulo Zero – Início de uma caminhada...., 15

Capítulo 1 – Referencial e Questões de Pesquisa, 22

1.1. Referencial de Pesquisa, 22

1.2. Questões de Pesquisa, 30

Capítulo 2 – Franjas Educacionais e Redes – entendendo o título da tese..., 33

Capítulo 3 – Indicadores da cidade de Pelotas – Cenário da pesquisa, 43

Capítulo 4 – Aporte Teórico, 57

- 4.1. Enlaces teóricos Iniciais, 57
- 4.2. Projetos, tipologias e discussão, 74
- 4.3. Concepções/senso comum, 115

Capítulo 5 – Aspectos Metodológicos, 128

Capítulo 6 – Considerações Finais, 184

Referências, 204

Anexos, 216

RESUMO

Tendo como referencial as diferentes formas de se ensinar e as várias metodologias/estratégias de trabalho nos ambientes escolares, foi proposto este trabalho com o enfoque para análise das concepções de docentes, prevalecendo o trabalho em rede e o foco com “projetos” desenvolvidos nos educandários. Foi proposta uma pesquisa para o estudo das concepções – conhecimento espontâneo (senso comum) ou adquirido através do ensino formal/tradicional, dos professores das escolas da rede municipal de Pelotas/RS e análise da possibilidade da construção do conhecimento através deste viés. Este estudo se inscreve na área de pesquisa Ensino e Educação de professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, e de modo geral, busca conhecer as idéias, as concepções e as dificuldades dos educadores quando confrontados com o termo projeto. O trabalho apresenta inicialmente uma revisão de conteúdos com a finalidade de disponibilizar a professores/educadores em geral subsídios sobre os tópicos abordados. A pesquisa teve como mote a construção de uma rede sistêmica que serviu de suporte para toda Tese, a fim de traçar o perfil destes agentes que trabalham com os projetos nas escolas municipais. Após a revisão bibliográfica, são apresentadas as tabulações da análise de dados capturados de um questionário, instrumento principal de pesquisa. Entrevistas semi-estruturadas também fizeram parte da análise. Como síntese, é possível dizer que na perspectiva da educação através dos projetos nas escolas (dos mais variados tipos) é exeqüível o professor desenvolver um excelente trabalho que contribua efetivamente para a educação, tornando-a mais significativa. Através do entendimento das concepções docentes, é viável e absolutamente possível auxiliar na construção do conhecimento.

Palavras Chaves: Projetos. Docentes. Concepções. Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

Using different ways to teach and varieties of methodologies/strategies of work in school environment, as reference, this paper was proposed focusing on the analysis from the teachers' concepts prevailing the network and the focus on "projects" developed in schools. It was proposed a research to study the conceptions- spontaneous knowledge (what people think about) or acquired through formal/traditional teaching process of municipal schools teachers from Pelotas/RS and to analyse the possibility of building knowledge through this direction. This paper belongs to the field of research, Teaching and Teachers Education from the Education Post Graduation course program from PUCRS, and in general terms, it searches for knowing the ideas, conceptions and the teachers' difficulties when they have to face the term project. Initially, this paper presents a review from contents aiming the availability of reinforcement about the approached topics to teachers/educators, in general. The theme of this research was the building of a systemic net, which was used as a support for this entire Thesis, aiming to draw up the profile from these characters, who work on projects in municipal schools. Afterwards bibliography review, a table is shown with analysed information from a questionnaire, the research main instrument. Also, semi-structure interviews were analysed. To sum up, it is possible to say that in the education prospect through projects in schools (from different varieties) the teacher is able to develop a wonderful work, which effectivelly contributes to education, to turn it more significant. Through the understanding about the teachers' concepts, it is viable and absolutely possible to help building knowledge.

Key words: Projects. Teachers. Conception. Teaching and Learning process.

INTRODUÇÃO

A discussão sobre o termo projeto avança quando o professor tem clareza que essa metodologia/estratégia a ser proposta tem a perspectiva de atividade educativa a ser promovida e desenvolvida para produzir conhecimento com autonomia e espírito crítico. (BEHRENS, 2006, p. 35).

Minha trajetória rumo à construção de meu objeto de pesquisa iniciou com a convicção da existência de um porto seguro ao final do percurso que pretendia trilhar. No início, acreditava que, ao me lançar ao conhecimento, encontraria verdades que pudessem ser repassadas aos meus colegas de profissão, e principalmente, ajudassem os alunos que tanto necessitam ser entendidos e compreendidos. Enquanto docente que já trabalhou com ensino fundamental, ensino médio e, também, na Pós-Graduação, e, ainda, enquanto técnico que trabalha com/para uma rede municipal de educação, senti que meu trabalho poderia ser muito mais do que uma simples conformidade para a Academia. Pretendo trazer uma contribuição in loco e significativa para aqueles (as) que assim desejam traçar/desenhar possibilidades reais de auxílio a alunos e a professores num “mar complexo”: a Educação.

Na realidade, meu projeto de tese mudou ao longo do percurso iniciado em 2006 na PUCRS. De início, muitas barreiras se formaram ao meu redor, as quais foram, aos poucos, derrubadas e/ou vencidas. A proposta de tese surgiu pelo fato de trabalhar em uma Secretaria Municipal da Educação e estar imerso em uma condição de auxiliar os professores a trabalharem com projetos. Minha função principal, durante alguns anos, foi a de ajudar os professores a construírem seus projetos educacionais/escolares nas escolas e, a partir dessa atividade, buscar subsídios e recursos em outros órgãos para que os projetos realmente

ocorressem. Incurções em projetos, planejamentos, perspectivas para colher recursos e/ou cumprir orientações do MEC/FNDE também estiveram em meu panorama nessa condição. Entender um pouco mais sobre os recursos advindos do Governo Federal e da distribuição desses recursos também foi um desafio que, fez com que por alguns meses, tenha me debruçado em estudos significativos; sem dúvida, foi uma experiência que trouxe muito mais do que leituras em cartilhas e/ou sites e/ou livros, foi uma vivência enriquecedora, enquanto profissional, enquanto educador, enquanto um indivíduo que luta por um mundo melhor.

Sem dúvida, esta passagem deixará, em minha vida, mais que uma simples marca, deixará a convivência com um grupo numeroso de professores, de amigos, de profissionais e me oportunizará enxergar a educação de maneira diferente. Digo passagem, porque sei que, dentro de alguns meses, deixarei esse espaço para que outras pessoas tragam suas experiências e inovações para trabalhar com o grupo que vou deixar. A mudança que impregnou meus pensamentos e minha ação foi extremamente profícua: trabalho como se fosse o último dia de atividades, na perspectiva de trazer o máximo de retorno para as crianças que estão nas escolas, e principalmente aquelas que vivem em situações de risco e vulnerabilidade social. A interação com docente, alunos, escolas - infantis, fundamentais, filantrópicas, especiais e de outras redes - foi e é muito intensa. Ressalto que, em alguns momentos, abdiquei de meus anseios naturais e lutei para que os ideais dessa rede municipal fossem buscados e superados. A passagem por uma posição que preenche um lugar de inspiração a outros profissionais, que ocupa uma condição de auxílio a todos que encontram obstáculos e/ou desafios em suas práticas docentes, com certeza, afluíram em minha pessoa, em meu eu, um novo perfil, que, concomitante aos embasamentos teóricos advindos do Doutorado, reformularam-me, isto é, hoje sou outra pessoa, outro profissional, outro “mais” humano.

Este trabalho tem como pano de fundo mapear e analisar as concepções dos professores da rede municipal de ensino de Pelotas-RS no que se refere aos projetos educativos e à construção do conhecimento, ou seja, investigar os

professores em um campo de atuação destes docentes. Foram averiguadas, também, quais as influências dos projetos no ensino regular e, ainda, apontados alguns indicadores que permitem a avaliação via projetos e sua co-relação com a identidade da escola e dos estudantes. Outras atividades também foram desenvolvidas nessa pesquisa em seu decorrer, tais como mapear os projetos desenvolvidos, identificar a formação dos docentes, perceber a relação ensino/aprendizagem pelo viés dos projetos educativos. A idéia inicial foi a construção de uma rede sistêmica, na qual se possa visualizar o pensamento e as concepções dos docentes no que tange ao trabalho com projetos (suas internalizações).

Essa investigação, partindo dessa rede sistêmica construída, exclusivamente do pensamento dos seus atores (docentes), pretende, então, inspirar e oferecer elementos para que outras redes construídas (e aqui se incluem todas as possibilidades de “novas” redes) também possam construir e trilhar seus próprios caminhos em direção a uma educação de qualidade que garanta o direito de cada criança/jovem/adolescente a aprender na medida do seu tempo e do seu espaço enquanto cidadão e detentor de uma legislação que ampara a educação em todos os seus aspectos.

Por que trabalhar com projetos? Porque nas escolas, nas secretarias e instituições em geral não há preocupação com os projetos e sim com os conteúdos que a escola quer e/ou precisa ensinar; os projetos, em sua maioria, em um primeiro plano, são uma maneira de lazer, de contentar alunos e/ou professores e/ou outros agentes sociais. Não se sabe realmente a essência de um projeto, o porquê de se fazer projeto, sua causa/origem, seus indicadores, sua essência, a questão da antropologia, e mais, como os docentes pensam essa abordagem. Cada escola, cada rede de ensino, cada comunidade tem um entendimento do que vem a ser projeto e, de certa forma, não são discutidas cientificamente e pedagogicamente do ponto de vista de todos os integrantes de uma comunidade escolar.

Para alcançar o objetivo traçado, optei por trabalhar com a investigação qualitativa, por refletir “uma espécie de diálogo entre os investigadores e os

respectivos sujeitos, dados estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 98). Quanto aos aspectos metodológicos, foi partindo desse princípio que realizei um instrumento inicial, com 11 indagações abertas; em um segundo momento parti para a construção de uma rede sistêmica e, concomitantemente ao processo de construção da tese, para entrevistas semi-estruturadas, pautadas em conversas informais e não estruturadas aos professores da rede municipal de Pelotas/RS, de uma escola que trabalhe com projetos em sua concepção/pedagogia ou proposta pedagógica; nesse caso a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Bibiano de Almeida. Foram entrevistadas e transcritas, conforme os Anexos 2 a 5: a Secretária Municipal da Educação de Pelotas, a Chefe do Departamento Pedagógico, a Secretária de Educação Básica do MEC e a Diretora da EMEF citada acima. Escolhi essa metodologia porque acredito na possibilidade de “desenvolver um modelo descritivo que englobasse todas as instâncias do fenômeno” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 99). O detalhamento de toda a ação assim como todas informações pertinentes aos aspectos metodológicos estão explicados em capítulo posterior.

Para o leitor compreender a imbricação do pesquisador com a Tese, é proposto o Memorial Descritivo do pesquisador no segmento seguinte; e, em capítulo posterior, no corpo do trabalho, é detalhada a situação do município de Pelotas/RS, colhendo alguns indicadores da cidade. As questões educacionais inerentes ao município são vistas em maior profundidade. Ainda para explicar ao leitor, essa tese traz em seus primeiros momentos a utilização da primeira pessoa do singular para uma maior identificação com o trabalho e o pesquisador, e no desenvolvimento utilizei-me de uma transposição para a primeira pessoa do plural, por entender que ao se trabalhar com projetos, estamos trabalhando em conjunto, em consonância com a coletividade (professores, alunos, dirigentes, pais e comunidade escolar como um todo). Ao se trabalhar com projetos, a coletividade deve ser pensada sempre em uma primeira instância.

O trabalho foi tomando rumo no ano de 2007, e, em meados de 2008, foi-se delineando o esqueleto, tendo a proposta de tese defendida em dezembro de 2008. A partir deste momento, das sugestões e indicações dos docentes que

participaram desta Qualificação, o trabalho foi (re) desenhado e aparado as arestas, que com certeza serviram para fortificar o trabalho como um todo. Durante o quadro teórico busquei um diálogo com os autores em segmentos coesos e consistentes, a saber: a dimensão social e humana da educação; a concepção/conceituação de projetos de trabalho/ensino/aprendizagem/educativos; e as definições e os entendimentos do termo “concepções” em abordagem próxima da cientificidade.

O trabalho teve suas contribuições iniciais oriundas de Hernandez e a sua proposta de projetos de trabalho, de Fagundes, no que tange à diferenciação entre projetos de ensino e de aprendizagem e de Boutinet, no que se refere à antropologia do projeto. Outros teóricos também foram buscados, tais como as perspectivas de Dewey e Kilpatrick, dos Estados Unidos, de Freinet, na França, de Santomé (assim como Hernández) da Espanha, de Ana Maria Haufmann, da Argentina, e de Miguel Arroyo e Monique Deheinzelin, no Brasil. Pedro Demo com seu enfoque do educar pela pesquisa também contribuiu com esse trabalho. As contribuições de Roque Moraes, da PUCRS, e seus colaboradores também foram objetos de estudo para a constituição dessa tese. Salientamos que todos pesquisadores foram pesquisados e se manteve o diálogo, porém alguns, apenas corroboraram para fortalecer a investigação aqui apresentada, sem necessariamente estarem citados.

Para Barbosa e Moura (2006), apesar de uma tendência de implementação de uma cultura de projetos no meio educacional, o panorama atual parece estar mais para uma “cultura do improvisado” do que para uma cultura de projetos. Certamente, fatores culturais afetam o modo como são vistas muitas questões no trabalho com projetos. Nessa tese, então, pretendo adentrar nessa temática, comprovando que a escola contemporânea pode ultrapassar a cultura do improvisado e mostrar-se como um novo cenário que atenda a demanda de seus alunos.

A pesquisa busca subsidiar os professores para entenderem como sua prática pedagógica pode auxiliar as atividades fora do ensino tradicional, e contribuir, realmente, com uma educação de qualidade para os alunos. Muitas

teses, dissertações e monografias buscam prover auxílio aos docentes, alunos e escola em situações reais de ensino-aprendizagem e sua melhoria. A proposta desta tese, a priori, é outra: **identificar as concepções dos docentes num campo de investigação fora do ensino tradicional e, de que maneira, essas concepções (em formas de projetos escolares e/ou similares) podem auxiliar o modelo educacional vigente, ou na construção do conhecimento.**

Em outras palavras, e talvez de uma maneira muito simplista, mas de fundamental importância para o entendimento do espaço/ambiente chamado “escola”, o objetivo é perceber como funcionam estes projetos e como essa metodologia/técnica/abordagem pode auxiliar à escola, e principalmente, os alunos que são razão deste espaço existir.

Aqui, quando falo, em ensino tradicional, estou referindo-me a todos saberes construídos e internalizados dentro da escola, de maneira a estarem enquadrados dentro de um currículo de forma conteudista e apegados aos tempos e espaços estabelecidos pela legislação vigente. Quando me refiro ao ensino “fora” do ensino tradicional, estou buscando espaço/tempo que entenda a aprendizagem e a construção de maneira significativa em todos os momentos, baseada principalmente em projetos que contemple as lacunas deixadas pelo rigorismo e a formalidade deste ensino tradicional. Para tal, é de extrema importância capturar a verdade “nua” e “crua” de como os docentes percebem a temática dos projetos e sua efetiva colaboração para a constituição do indivíduo como um todo.

Assim, em uma última instância, deve-se ressaltar a importância deste trabalho, não apenas pela satisfação acadêmica, mas também e, principalmente, pela responsabilidade social a qual estou atrelado enquanto uma fonte contínua e formadora de opinião, em decorrência da constante influência que um professor/educador tem na vida escolar de um estudante. Digo isso, porque, hoje, ocupo uma função que exige uma postura de auxílio para uma rede municipal de ensino que conta com cerca de 3.000 professores e 35.000 matrículas de alunos desde a mais tenra idade (educação infantil) até a melhor idade (educação de jovens e adultos).

Desta forma, foi efetuada uma análise através de um levantamento sobre as concepções (senso comum) a respeito do termo “projetos” e suas implicações na comunidade escolar, realizado com professores do ensino fundamental e médio¹ da cidade de Pelotas/RS, compreendido entre os anos de 2007-2008, em forma de uma rede sistêmica, que será explicada em maiores detalhes a seguir.

Ao analisar essas concepções (senso comum), visualizei a exteriorização do raciocínio e/ou pensamento dos professores sobre determinados fatos da ciência, inerentes ao termo “projetos” e a escola. Tais manifestações permitiram-me compreender e/ou entender como os docentes formam suas idéias e, posteriormente, sugeri maneiras e métodos de trabalhá-las, conforme detalhamento no último capítulo desta tese.

Dessa forma, o primeiro capítulo traz o referencial do estudo, baseado principalmente na Figura 1.1. e as questões de pesquisa. Explicações iniciais sobre a rede sistêmica são abordadas nesse momento para que o leitor perceba a essência do trabalho proposto; porém em capítulo posterior algumas informações são acrescentadas a fim de corroborar com o trabalho e o entendimento global da pesquisa. Num segundo capítulo, são discutidos os indicadores da cidade de Pelotas, a fim de o leitor situar-se dentro do contexto, ao qual será imerso o tema.

Na seqüência, a fim de disponibilizar uma bibliografia que sirva de complemento deste estudo a outros profissionais interessados, o terceiro capítulo traz os seguintes detalhamentos: a educação, os conceitos/evolução da dinâmica de se trabalhar com projetos, as definições de senso comum e termos semelhantes. Estas particularidades elucidam alguns conceitos, situando o assunto dentro da importância merecida. Em suma, este capítulo tem por finalidade apresentar argumentos que possam servir de embasamento da investigação, sem pretender esgotar o assunto.

A investigação realizada permitiu avaliar a importância da Educação no que tange a um novo olhar para as questões que emergem na escola e que, muitas vezes, o currículo não pode atender de maneira imediata, segundo se verifica no

¹ Pelotas é a única cidade do interior do RS, que possui uma escola de ensino médio vinculada à sua rede municipal.

acompanhamento dos principais pontos apresentados e analisados no decorrer do trabalho, e, inclusive, pelas conclusões parciais existentes durante a exposição das análises das questões investigadas no instrumento aplicado ao grupo de professores pesquisados.

No quarto capítulo, detalharei a metodologia usada para a execução do trabalho de maneira mais profunda: a pesquisa aqui apresentada tem a característica qualitativa, uma vez que o instrumento adotado gera dados para um trabalho qualitativo. Porém, algumas técnicas quantitativas são utilizadas. Neste capítulo, tem-se toda a explanação metodológica necessária e o enquadramento desta investigação, com o apoio de vários autores. A metodologia utilizada é chamada de pesquisa rápida (rapid assessment) por muitos autores. O método garante informações de qualidade de forma sucinta e a custos baixos, utilizando dados preexistentes sobre a área, população e a rede de ensino a ser pesquisada (detalhado no segundo capítulo), para se obter informações objetivas e opiniões sobre os pensamentos desses professores. Essa metodologia leva em conta o sentido de identidade local e também dá flexibilidade ao pesquisador para agregar novas informações, percebidas como relevantes, mesmo que posteriormente.

O trabalho teve como fonte de pesquisa obras literárias de diversas áreas. Salienta-se que as obras existentes na bibliografia foram todas pesquisadas, considerando a restrição necessária ao objeto da investigação, e todas foram citadas no texto. Contudo, caso o leitor se interesse em aprofundar o assunto, poderá consultar tais obras na sua totalidade, que certamente servirão de subsídio para um entendimento ainda mais amplo e/ou completo.

Outras fontes de pesquisa foram a Internet, periódicos e a legislação vigente. Os artigos consultados na Internet, em que há especificação do(s) autor(es), constam da bibliografia e das respectivas notas de rodapé. Há, também, ao final do trabalho, uma listagem de páginas da Web em que busquei informações. Quanto ao material pesquisado em jornais, encontra-se referenciado no corpo do trabalho, em notas de rodapé e na bibliografia. Certos artigos, dos quais de momento não se precisou a publicação oficial, foram somente detalhados em notas de rodapé. A legislação consultada não consta nos anexos, todavia, há

uma listagem ao final das referências bibliográficas, pois a finalidade maior é facilitar o acesso e a compreensão.

Há suportes científicos, de sites da Internet, utilizados no decorrer deste estudo, que, pelo motivo de não terem o registro de seus autores, encontram-se averbados no próprio parágrafo onde há a referência.

Pela seqüência, no quinto capítulo, averigua-se a coleta e a análise de dados, com vários recursos, tais como tabelas e gráficos, necessárias à visão geral do trabalho e às inclinações aos apontamentos finais. Estes modelos apresentados foram construídos e validados a partir dos instrumentos de pesquisa e traçaram o perfil de conhecimento de 101 professores da rede municipal sobre a realidade em que trabalham e, conseqüentemente, seus pensamentos e idéias a respeito do referencial pesquisado.

No último capítulo, apresento a conclusão geral e as respectivas sugestões e recomendações. Este momento final, além de esclarecer as respostas às questões de pesquisa, explicitadas no primeiro capítulo, não somente aborda as limitações deste trabalho, mas ainda traz recomendações para outros, no futuro. Também busco subsídios para construção de um projeto junto à CAPES, ao CNPq e a outros órgãos financiadores para dar prosseguimento ao entendimento em maior escala das concepções destes professores. Este cenário encontrado será deixado como legado aos profissionais desta rede municipal e muitas outras indagações e construções do conhecimento poderão ser trabalhadas a partir deste momento, ou seja através desta pesquisa ulterior, outras poderão ser facilmente iniciadas e trarão, com certeza, respostas significativas aos educadores.

Acredito que este estudo deva estar presente em todas as áreas do conhecimento, envolvendo, por inteiro, a grade curricular a ser discutida, a partir de temas geradores e/ou outros projetos, abordando novos princípios éticos, exibindo mentalidade coerente com a maneira de ensinar, designando responsabilidades individual e coletiva e, ainda, inovando conceitos.

Para que uma rede de ensino seja, acima de tudo, uma rede de aprendizagem significativa para todos que nela estão imersos, tem que garantir em primeiro lugar, o direito de cada criança/jovem/adolescente aprender, não

havendo uma receita única, mas propostas, que poderão com o desenrolar dos anos serem aprimoradas, discutidas, redesenhadas e reanalisadas, para que o bem maior prevaleça sempre, que é o conhecimento. Essa Tese, então, não tem a pretensão de trazer respostas prontas, mas indicar caminhos que sejam possíveis de se trilhar e contribuir para a construção de um mundo melhor, principalmente nos espaços escolares.

E por fim vale colocar que esta tese está incluída dentro da linha de pesquisa **Ensino e Educação de Professores**, a qual estuda o fenômeno do ensino, bem como suas implicações na educação de professores, proporcionando elementos para tomada de decisões relativas e transformações no processo de ensino e aprendizagem.

Essa tomada de decisões, no momento, em que eles (os professores) entenderam suas reais concepções poderá melhorar sua prática pedagógica, e conseqüentemente, a melhoria do processo de ensinar e aprender será muito mais rica e produtiva para ambos (docentes e alunos) envolvidos nessa rede de conhecimento.

CAPÍTULO Zero - O início de uma caminhada...

Este marco zero é uma singela homenagem à professora Dra. Maria Helena Menna Barreto Abrahão, que apesar dos percalços num caminhar difícil, entre idas e vindas, aceitou um orientado-órfão num momento bastante complicado de uma pesquisa em andamento. Gosto das narrativas e memoriais também. Muito Obrigado, do fundo do coração!!!

Concluí meu ensino fundamental em escola pública e ingressei na Escola Técnica Federal de Pelotas, hoje Instituto Sul Rio-Grandense de Educação Tecnológica (IFET). Concluí meu curso técnico em Química: lembro-me que estudava com folhas/lembretes escondidas entre as prateleiras do supermercado, no qual trabalhava durante o dia; queria evoluir e, para isso, teria que passar por desafios. Prestei concurso público para técnico-administrativo e consegui a aprovação em 3º lugar, dentre mais de mil candidatos, começando a trabalhar no mesmo setor em que era estagiário, em janeiro de 1995. Em 1996, ingressei na graduação no Curso de Licenciatura em Física (UFPel), decidindo por um curso que, além de ser um dos que mais chamasse a atenção, me abrisse às portas do mercado de trabalho. Naquela época, tive alguns *insights* sobre a autonomia docente, como fala Tardif (1999): os professores é que devem encontrar soluções para as situações; encontrar caminhos a seguir e, ainda, assumir posições. Queria enfrentar o desafio: tornar-me professor, pois acreditava que a docência é que eleva o conhecimento; os bons professores trazem o conhecimento ao aluno, desvelam o escondido, mostram o iceberg como um todo. Como fala Tardif (1999) o professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função

consiste em transmitir esse saber a outros. Fiz parte do Programa PET (Programa Especial de Treinamento). No terceiro semestre, fui chamado para lecionar em uma escola do ensino médio de Capão do Leão/RS, mas não aceitei, já que trancaria algumas disciplinas e dilataria o tempo de conclusão do curso. Durante o curso de Licenciatura em Física, sentia uma vontade imensa de me aprofundar em disciplinas de Psicologia, Estrutura do Ensino, Didática, Prática de Ensino com leituras e autores, o que me inclinou para um possível estudo de pós-graduação em Educação.

Ao término da graduação, comecei a refletir acerca dos tipos de saberes que adquirimos e a perceber que não são todos que internalizamos. Aproximei-me do que Tardif (1999) fala a respeito dos saberes docentes: saberes de formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes experienciais. No último ano da graduação, já me preocupava com a pós-graduação, sentia necessidade de me aproximar mais da ciência e devido à consonância com a área da educação, busquei um mestrado em educação. Fiz também a inscrição e logrei aprovação na Especialização em Educação da UFPel, mas devido à aprovação no Mestrado em Educação Ambiental da FURG, optei por fazer este último, até porque vinha ao encontro de meus interesses, naquele momento. Aprofundar-me em Educação foi uma das melhores oportunidades acadêmicas que tive. Agradeço muito aos professores do mestrado que me ensinaram um método de pesquisa, de investigação. O mestrado veio ao encontro dos meus interesses no que tange às ações dos professores: ajudava a fazer pesquisa e mostrava novos caminhos. Comecei, de maneira tímida, a escrever artigos, que foram se aprimorando com o tempo.

Mesmo sem ainda ter um aprofundamento teórico do trabalho docente, estava em consonância com o que relata Tardif (1999), quando diz que o trabalho do professor é fundamentalmente um conjunto de interações personalizadas com os próprios alunos para obter a participação deles em seu próprio processo de formação e atender às suas diferentes necessidades; o que exige um investimento profundo, tanto do ponto de vista cognitivo, como afetivo nas relações com os alunos.

A realização do trabalho de mestrado me possibilitou perceber a diversidade de temas, aspectos e questões que dão suporte e manutenção à temática educacional e uma certeza: a de seguir os caminhos em Educação.

Após terminar o mestrado, fiz uma disciplina em 2002, como aluno especial, no Doutorado da UFRGS: foi um bom começo. Mantive contato com outros alunos e li um pouco mais sobre as linhas de pesquisa. Fiz uma segunda disciplina, relativa às políticas públicas, uma vez que essa temática me chamava à atenção. Em 2003, fui chamado para docência em uma escola municipal, a maior da região sul: Escola Municipal Pelotense. A princípio hesitei, mas como a coordenadora da área era uma pessoa compreensível, ajustou os horários para mim. Ela disse que precisava de minha ajuda, visto que eu era coordenador de área das exatas de uma Escola Estadual e ela queria algumas idéias para desenvolver com o grupo da Escola Municipal. Mais um desafio enfrentado por mim e, acredito, vencido.

No ano de 2003, fui convidado para ministrar aulas nas Faculdades de Amparo (Rio de Janeiro) em Cursos de Pós-Graduação na área da Educação em cidades pólos, como Porto Alegre, Rio Grande e Passo Fundo. No mesmo ano, as Faculdades Integradas FACVEST chamaram-me e também comecei a ministrar aulas nos finais de semana (sexta-feira à noite e sábado). Trabalhando com este mesmo Instituto, também passei a lecionar em outra instituição: Portal Faculdades. Cresci intelectualmente muito nestes últimos anos. Orientei nestes últimos semestres muitos trabalhos, em nível de especialização. Conclui, também, um Curso de Pós-Graduação, em nível de especialização, de Psicopedagogia Institucional, a qual era uma área que sempre despertou-me o interesse.

Em 2004, após formatar um Curso de Pós-Graduação na área ambiental, no então CEFETRS, fui convidado para coordenação do curso: mais uma vez me senti muito valorizado. Em 2005, pela minha vontade de aprender e de ajudar os professores, fui convidado para trabalhar na Secretaria Municipal da Educação, como supervisor de ensino. O então Secretário Municipal da Educação conhecia meu trabalho na coordenação de pós-graduação e convidou-me para fazer parte da sua equipe de trabalho. Hoje sou Assessor Técnico da Secretaria Municipal da Educação e acredito que desenvolvo um bom trabalho, tentando ajudar os

professores a perceberem seu caminho e a construírem sua identidade e, ainda, auxiliando à formação continuada.

Em 2006, ingressei no Doutorado, retornando os estudos em língua estrangeira. Aprendi muito com as disciplinas do Doutorado, mas ainda tenho muito para aprender. O Doutorado nos deixa mais seguros e com mais confiança, devemos tomar certas decisões e aprender a caminhar sozinhos; ainda no decorrer desta tese, alguns desafios surgiram, tais como a mudança de orientador, que de certa forma, deixa o orientando apreensivo e com receio de que algo pode ser modificado e reestruturado e o tempo geralmente é muito curto.

Durante o período de construção da tese de doutorado, mesmo com atividades profissionais, tive um crescimento intelectual de significativo valor. Muitas idéias, leituras e acompanhamentos in loco, principalmente com os atores desta pesquisa em andamento, mostraram que um novo caminho na educação é possível.

Em 2007, fui convidado pelo SENAC-RS para integrar a equipe da Regional em Porto Alegre, para acompanhar os cursos de graduação com a formação docente e o programa de educação continuada que a instituição tem. Foram seis meses, que merecem uma atenção, tendo em vista que aprendi muitas atividades focadas no ensino superior e na legislação. Fiz o acompanhamento nas Faculdades do SENAC, em Porto Alegre, Passo Fundo e Pelotas. Mas, infelizmente como temos que fazer escolhas, no ano de 2008, optei por terminar a pesquisa de doutoramento, pois com certeza, outras portas se abrirão ao término desta caminhada.

Quero também, aqui deixar agradecimento profundo e sincero à Secretária Municipal da Educação de Pelotas, na gestão 2006-2008, professora Ana Berenice Franco dos Reis, que sempre acreditou no meu trabalho, no meu potencial, e que disponibilizou a rede municipal de educação para essa tese de doutoramento, além de me confiar tarefas exclusivas para profissionais de sua mais inteira confiança. Na realidade, ela muito incentivou-me a desenvolver esta tese de doutorado. Obrigado pelas dicas. Foi através desta rede municipal de ensino, que aproximei-me das leituras de Fernando Hernández, Léa Fagundes,

Boutinet, entre outros. Muitos ensinamentos também foram deixados pelo professor Roque Moraes e seus colaboradores. O não-entedimento de como os professores da rede municipal de Pelotas se viam dentro de uma perspectiva de projetos desenvolvidos por eles mesmos, dentro de uma rede, é que suscitaram a tese ora em tela. Hoje, fazendo um retrospecto de tudo que aprendi na Secretaria Municipal da Educação em quatro anos, parece que são muitos anos vividos. Hoje, sou responsável pelos relatórios e planejamento de uma Secretaria que tem mais de 3.000 docentes, num universo de 92 escolas, com mais de 35 mil matrículas, sou tutor do MEC em programas de formação; também faço parte de GT (Grupos de Trabalho) do MEC para as grandes cidades; ajudei a construir o novo modelo de educação para o município. Também coordenei dois livros referentes aos projetos que a rede municipal desenvolve, a partir da pesquisa de doutorado: é uma contribuição que deixarei (sinto como se fosse um legado para os professores que trabalham com projetos). Sei que dentro de alguns meses poderei sair da posição que hoje ocupo, mas o mais importante é deixar o registro e a marca de um profissional que trabalha para o bem da coletividade e para o despertar do conhecimento numa rede de aprendizagem mútua.

Quero também deixar um registro aos professores do Doutorado, que mesmo sabendo da distância, das dificuldades e dos tropeços, a tese chegou em um porto seguro. Em especial um obrigado ao prof. Dr. Roque Moraes, por acreditar no meu potencial e me aceitar no início da caminhada; obrigado prof^a. Dra. Marília Morosini, pelas contribuições em construir o estado da arte desta tese e pelas dicas valiosíssimas na estruturação do trabalho. Obrigado prof^a Dra. Maria Helena Menna Barreto Abrahão, pelo carinho da acolhida, pelos ensinamentos, pelas contribuições que fizeram com que esse trabalho chegasse a um produto final. Obrigado por me entender e apoiar uma tese em andamento.

Hoje sinto-me enquadrado no início do que relata Contreras (2002): a segunda concepção inerente ao profissional reflexivo. Penso que o ensino deve seguir pelos valores educativos pessoalmente assumidos que define as qualidades morais de relação e experiência educativa, assumindo um compromisso com a comunidade e buscando uma competência profissional, focalizando a

pesquisa/reflexão sobre a prática. Acredito que tenho capacidade para resolver criativamente as situações-problema para realização prática das pretensões educativas.

A perspectiva do docente como profissional reflexivo permite construir a noção de autonomia como um exercício, como uma forma de intervenção nos contextos concretos da prática onde as decisões são um produto de consideração da complexidade, ambigüidade, conflituosidade das situações. (CONTRERAS, 2002, p. 197)

Vejo que uma grande parcela dos professores está enquadrada na primeira categoria que Contreras (2002) chamou de especialista técnico: são aqueles que não precisam pensar, apenas transmitem o conteúdo numa autoridade unilateral do especialista. São esses professores que precisam de nosso trabalho, de nossas contribuições e de nosso processo de conquista para resgatá-los para uma educação de qualidade.

Hoje acredito muito nos saberes experienciais, não que os outros saberes não sejam importantes e necessários, mas Tardif (1999) deixa claro que esses saberes são o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e não provêm das instituições de formação de currículos. São os saberes práticos, constituindo a cultura docente em ação, em movimento. É o que o autor diz da constituição dos hábitos ou macetes da profissão validados pelo trabalho cotidiano. E complementando com a que se refere Nóvoa (1992), nós, enquanto professores, temos de repensar nossa profissão, nosso dia-a-dia na sala de aula, na construção do conhecimento com outros indivíduos. E ainda, acrescentaria que temos que construir conhecimento com outros indivíduos em outros espaços e de outras maneiras, significativas e de real valor para a formação humana na sua totalidade. Conhecer e reconhecer o mundo e as oportunidades que estão em nossa volta, o conhecido e o desconhecido, é aprender de fato! Após toda esta trajetória, acredito que a tese, também, me fez diferente.

Aprender não é apenas reconhecer o que, de maneira virtual, já é conhecido. Não é apenas transformar o desconhecido em cientificidade. É a união do conhecimento e da descoberta de algo novo. Aprender comporta a junção do

conhecido e do desconhecido, mesmo que em recortes seja significativo para o entendimento de nós mesmos.

CAPÍTULO 1 - Referencial e Questões de Pesquisa

Neste capítulo, apresentamos e discutimos o referencial de pesquisa. Mostramos a confecção da rede sistêmica utilizada como referência, a partir do primeiro instrumento, para a estruturação do trabalho. Também serão expostas as questões de pesquisa a que o estudo pretende responder.

1.1. Referencial de Pesquisa

O referencial do trabalho foi estruturado a partir do instrumento aplicado aos professores da rede municipal de ensino de Pelotas, em 2007 (Anexo I). A prática vivenciada pelo autor nos últimos anos e a constante indagação dos professores a respeito do termo “projeto” e suas formas de abordagem também foram preponderantes para a confecção dessa rede sistêmica. A pesquisa teve como suporte todos os tópicos/itens aflorados nesse instrumento, acrescidos da dificuldade dos professores em trabalhar com essa temática, e ainda de sugestões de pessoas ligadas¹ ao agente desta pesquisa que fizeram aflorar sua percepção do assunto.

A partir das conceitualizações, algumas formas para representar o conhecimento, na visão de Levy (2000), haverão de estimular:

- a) o conhecimento do professor sobre suas próprias concepções e as dos alunos;

¹ As pessoas a que se refere o pesquisador incluem os professores da rede municipal de ensino de Pelotas que atuavam como supervisores de ensino na Secretaria Municipal da Educação em 2007. A Secretária Municipal da Educação também foi ouvida em entrevista semi-estruturada, assim como a Chefe do Serviço de Supervisão. Algumas diretoras das escolas municipais também foram ouvidas, de maneira informal e sem instrumento por escrito, com vistas a encontrar as relações/concepções que tinham sobre o termo “projeto”.

- b) o conhecimento das concepções dos alunos;
- c) a aprendizagem significativa da ciência escolar.

E ainda, acrescenta-se a vivência do professor com os termos que ele preconiza e/ou internaliza como corretos.

Entendemos que, a partir do instante que o professor conhece sua própria concepção de um determinado fato/fenômeno, pode contribuir de forma mais significativa para com seus alunos. Muitas vezes, percebemos que o não-entender do professor em suas práticas pedagógicas dificulta o processo de ensino aprendizagem.

Levy (2000) exemplifica técnicas representacionais que têm indicado como de maior utilidade para a vida escolar e, conseqüentemente, para pesquisas nesta área: os mapas conceituais, redes conceituais, bases de orientação e o “V” de Gowin.

O referencial da pesquisa, oriundo do instrumento aplicado aos docentes da rede municipal de Pelotas-RS, exposto na Figura 1.1., é adaptado de Levy (2000), no que diz respeito a redes conceituais, e adota a convenção de redes sistêmicas proposta por Bliss, Monk e Ogborn (1983). Nos colchetes, tem-se um ou outro elemento delimitado, não havendo sugestões intermediárias, e as dimensões são exclusivas (ver dimensão técnicas², categoria divulgação, por exemplo). Nas chaves, tem-se um conjunto de todas as possibilidades para a dimensão de estudos (ver dimensões conceituais, técnicas e políticas, e advindo da dimensão conceituais observar a categoria associação, como exemplo). Para Minguet (1998), a técnica de redes sistêmicas, apoiada nos avanços técnicos e em programas computacionais (excel, corel draw, power point) tem, entre tantas finalidades, a de analisar atitudes, percepções ou concepções de indivíduos e se expressa muito claramente quando trabalhado com professores.

As dimensões propostas para a elaboração da rede sistêmica são adaptadas de Lück (2005) em um primeiro momento: dimensões conceituais, técnica e

² Usamos no plural, visto que as três dimensões ocorrem quase que simultaneamente, e, na rede sistêmica construída usamos essa denotação.

política. Em um segundo momento, as dimensões são codificadas conforme as categorias que vão surgindo do instrumento.

Para Lück (2005), ao se planejar a efetivação de uma realidade futura, toma-se uma decisão no sentido de promover influência em uma dada situação ou circunstância (dimensão política) que para ter sucesso precisa ser bem fundamentada (dimensão conceitual) e analisada, articulada e descrita clara e objetivamente (dimensão técnica). Portanto, a elaboração de projetos implica um processo complexo, que envolve várias dimensões interativas e interinfluentes.

A dimensão conceitual é extremamente importante, não podendo, de modo algum, ser desconsiderada, mediante a justificativa de que se trata de aspecto meramente acadêmico. Tal fato, porque ao clarificar o significado de variados aspectos do foco de estudo, ilumina e dá significado às demais dimensões de um trabalho.

A dimensão técnica diz respeito à observância dos passos do planejamento, orientados pelo espírito científico e pelos quais se estabelece clareza, objetividade e precisão na descrição de cada um dos aspectos relevantes para o organização das ações a serem implementadas. Envolve processos mentais, dentre os quais os de identificar, analisar, prever e decidir sobre a realidade que se apresenta naquele momento, em suas múltiplas facetas e observações.

Trata-se, portanto, de um processo orientado pela concepção sistêmica, segundo a qual, num conjunto, todos os seus elementos são ativamente interinfluentes, de modo que qualquer alteração em um deles provoca alteração nos demais, e em decorrência, no conjunto com um todo. (LÜCK, 2005, p. 87)

A dimensão política corresponde à conjugação das ações de indivíduos ou grupos humanos (nesta pesquisa, com os professores), dirigindo-as a um fim comum, como também a um julgamento das prováveis conseqüências de linhas alternativas de ação, norteador de um conjunto de ações integradas voltadas para a influência a uma determinada situação. De acordo com Lück (2005), essa dimensão corresponde ao espaço da obra humana com poder de alteração da realidade, construindo novas histórias desta forma, novos cenários, novas transformações.

Partindo deste pressuposto, foi construída uma matriz analítica com as dimensões propostas, que, no decorrer do trabalho, foram sendo modificadas, e acrescentadas as categorias referentes a cada dimensão. As questões do instrumento principal, a que se refere cada dimensão e sua categoria correspondente, são explanadas abaixo.

Tabela 1.1.: Matriz Analítica: questões do instrumento principal.

Dimensões (priorismo)	Questões (instrumento aplicado)	Categorias (emergentes do instrumento)
Conceitual	1; 2; 3;	associação, importância,
Técnica	4; 5; 8;	aprendência
Política	6; 7; 10; 15;	justificativa, origem,
	9; 11; 12; 13; 14 e 16.	relação docente/escola.

Fonte: Dados Primários

A matriz analítica será detalhada no segmento específico e abordará todas as possibilidades e as nuances que o tema propõe. Essas foram categorias imaginadas e detalhadas no início do trabalho, porém no decorrer da pesquisa sofreram alterações consideráveis, conforme o leitor pode perceber na figura 1.1..

Nesse primeiro instante, as dimensões propostas partiram da sugestão de Lück (2005), e, após análise das questões aplicadas no instrumento foram sendo direcionadas para as dimensões em que se encaixavam. Destas dimensões foram emergindo categorias que afloraram para compor a rede sistêmica.

A rede sistêmica construída serviu como um marco (ou subsídio para corroborar a tese apresentada) para entender como os professores internalizam os projetos nas suas vidas profissionais e como enxergam essa forma de trabalho na vida escolar como um todo. Uma rede com essa proporção demonstra visivelmente o quão complexo é a tarefa de se trabalhar com projetos em ambientes escolares.

As redes sistêmicas, conforme relatam Bliss, Monk e Ogborn (1983) foram utilizadas para avaliar dados qualitativos através da categorização de seus

principais aspectos. Nessa tese além destes dados qualitativos, também nos propusemos a trabalhar com dados quantitativos, que o leitor pode perceber ao observar os números que aparecem abaixo de cada categoria (estes números indicam o número de vezes que essas possibilidades foram demonstradas pelos professores no instrumento da pesquisa). Esta categorização é feita utilizando-se os elementos básicos colchete e chave, conforme relatado anteriormente, para que, a priori, qualquer leitor possa entender com tranquilidade o que o desenho da rede quer representar. Olhando a rede sistêmica com maior atenção e profundidade, podemos perceber todas as suas interconectividades, suas relações, co-relações e embricamentos que direcionam-se para o mesmo fim: a subjetividade humana, que está diretamente ligada no contexto da inserção escolar.

Foi escolhida esta técnica, visto que redes sistêmicas demonstram, de certo modo, um estudo global de um determinado assunto, sobressaindo uma visão sistêmica (geral). Havíamos trabalhado com redes sistêmicas no Mestrado, porém o enfoque era outro: concepções de alunos a respeito do termo “energia”, com implicações no ambiente (VIEIRA, 2002), na Fundação Universidade Federal do Rio Grande.

A seguir detalhamos a Figura 1.1. que representa, em tese, toda a proposta deste trabalho.

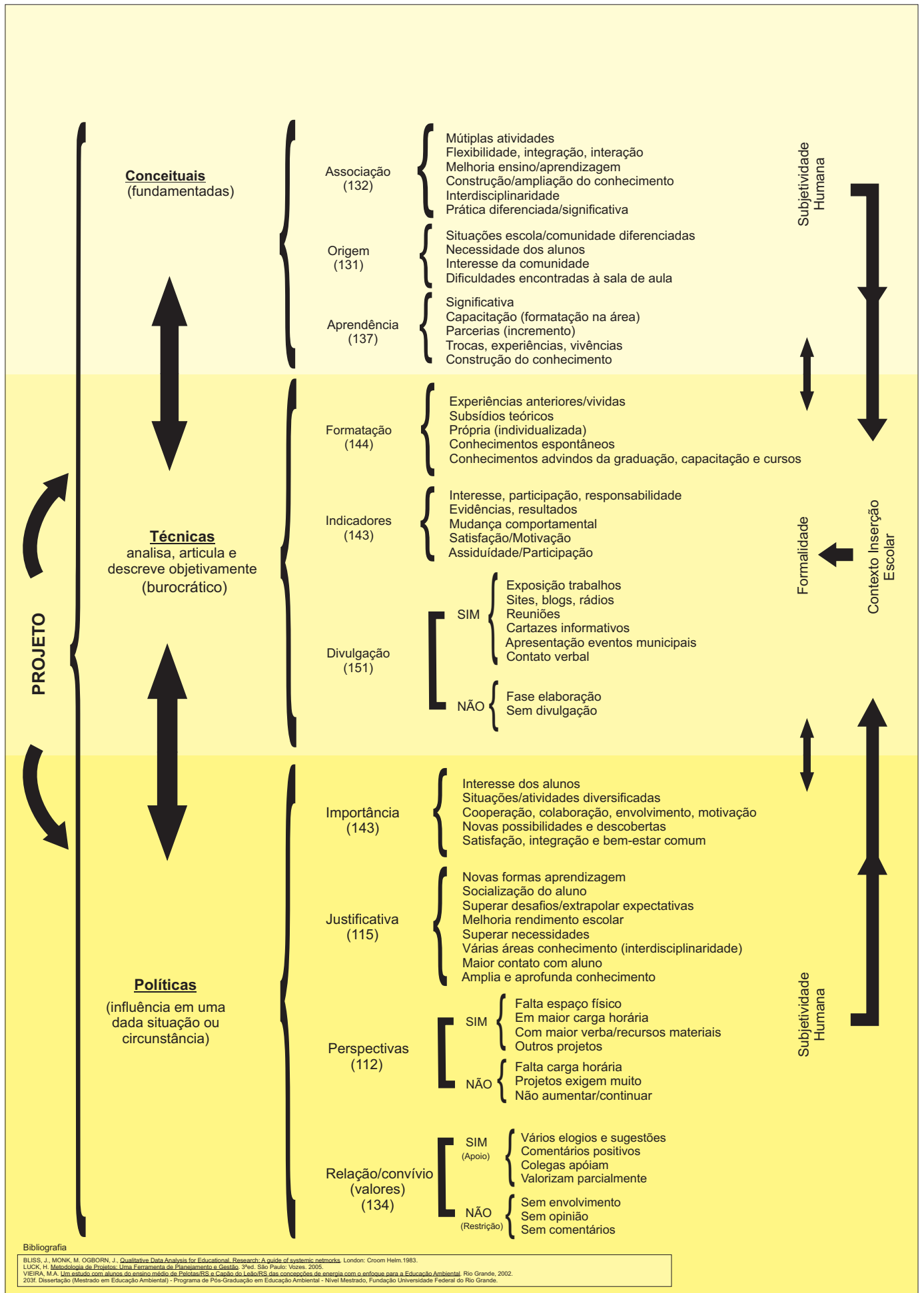


Figura 1.1 Rede sistêmica geral. (referencial de pesquisa)

Descrição textual da rede sistêmica geral

De forma a facilitar àqueles que não têm familiaridade com redes sistêmicas, faremos uma descrição textual da rede sistêmica da Figura 1.1., para um melhor entendimento. De maneira mais simples e genérica, uma rede sistêmica começa a ser analisada da esquerda para a direita, onde há as devidas informações dentro das chaves/colchetes em direção horizontal, ordenadamente, em linhas, da parte superior para a inferior.

O estudo das redes sistêmicas, partindo da palavra **projeto**, foi dividido em três dimensões, conforme preconiza Lück (2005), a saber: **política**, **conceitual** e **técnica**, que foram subdivididas em itens ou grandes categorias: **associação**, **justificativa**, **origem**, **importância**, **formatação**, **indicadores**, **divulgação**, **perspectivas**, **aprendência** e **relação docente/escola (convívio/valores)**.

Na dimensão **conceitual**, dentro do item **associação**, obtivemos seis aspectos que foram agrupados: múltiplas atividades; flexibilidade, integração, interação; melhoria do ensino aprendizagem; construção/ampliação do conhecimento; interdisciplinaridade e prática diferenciada e/ou significativa.

Quanto à **origem**, englobam-se as possibilidades advindas do aluno, do professor ou da comunidade ou de situações da escola/comunidade diferenciadas ou ainda de dificuldades encontradas à sala de aula.

Para a dimensão **técnica**, foram afloradas três possibilidades de categorias: **formatação**, **indicadores** e **divulgação**, as quais também abarcam possibilidades. Dentro da categoria **divulgação**, percebe-se que há uma divisão entre os itens **sim** e **não**, que também trazem suas posições. Por exemplo, dentro da categoria **divulgação**, que teve 151 capturas de posicionamentos dos professores do instrumento respondido, obtivemos a divisão com posições excludentes: alguns docentes colocaram **sim** justificando que a divulgação é realizada através de exposições, trabalhos, sites, blogs, rádios comunitárias, reuniões com pais/interessados/alunos, cartazes informativos, apresentações em eventos municipais e contatos verbais. Dentro desta mesma categoria tivemos assinalados por alguns professores o item **não** explicando que os projetos não são

divulgados, ou porque estão em fase de elaboração ou porque não fazem nenhum tipo de divulgação.

Quanto à dimensão **política**, partindo para a categoria **perspectivas**, se englobam as possibilidades sim e não. Na possibilidade sim, demonstrando que os docentes têm perspectivas de continuar desenvolvendo e/ou aumentar a atividade enquadram-se a falta de espaço físico, em maior carga horária, com mais verbas e/ou recursos materiais e em outros projetos. Já para a possibilidade não, englobam-se a falta de carga horária, o relato que projetos exigem muito e ainda alguns que assinalaram que não prevêem aumentar e/ou continuar nessa atividade.

Outras leituras poderiam ser analisadas ou propostas, mas por se tratar de um foco bastante amplo, a questão envolvida apresentou as três dimensões de maior relevância (**política**, **conceitual** e **técnica**), as quais foram agrupadas em grandes categorias: **associação**, **justificativa**, **origem**, **importância**, **formatação**, **indicadores**, **divulgação**, **perspectivas**, **aprendência** e **relação docente/escola (convívio/valores)**. O número que aparece abaixo de cada categoria indica quantas vezes foi possível identificar a categoria nas falas e concepções dos docentes, para ser enquadrada dentro desta própria categoria, conforme comentado anteriormente. Observamos também, que as dimensões **conceitual** e **política** retratam a subjetividade humana, que desemboca na dimensão **técnica** que se reporta à formalidade, obviamente imersa num contexto escolar diferenciado para cada realidade/especificidade escolar, conforme chamamos atenção em parágrafos anteriores.

O referencial aqui apresentado serviu de base para orientar todo o trabalho, elaborado a partir da coleta de dados do instrumento e serviu de base para as entrevistas semi-estruturadas. A rede também contribuiu para a análise das principais bases conceituais, da fundamentação teórica e da fase de análise de dados e conclusões. Convém ressaltar que a rede sistêmica serviu de ponto inicial para busca do diálogo com os autores que têm o tema como interesse/centro de pesquisa. Como já relatamos, outras leituras poderiam ser efetuadas (visto que

muitas vias e encaminhamentos podem partir do termo projeto), porém, a atenção foi focada no tripé: escola-projeto-aprendizagem.

1.2. Questões de Pesquisa

De acordo com Franco (1989), o professor não modifica ninguém, o aluno é que se modifica quando aprende. Porém, em que situações o aluno aprende e aprende melhor? Que situações o professor sabe qual a melhor maneira de ensinar? E qual o melhor método? E trabalhar com outro modelo que não seja da educação tradicional, traduzida em conteudismo e linearidade de conceitos traz resultados?

A presente tese **pretende** responder a várias indagações, pertinentes ao termo “projeto”, presentes nas escolas. Aqui, não cabe, ainda, a distinção entre as várias facetas do que vem a ser o termo projeto. No decorrer do trabalho, tais questões sofreram adaptações e reformulações, com vistas a interpretar melhor as concepções que professores têm sobre o tema ora em tela. O enfoque principal é a contribuição do entendimento dessa concepção pelos professores, para que a partir de seus próprios entendimentos possam melhorar sua prática pedagógica e auxiliar os alunos, entendendo como se processa o conhecimento, fora do ensino tradicional. Este entendimento trará para os próprios professores subsídios para o entendimento da escola como um todo, e para a mantenedora, no caso a Secretaria Municipal da Educação, indicadores e caminhos para se trabalhar com o tema de maneira clara e precisa e com o avanço que o mundo contemporâneo hoje nos traz. Algumas questões “suleadoras”³ são traçadas a seguir:

A questão suleadora central é: É possível mapear as concepções dos docentes referentes ao termo projeto e como este professor utiliza os “projetos

³ Termo emprestado de FREIRE (1992); é interessante porque estamos no Sul do país, então deveremos ter um sul e não um norte, como é costumeiro observar em trabalhos científicos.

Expressão utilizada por Paulo Freire na obra *Pedagogia da Esperança*, no sentido de substituir o termo norteadores, nortear, de conotação ideológica, norte – acima, superior; sul – abaixo, inferior. A fundamentação para o uso dessa expressão, ausente dos Dicionários de Língua Portuguesa, encontra-se na página 218 do livro referido.

educativos” como estratégia/metodologia para conduzir à aprendizagem significativa?

Outras questões sudeadoras, advindas desta poderiam ser indagadas:

- Como são as concepções dos professores a respeito do termo “projeto”?
- Como o ensino oferecido aos estudantes é influenciado pelas concepções dos professores no desenvolvimento das atividades?
- Como se processa o conhecimento e como se dá o entendimento das relações ensino-aprendizagem em situações que fujam do modelo tradicional, isto é, fora do ensino formal propriamente dito? Quais são suas características, vantagens e desvantagens?

*A presente tese, então, **pretende provar**, através deste mapeamento das concepções dos docentes pesquisados, que o conhecimento advindo de projetos é válido e pode ser trabalhado de forma a promover a interdisciplinaridade e a formação do currículo vivo. Que ao se trabalhar com projetos se promove o conhecimento em irradiações, que modelam o estudante em todos aos sentidos. Que ao entender as concepções dos professores no que se refere ao tema em questão, podemos contribuir substancialmente e significativamente para e melhoria da qualidade da educação.*

*Corroborando para esse trabalho, **é possível estabelecer a tese de que** na estratégia de projetos escolares envolvidos e/ou imersos em uma rede de conhecimento, através do entendimento das concepções dos docentes, o próprio professor pode criar espaços efetivos de aprendizagens significativas para que o aluno, entrelaçando conteúdos escolares e realidade, num processo que tem no diálogo e na relação docente-discente um elemento integrador na construção do conhecimento, e ainda favorecer ambos atores neste contexto de aprendizagem mútua.*

Como resultado da pesquisa, pretendemos mostrar que um trabalho com projetos em um ambiente escolar propicia a construção do conhecimento, por

meio da participação ativa dos alunos, em atividades nas quais eles têm espaço para opinar, discutir e dialogar com o docente, enfim, momentos que propiciam a tornar-se autor, isto é, um sujeito participativo e autônomo ao mesmo tempo. E tudo será possível, se a escola entender como os docentes que fazem a escola funcionar se adequarem às novas demandas e realidades educacionais e entenderem como seus próprios colegas de profissão vêem os projetos e como num contexto da globalidade, eles brotam, crescem, vivem, amadurecem e sobrevivem na cultura do espaço chamado escola, no emaranhado denominado de educação.

A partir desse momento, entendemos que o professor precisa ser sonhador sempre, um gladiador para uma educação melhor e auxiliar os alunos na construção do conhecimento e da convivência social.

CAPÍTULO 2 - Franjas Educacionais e Redes - entendendo o título desta tese...

Este segmento mostrará a justificativa do tema e do título desta tese. Questões suleadoras também estão aqui discutidas, a fim de clarificar ao leitor a proposta desta tese.

O leitor poderá estar se perguntando o porquê do termo franjas educacionais no título deste trabalho. Pois bem, chegou a hora de explicá-lo melhor. Esta tese tem como tema central as atividades/ metodologias que acontecem fora dos horários regulares da escola e que têm recebido diversas denominações (extraclases, extracurriculares, oficinas, complementos curriculares, projetos nas mais variadas conotações, etc.). Situam-se nas regiões fronteiriças da escola, ou seja são franjas, combinações, articulações e tantas outras denominações que poderíamos tecer, porém fazem parte do contexto da escola. Consideramos que elas são, em sua configuração, atualizações indiciais de heranças pedagógicas, principalmente de correntes socialistas/ anarquistas e da escola nova¹.

Com conteúdos ideológicos diferenciados, essas atividades alargam o tempo escolar do estudante de uma forma distinta. Muitos educadores e pesquisadores estão discutindo as questões e os termos de escola integral, tempo integral, turno inverso, turno integral e etc, mas deixamos claro, que não é essa nossa intenção. Nossa intenção é discutir as concepções de projetos educativos e/ou escolares na visão dos docentes, conforme adentramos na temática no capítulo 01 deste trabalho. Hoje o Ministério da Educação (MEC) aponta para a escola integral, e tem projetos como o “Mais Educação” que contempla os alunos com atividades que aumentam o tempo de permanência

¹ Estes termos e evolução história será amplamente discutido em capítulo posterior.

na escola; pois bem, esta tese, de maneira tímida, tenta trazer uma contribuição para que os profissionais da educação entendam como os docentes que trabalham com tais iniciativas e/ou estratégias/metodologias entendem esse processo como um todo².

A temática *franja*³ da escola impõe de início um esclarecimento quanto ao termo escolhido. Vamos imaginar esses sacos de bolsa de algodão vendidos para panos de prato. Comumente brancos alvos, eles podem assim permanecer e serem panos de prato, ou passam por interferências visuais, nem que seja uma simples franja de crochê. Esse pano modificado é autoral, nem que seja apenas nas franjas. O mesmo pode ser dito em relação à escola. O termo *franja* pode ser considerado tudo que escapa da pretensa naturalidade branca, ou seja, das ramificações que a escola pode ter.

Quando interrogamos sobre uma possível reinvenção da escola a partir da *franja*, nos referimos às *franjas* da própria escola e também do sistema educacional. No último, consideramos as implicações possíveis dentro da escola que as inovações pedagógicas no campo da educação não-formal: dos movimentos sociais organizados, de algumas organizações não-governamentais, de projetos dirigidos a públicos específicos dentro das políticas públicas, etc. Essas contribuições/experiências são fecundas, pois desestabilizam hábitos escolares e se inserem no contexto social na perspectiva da transformação.

Portanto, utilizamos esse termo para nominar os territórios aparentemente marginais de uma escola. Neles, pode-se incluir o cotidiano dos corredores, todos os projetos e processos ditos extracurriculares ou extraclasse, como também espaços constituídos dentro das escolas que estão aparentemente na borda, mas que, muitas vezes, tornam-se o centro da vida estudantil, nos quais aprendizagens significativas ocorrem, ultrapassando

² Maiores informações sobre o Projeto Mais Educação, acessar o MEC: www.mec.gov.br. Pelo passar da história governos federais e estaduais tentaram outros modelos de educação que privilegiassem maior tempo dos alunos nas escolas, tais como os CIEPs que foram criados e implementados através das Políticas Estaduais. Outro exemplo seria o Escola Aberta, onde atividades são desenvolvidas em períodos em que não há dias letivos, com a comunidade do entorno do educandário.

³ O termo franja vem do francês, seu significado é comumente ligado a ornamento ao redor de algo. Na física óptica, diz-se que é “parte de uma figura de interferência onde existe um máximo ou mínimo de intensidade luminosa” (FERREIRA, 2000). Pela formação inicial do pesquisador, Física, justificamos a escolha de um conceito que represente a essência do que pesquisamos.

a visão restrita de currículo. Estes projetos que estão ligados pelas franjas podem ocorrer no bairro, na comunidade, em outra escola, enfim, em todos os espaços em que é possível se promover o conhecimento. O sentido que aqui queremos colocar, faz alusão a todas atividades que agregam à vida escolar, que respira pelos espaços físicos da/na escola, e que, efetivamente nela estão instalados. Nesses espaços de formação e informação se faz necessário, então, mapear e perceber as concepções dos professores no que tange a este tipo de metodologia/proposta pedagógica, conforme relatamos no primeiro capítulo.

O currículo hoje já não comporta mais a mesma função; a escola é outra; os alunos são outros; o mundo é totalmente diferente. Vivemos numa era de avanços em todos os sentidos, é como se a escola fosse analógica e os alunos digitais. É uma nova sociedade do conhecimento. Como relata Hargreaves (2004) a sociedade do conhecimento é a sociedade da aprendizagem. O sucesso econômico e uma cultura de inovação contínua dependem da capacidade dos trabalhadores (e aqui se englobam todos, professores ou não) de se manter aprendendo acerca de si próprios e uns com os outros.

Evidentemente, as perspectivas desses processos e projetos podem ser diferenciadas. Não é um território isento de ideologias, dominantes ou de resistência criadora, mas sim um território complexo e fértil de possibilidades. Nossa trajetória, como estudante e como docente, conforme percebemos no Memorial Descritivo, no início desta tese, permite percebermos que esse território além da sala de aula é sempre habitado por vivências distintas conforme as possibilidades e visão político-pedagógica de seus autores. Há espaços de muitas experiências – clubes, oficinas, etc. Educação Física, Informática, Línguas Estrangeiras etc. – e práticas, principalmente de setores e entidades internas, que nele residem. Desse modo, mesmo acreditando e apostando nas possibilidades de projetos globais diferenciados, nosso interesse se volta para uma investigação mais rigorosa a partir do que denominamos *franjas* da escola, e que são batizados pelos nomes de projetos.

Dentro de espaço/tempo, em princípio não ou pouco estruturado, nos interessa como foco as atividades extracurriculares da política educativa escolar, na visão dos docentes. Nesse sentido, é interessante destacar que há

aí um espaço de autoria docente mais ou menos privilegiado dentro da cultura escolar. Adquirindo variadas denominações, dependendo do lugar e do tempo em que se situam, essas atividades perpassam dentro das escolas e, em muitas, se constituem em sua própria identidade (imagem). São traços construtivos mais ou menos comuns nessa experiência, a autoria docente propositiva, o agrupamento de estudantes a partir da vontade assumida independentemente de turmas, o trabalho cooperativo, a participação criadora dos estudantes e uma trajetória reajustada coletivamente sob uma coordenação de trabalho, na maioria dos casos, de um professor e/ou educador. Nesse sentido, trabalho manual e intelectual, teoria e prática e tantas outras variáveis podem tender a se mesclar na atividade pedagógica. Há, também, o aspecto de pertencimento e de filiação do estudante (institucional e intelectual) que, conforme pesquisa de Coulon (1995) com estudantes universitários e futuros professores, podem ser decisivos na trajetória estudantil. Certamente, em uma análise histórica, podemos localizar sentidos diferenciados dessas experiências.

A cultura escolar está permeada por um diálogo de múltiplos aspectos. Ela não é determinada, embora esteja situada em uma rede de interrelações complexas. Para analisá-la, necessitamos estar atentos à multiplicidade, mesmo que estejamos fazendo um recorte de elementos constitutivos específicos, mas que ao mesmo tempo se forem sinalizados em conjunto (em forma de rede) podemos analisar a sua totalidade.

Refletir sobre a cultura escolar nos lembra as palavras de Chartier (1990) sobre o conceito de cultura:

Pensar de outro modo a cultura, e, por conseqüência, o próprio campo da história intelectual, exige concebê-la como um conjunto de significações que se enunciam nos discursos e nos comportamentos aparentemente menos culturais (CHARTIER, 1990, p. 66).

Nesta tese, partimos do princípio da necessária visão histórico-cultural do processo educacional e da urgente necessidade de ousadia nesse campo no mundo contemporâneo ou pós-moderno. Dessa forma, destacamos uma visão sobre teoria reivindicada, entre vários autores, conforme afirmam Carr e Kemmis (1996): a relação entre teoria e prática não é apenas uma função

cognitiva, nem se esgota nas questões de funções e relações sociais, pois “también la teorización es un proceso público e uma práctica social” (p. 37). Carr e Kemmis (1996) entendem a prática como algo construído, cujo sentido e significado alcançam, no mínimo, quatro planos: intenções, social, histórico, político. Em Carr e Kemmis (1996), as idéias defendidas sobre uma ciência crítica da educação, a partir de Habermas, estão estreitamente relacionadas às teses do autor sobre a relação teoria e prática educativas de que “no hay teorías de la teoría y teorías de la práctica y, además, otras teoría y de la práctica” (1996, p. 64). Nesse sentido pressupõe-se como indispensável a presença dos professores na tarefa teórica, pois a teoria educativa não se elabora nem se prova independente da prática. Ao propugnar a não divisão do trabalho intelectual e manual na sua tradução no campo educacional, o autor nos instiga a pensar a necessária dialética ação-reflexão nesses processos.

Em se tratando de processos de escolarização básica, nota-se que as políticas de formação continuada de educadores dificilmente consideram esses pressupostos e menos ainda dispõem de condições objetivas e subjetivas de sua efetivação. Todavia, apesar de toda a normalização e prescrição escolar, tanto educadores, como estudantes e, às vezes, escolas inteiras criam frestas em que processos pedagógicos criadores acontecem, pois há sempre a possibilidade de fazer diferença ou fazer o algo novo, que ainda não foi feito, o que pode complementar o que está ocorrendo, ou ainda, aparar as arestas do que está ocorrendo nesses espaços escolares.

Parece prudente aceitar, nesse particular, a incitação de Gómez (2001) da travessia da escola como reprodução à escola como recriação a partir de uma vivência crítica da cultura no espaço escolar e de uma visão de escola como espaço ecológico de vivência cultural.

Essa postura se aproxima da tese postulada por BARBOSA (1997)⁴, quando chama o meio do educando como ecossistema educador ou grande sistema educador, que auxilia o meio educando a construir-se. Para o autor, é necessário passar de um conceito de agente educador singular para o conceito de agente educador plural. Uma vez que é

⁴BARBOSA (1997), no capítulo II, da segunda parte de seu livro *Antropologia complexa do processo educativo, dedica-se a especificar suas idéias a esse respeito*, partindo de um paradigma da complexidade da teoria sistêmica.

...esse mosaico de forças educativas que actua sistematicamente sobre o educando, quer de maneira espontânea quer de maneira fabricada, e que ajuda esse educando a realizar sua antropogênese, com maior ou menor sucesso do ponto de vista da complexificação, através de ações cooperativas com a sua práxis de auto-organização (BARBOSA, 1997, p. 242).

Remete-nos, também, à busca da democracia como elemento constitutivo da escola. Apple e Beane (2001), ao defenderem as escolas democráticas, afirmam que seus membros se sentem em uma comunidade de aprendizagem, e seus educadores querem democracia em larga escala, sendo a escola um dos espaços por eles focalizados. Ressaltam também que as escolas democráticas se originam de tentativas intencionais e explícitas de gerar na prática acordos e oportunidades de vida democrática. Por outro lado, esclarecem o quanto o processo está permeado de tensões, contradições e conflitos que terão de ser coletiva e argumentadamente enfrentados.

Nesse mesmo ínterim, podemos falar em escolas plurais para educador plural; ou seja, escolas que comportem a novidade; escolas que contemplem às inovações, espaços educativos que realmente satisfaçam os alunos. Somente escolas que entendam seus alunos, entendam seus professores poderão oportunizar momentos de aprendizagens significativas para ambos atores do processo (professores e discentes). São momentos pequenos, mas situações que perduraram conhecimento para uma vida inteira, são pequenas frações de atividades, projetos em pequenas escalas, metodologias diferenciadas em pequenas proporções, mas ao mesmo tempo mostrarão a identidade daquela escola; as especificidades daquela rede que se formou, seja ela com poucos ou muitos adeptos, mas o mais importante, que ela está em outra rede maior; a rede do conhecimento humano.

Podemos, então, afirmar que as escolas são, paradoxal e simultaneamente, todas iguais e todas diferentes. Consideramos que a escola, do ponto de vista do acesso, é ainda instituição pública mais potencialmente democrática dentro da organização social. Essa potencialidade, obscurecida pelo papel desempenhado de reprodução social e cultural – seja pelos seus métodos seja pela sua estrutura e rituais modeladores, foi destacada por

correntes pedagógicas de diversos matizes e é atualizada por educadores que habitam sua concretude, vivendo as contradições inerentes ao cotidiano.

Partimos de uma postura que entende o espaço da escola e, portanto, a cultura escolar, como perpassado por vários elementos tanto de condicionamento como de invenção, resistência e criação. Nessa perspectiva, os aspectos de análise – **as franjas** – se constituem dentro de um processo histórico e social, notadamente no transcorrer do último século, em que sobrem valorização crescente sendo em muitos casos institucionalizados quase disciplinarmente. Nesse sentido, talvez um viés de análise dentro da cultura escolar seja a institucionalização dos espaços e tempos de vivência antes mais livres dentro da organização escolar.

As raízes de muito do que faz hoje da educação está vinculada à história da educação. Ao mesmo tempo em que houve a absorção oficial de várias idéias, outras permaneceram nas fronteiras da escola e ainda muitas, por diversas razões, permanecem inaceitáveis ao contexto de escolarização.

As atividades fora do que seria o horário regular da escola, com ampliação e diversificação dos tempos escolares, estabelecem um segundo universo dentro do processo de escolarização. Se para alguns, trata-se de apenas ocupação de tempo, para outros, refinamento cultural com vista a uma diferenciação posterior, ou ainda se propostas como forma de combate à violência ou a criminalidade, essas atividades alastram-se em diferentes realidades com denominações e sentido diferentes. Nesse sentido, que batizamos essa região de fronteira, entre o ensino tradicional e o outro universo que a escola pode avançar de FRANJAS EDUCACIONAIS. É um termo, ainda não pronto, mas que está imerso em um emaranhado de ações, posturas, grupos, aprendizagens, sonhos, ideais, ideologias, e tantas outras variáveis, mas ao mesmo tempo, está dentro de um universo maior, de um macroespaço que chamamos de redes de conhecimento.

Nesse contexto buscamos as contribuições de Hargreaves (2004) que se refere ao professor que trabalha nessa perspectiva de catalisadores da sociedade do conhecimento. Esses profissionais devem constituir um novo profissionalismo do que os principais componentes sejam: promover a aprendizagem cognitiva e profunda; aprender a ensinar por meio de maneiras pelas quais não foram ensinados; comprometer-se pela aprendizagem

profissional contínua; trabalhar e aprender em equipes; tratar os pais como parceiros da aprendizagem; desenvolver e elaborar a partir da inteligência coletiva; construir uma capacidade para mudança e o risco; estimular a confiança dos processos (p. 40).

Para essa proposta, se faz necessário, então, que entendamos que as franjas (as outras atividades, excluídas as do ensino tradicional) são os espaços mais apropriados para o desenvolvimento de uma educação plural, de qualidade, comprometida com o verdadeiro aprender e a aprendizagem significativa; e somente, se entendermos como os professores pensam essas possibilidades, estaremos instrumentalizados para auxiliá-los na complexa tarefa de continuar ensinando. Essas franjas, então, estão nesses espaços, territórios poucos explorados pela cientificidade e pelos próprios professores, mas que ao mesmo tempo, quando forem desvelados, poderão oferecer subsídios para que possamos transitar de forma mais segura na formação de professores. Desta maneira, justificamos mais uma vez o enquadramento desta pesquisa na linha de Ensino e Formação de Professores.

Quando abordamos o termo franjas das escolas, estamos nos referindo a todas ações que estão interconectadas à rede escolar; essas ações, inicialmente nascem dentro do espaço escolar e se espalham pela comunidade, pelo bairro, pelo currículo como um todo, como já dizemos. Queremos ratificar que são franjas, mas que fazem parte do contexto escolar e, ao mesmo tempo, estão transpondo a passagem do método formal e/ou tradicional para inovar o currículo e romper com as barreiras que a própria sociedade impõe. A rede de conhecimento que nos referimos no título também demonstra que os professores e alunos envolvidos no processo estão ligados por essas franjas, e ao mesmo tempo estão fazendo parte da rede maior, que nesse caso, são todos os pensamentos/ações que seus outros colegas, que suas escolas das proximidades estão implementando e/ou demonstrando. São elos que aproximam os indivíduos, os alunos e os docentes, sejam pela rede maior, ou pelo “fio” da franja.

Agora explicando o termo rede, recorreremos ao dicionário e encontramos uma das definições mais atualizadas para o termo em questão: substantivo associado aos entrelaçamentos de fios, cordas com aberturas que permitem interações. No sentido figurado, ainda no mesmo dicionário, o autor o

apresenta como o conjunto dos meios de comunicação ou de informação (FERREIRA, 2000).

Porto (2003) comenta que alguns autores, entre eles Capra (1996), Gutiérrez e Prado (2000) e Morin (2000), utilizam o termo REDES referindo-se aos padrões de organização dos indivíduos (como seres vivos únicos, porém complexos) e das instituições (composta por seres em relações e embates). De acordo com Capra (1996), a rede é um padrão comum para toda vida, e onde há vida há redes. Redes sempre irão existir, basta somente querermos interpretá-las. Estamos em redes, porém, às vezes não nos percebemos como parte integrante desta rede.

Conforme relata Porto (2003) a maioria das instituições (sociais, políticas, econômicas) está organizada em redes; algumas descentralizadas com unidades menores, outras formando uma poderosa cadeia mundial de comunicação. Redes similares, que se completam, redes que se opõem, redes que, neste momento, estão nascendo e/ou deixando de existir. O trabalho em *rede* e o trabalho da *rede* têm sido uma das maiores atividades do indivíduo e das organizações em que ele participa. Os movimentos em rede por questões sociais, econômicas, culturais e tecnológicas têm se expandido e superado fronteiras históricas e geográficas (PORTO, 2003, p. 8).

Moran (2001) entende que as relações no processo educativo pressupõem intercâmbio de papéis (aprendiz e ensinante), pois todos estamos reaprendendo a conhecer, a comunicar-nos, a ensinar e aprender, a integrar o humano e o tecnológico, a integrar o individual e o grupo/social. Está presente nessa concepção uma compreensão de si, dos outros e da realidade, possibilitando impregnar de sentidos as práticas e os atos cotidianos dos sujeitos escolares, como sustentam também Gutiérrez e Prado (2000).

Complementando a rede, para falarmos em rede sistêmica, devemos abordar o termo sistêmico, que conforme o dicionário traz em seu bojo, as seguintes definições: conjunto ordenado de objetos, fatos, acontecimentos ou elementos interrelacionados que apresentam características em comum; ou combinação de partes coordenadas para compor um todo; ou conjunto de elementos relacionados entre si de modo coerente; ou ainda conjunto organizado de princípios coordenados de modo a formar uma teoria científica ou doutrina filosófica (FERREIRA, 2000). De acordo com Moraes in Fazenda

(2001, p. 33) sistema é “uma palavra derivada do grego systema, que significa conjunto ou grupo”. Sistemas designam, então, um conjunto de relações entre os elementos integrantes de uma totalidade. Conforme Moraes in Fazenda (2001), o pensamento sistêmico surgiu a partir da década de 30, quando biólogos e ecologistas começaram a desenvolver as primeiras reflexões sobre o conceito de organização que passou a substituir a velha noção mecanicista de “função” presente na fisiologia. A organização passou a ser vista como um sistema constituído de partes que apresentam propriedades essenciais que surgem a partir de relações em comum.

De um modo geral, é um pensamento sistêmico que reconhece que tudo está interconectado e que o entrelaçamento da vida é uma conclusão científica. O sistêmico nos permite ter uma visão do conjunto, perceber as interrelações no lugar de fatos ou acontecimentos isolados, compreender padrões de mudança no lugar de instantâneos estáticos. É um pensamento contextual, local, que existe em determinado momento, o que lhe confere a qualidade de ser sempre datado, embora saibamos que nunca será um pensamento completo (será apenas um recorte, dentro de uma rede maior), total, por maior que seja o número de conexões que possam ser estabelecidas pelo ser humano. É uma forma de pensar e buscar a totalidade, mesmo sabendo, de antemão, da impossibilidade de encontrá-la, na sua totalidade. (MORAES IN FAZENDA, 2001).

Assim redes sistêmicas facilitam a compreensão das diferentes conexões, das interações que expressam o conjunto de relações estabelecidas entre o todo e as partes, entre as ações e retroações, explicitando, inclusive, a organização que dá a forma a todo o sistema.

Nesse sentido, entendemos que seja pertinente o título **Franjas Educacionais: um estudo das concepções docentes acerca dos projetos desenvolvidos em uma rede de conhecimento**, utilizando-se de redes sistêmicas para interpretar essas concepções docentes em ambientes escolares.

CAPÍTULO 3 - Indicadores da Cidade de Pelotas-RS - Cenário da Pesquisa

Este segmento mostrará os principais indicadores de Pelotas, principalmente os focados na Educação do município. Algumas informações foram coletadas em documentos na Prefeitura Municipal de Pelotas e no próprio site que a prefeitura mantém. Outras informações são de conversas informais que fomos coletando, ao longo de três anos desta pesquisa.

Pelotas está localizada a 250 km da capital do Estado, Porto Alegre, sendo uma das principais cidades do Estado e ponto de referência no sul do Rio Grande do Sul. Seu nome é originário das embarcações utilizadas pelos primeiros colonizadores - padres jesuítas, portugueses e espanhóis - para transitarem pelo rio que cruza a cidade, conhecido, hoje, como Pelotas.

Um intenso e próspero negócio surgiu naquela época: as charqueadas, a carne era salgada e exposta ao sol para durar bastante tempo. Este próspero negócio foi trazido para o Rio Grande do Sul por um português proveniente do Ceará, José Pinto Martins, que se estabeleceu às margens do Pelotas. Em 7 de julho de 1812, a cidade foi fundada tornando-se rica e próspera, sendo rota obrigatória de atividades culturais. A herança dos portugueses pode ser encontrada na arquitetura local, nas ruas, culinária e cultura.

O Município de Pelotas, com suas raízes nas antigas charqueadas e na lida do campo, atualmente, ocupa uma área de 1.648 km², com cerca de 350.000 habitantes, dos quais 92,6% se encontram na zona urbana e os demais na região do campo (CENSO: 2005, disponível em: <http://www.ibge.gov.br>)

Pelotas, do ponto de vista de sua economia, caracteriza-se por ser um pólo regional, maior centro de convergência em diversas e importantes áreas, como

serviços, saúde, educação, política-administrativa e comércio. Acrescente-se que Pelotas é o maior pólo comercial da Região Sul, o segundo do estado e atrai moradores de todas as cidades vizinhas. É pólo industrial na confecção de doces artesanais e sua qualidade e sabor são nacionalmente conhecidos e difundidos através da Fenadoce - Feira Nacional do Doce -, que acontece todos os anos no mês de junho, oportunidade em que grandes e pequenos produtores de doces divulgam seus produtos aos visitantes. Além de doce, Pelotas é a maior produtora de pêssego para a indústria de conservas do País, além de outros produtos como aspargo, pepino, figo e morango, tendo papel significativo na produção de arroz, de grãos, de lã, de rebanho bovino de corte, detendo a maior bacia leiteira do RS.

Pelotas é visita obrigatória quando se trata de negócios ou investimentos. Num raio de 2.000 Km, comunica-se com 60% da economia do continente sul-americano. Situa-se na confluência das rodovias BR 116, BR 392 e BR 471, que juntas fazem a ligação com os países do Mercosul e com as capitais do Brasil.

A 60 Km de distância do Porto de Rio Grande, o maior do sul do Brasil, a 150 Km de Jaguarão e a 250 Km de Chuí, fronteiras com o Uruguai. No entanto, ainda que apresente um grande potencial a ser explorado, a metade sul do Rio Grande do Sul, em que se insere este município, tem sofrido um empobrecimento muito grande, como informam os indicadores sociais, a ponto de Pelotas estar, atualmente, entre os 13 maiores bolsões de pobreza do Brasil - 12º do Brasil, 1º da Zona Sul do RS. (in: <http://www.pelotas.com.br>)

Quanto à localização, Pelotas está situada a 31°46'95" de latitude sul. Portanto, tem uma latitude média, localizando-se na Zona Temperada, a uma distância de 8 graus do Trópico de Capricórnio, na longitude de 52°20'33". A forte influência marítima, devido à proximidade com o Oceano Atlântico, manifesta-se na temperatura amena e na elevada umidade atmosférica com formação de nuvens e densos nevoeiros de maio a agosto. Alguns pesquisadores afirmam que, depois de Londres, Pelotas é a segunda cidade mais úmida do mundo.

O sistema hídrico de Pelotas é formado pelo Arroio Pelotas, Canal São Gonçalo e Laguna dos Patos, a maior laguna de água doce do mundo - que se comunica com o Oceano Atlântico em Rio Grande - e com enorme potencial

econômico e turístico. O Canal São Gonçalo é navegável em toda a sua extensão, cujas bacias contribuintes recebem 70% do volume de águas fluviais do Rio Grande do Sul. Esta última é um importante reservatório de água doce. O maior arroio do município é o Pelotas, com extensão de 60 km. Seu principal afluente é o Arroio Quilombo. A bacia do Pelotas estende-se, principalmente, pelos distritos de Quilombo, Cascata e pela praia do Laranjal. Os outros grandes arroios do município são: Corrientes, Contagem e Santa Bárbara. (FONTE: ITEPA e SMDR¹)

O valor do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de Pelotas (trata-se de um indicador composto por três fatores: saúde, educação e renda das populações; seu valor varia de zero a um e quanto mais alto melhor é a condição de vida) alcançou em 2000 o índice de 0,816, o que a coloca entre os locais de alto desenvolvimento humano. Dentre os mais de cinco mil municípios brasileiros, Pelotas está entre os 5% de maior desenvolvimento humano, ocupando a 276ª posição (in: <http://www.pelotas.com.br>).

O Índice de Desenvolvimento Socioeconômico (IDESE), criado em 2003 pela Fundação de Economia e Estatística (FEE), é um índice sintético que objetiva medir o grau de desenvolvimento dos municípios do RS. Em 2003, Pelotas alcançou o índice de 0,754, o que a coloca em 71º lugar no estado. No mesmo ano, o Rio Grande do Sul alcançou o índice de 0,757. (FONTE: FEE/2006).

Pelotas caracteriza-se por ser uma cidade pólo na área de saúde. A rede hospitalar de Pelotas é constituída por seis hospitais que contam com um corpo clínico abrangente, atendendo a inúmeras especialidades. O Pronto Socorro Municipal de Pelotas (PSM) está localizado nas instalações do Hospital Universitário São Francisco de Paula, desde maio de 2001. O gerenciamento do serviço está sob a responsabilidade da Prefeitura Municipal de Pelotas em parceria com a Universidade Federal de Pelotas - UFPel -, com a Universidade Católica de Pelotas - UCPel e com a Santa Casa de Misericórdia de Pelotas. Apresenta característica Regional, dando suporte, nos casos de urgência e emergência, para todos os municípios da região.

¹Instituto Técnico de Pesquisa e Assessoria UCPel e Secretaria Municipal de Desenvolvimento Rural, respectivamente.

Mais de 22 municípios do sul do Estado utilizam vários serviços de alta complexidade, oferecidos nas áreas hospitalar, cirúrgica, diagnósticos por imagem e de análises clínicas. No ano de 2006, de janeiro a dezembro, foram efetivadas 19.584 internações através do SUS. Destas, 5.059, ou seja, 19,79%, foram de pacientes oriundos de outros municípios da região.

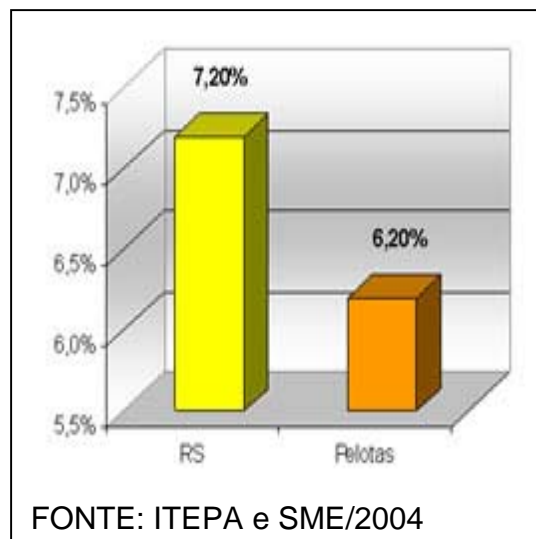
Em relação à população, Pelotas é o município mais populoso da Zona Sul, e a terceira cidade mais populosa do Estado. São 346.452 habitantes, mais de 30% de toda a região. Possui um área total de 1.609 Km², e uma densidade demográfica no município de 212,87 Hab/Km², sendo na zona urbana 16,92 hab/km e na zona rural com cerca de 11,89 hab/km (Fiergs, 2006, in: <http://www.fiergs.org.br>). A redução dos habitantes na zona rural deve-se à emancipação de municípios como Turuçu, Arroio do Padre, Capão do Leão e Morro Redondo, nestes últimos anos.

Por sua formação cultural, é considerada a cidade mais européia do extremo sul do Rio Grande. Com cerca de 30 etnias, sua população caracteriza-se pela forte presença de portugueses, espanhóis e africanos (é a maior “cidade negra” do Estado), aos quais se somaram as correntes migratórias de alemães, italianos, franceses, irlandeses e poloneses, que marcaram a configuração física e cultural do povo pelotense, fruto de grande miscigenação. Há, ainda, a presença de imigrantes sírios, libaneses, judeus, japoneses e imigrantes oriundos dos países do Prata (em especial uruguaios).

Quanto à Educação, Pelotas caracteriza-se por ser o principal pólo educacional do interior do Rio Grande do Sul, com uma qualidade superior de ensino em todos os níveis, no âmbito municipal, estadual, federal e particular.

O município conta com uma grande rede de escolas (92 em 2009) que atende, desde o Pré-escolar até o ensino médio, com dois centros tecnológicos reconhecidos pelo Ministério da Educação como referência nacional em ensino técnico de nível médio – IFET e CAVG. Conta, ainda, com cinco instituições que oferecem cursos de nível superior. São aproximadamente 33% da população total ou 113.196 estudantes do pré-escolar ao ensino superior. O contingente de educandos é atendido em sua maior parcela - 82,59% - pelo sistema público.

A Taxa de Analfabetismo é 15% menor que a taxa média de analfabetismo do Estado



É importante salientar que, no município, o índice de escolarização (2004) é de 96,46%, o que significa um atendimento à quase a totalidade da população escolarizável. Esse dado é corroborado com os dados fornecidos pela Secretária de Educação Básica do MEC², que coloca que 97% das crianças estão sendo atendidas nas redes de ensino.

Quadro 2.1. Comparação faixa etária e escolarização

<i>Faixa Etária</i>	<i>% população na Escola</i>
<i>De 07 a 14 anos</i>	98,50%
<i>De 15 a 18 anos</i>	94,10%

Fonte: ITEPA e SME/2004

Ao observarmos o quadro comparativo quanto às taxas de alfabetização, percebemos que Pelotas apresenta um crescimento nos números de indivíduos escolarizados e alfabetizados. Esse quadro demonstra a preocupação do município quanto ao desenvolvimento da escolaridade na escola, fato básico para a construção da cidadania no país.

Quadro 2.2. Alguns indicadores de Pelotas

<i>INDICADORES</i>	<i>PELOTAS</i>		<i>RS</i>		<i>BRASIL</i>	
	<i>1991</i>	<i>2000</i>	<i>1991</i>	<i>2000</i>	<i>1991</i>	<i>2000</i>
<i>Taxa de Alfabetização</i>	91,07	93,75	89,88	93,35	79,93	86,37
<i>% de 07 a 14 anos na Escola</i>	90,28	96,48	88,02	97,33	79,42	94,52
<i>% de 15 a 17 anos no Ensino Médio</i>	64,98	95,04	44,72	84,49	ND	ND

² A entrevista, na íntegra, está transcrita em anexo nesta Tese.

% de 18 a 22 anos no Nível Superior	8,42	12,00	6,62	10,62	4,36	7,50
% Alunos 25 anos ou Mais Cursando Nível Superior	4,53	6,22	3,61	5,23	2,81	3,98
% Alunos 25 anos ou Mais com Menos de 8 anos de Estudo	67,61	58,80	71,26	62,38	72,13	63,70
% Professor Ensino Fundamental com Curso Superior	41,38	49,53	35,88	40,47	21,11	23,65

FONTE: PNUD/2003

Se observarmos o número de matrículas quanto aos níveis de ensino, observamos que a rede pública é a que garante o acesso à escola para a maioria dos estudantes em Pelotas.

Quadro 2.3. Matrículas nos níveis de ensino

NÍVEL	MUNICIPAL	ESTADUAL	FEDERAL	PARTICULAR	TOTAL
Pré-Escola	2.609	1.079	0	1.321	5.009
Fundamental	22.060	22.573	0	6.322	50.955
Médio	1.693	10.563	1.908	1.553	15.717
Profissional	0	992	2.975	1.016	4.983
Especial	0	64	0	622	686
EJA	981	3.529	0	14.379	18.889
Superior	0	0	9.057	7.900	16.957
TOTAL	27.343	38.800	13.940	33.113	113.196

FONTE: Banco de Dados da Zona Sul - Boletim Informativo nº 17/2006 e ITEPA/Universidades/2005

No ensino municipal, destaca-se a maior escola municipal de ensino médio da América Latina, o **Colégio Municipal Pelotense**, com 4.631 alunos matriculados, no ano de 2008, entre os níveis fundamental e médio, e atendendo várias modalidades de ensino e perpassando desde a Educação Infantil até o ensino médio, com EJA, Normal (Magistério) e educação para surdos.

Quadro 2.4. Estabelecimentos de Ensino

NÍVEIS/ESTAB.	MUNICIPAL	ESTADUAL	FEDERAL	PARTICULAR	TOTAL
Ensino Infantil	62	17	0	33	112
Fundamental	71	48	0	23	142
Médio	1	17	2	9	29
Profissional	0	3	2	7	12
Especial	0	6	0	5	11
EJA	25	17	0	5	47

Superior	0	0	2	3	5
TOTAL	159	108	6	85	358

*Algumas instituições possuem mais de um nível de ensino

FONTE: Banco de Dados da Zona Sul - Boletim Informativo nº 17/2006 (ITEPA)

Podemos apontar o desenvolvimento de Escolas Estaduais que proporcionam Educação Profissional, em nível técnico. Em Pelotas, 03 (três) instituições da rede estadual de ensino oferecem o Curso de Técnico em Contabilidade: Escola Técnica Estadual João XXIII, Colégio Estadual Cassiano do Nascimento e Escola Técnica Estadual Profª Sylvia Mello, totalizando 1.116 alunos matriculados em 2007. (FONTE: 5ª Coordenadoria Regional de Educação do Estado do RS /2008)

Outros dois estabelecimentos oferecem educação tecnológica com cursos técnicos em Pelotas - o Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça e o IFET – Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense.

O Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça (CAVG) é um estabelecimento de ensino médio profissionalizante, ligado à Universidade Federal de Pelotas, fundado em 12 de outubro de 1923. Os cursos que oferece são Agroindústria, Agropecuária e Vestuário. Com um universo de 908 alunos e 84 docentes. Em 2006, o curso de vestuário e, em 2008, o curso de agroindústria para jovens e adultos, promovendo, assim, a educação profissional para EJA (FONTE: UFPel/2008).

A antiga Escola Técnica Federal de Pelotas - ETFPel -, fundada em 1943, foi transformada no Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas em 1999, e recentemente em IFET. Conta, ainda, com unidades descentralizadas: Sapucaia do Sul, Passo Fundo, Charqueadas e com previsão de novas instalações em 2009/2010 em Camaquã, Bagé e Porto Alegre (bairro: Restinga).

Oferece Cursos de Ensino Médio, tais como: ensino médio para trabalhadores, programa especial de formação pedagógica e cursos técnicos nas Áreas de Design, Química, Construção Civil, Telecomunicações e Indústria. E, ainda, Cursos de Nível Superior: Tecnologia em Sistemas de Telecomunicações, Tecnologia em Automação e Tecnologia Gestão Ambiental e desde 2007 passou a oferecer o primeiro Curso de Engenharia: Elétrica. Oferece cursos de Pós-

Graduação na área da Educação. (FONTE: IFET/2008, in: <http://www.cefetrs.tche.br>).

Pelotas conta, ainda, com Centros Tecnológicos com SERVIÇOS DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL, como o SENAI (117 cursos e 2.251 alunos) (Dados de 2004), O SENAC (com 10 cursos e 4.012 alunos) (Dados de 2004), o SEST-SENAT (com 15 cursos e 1.488 alunos) (Dados de 2004), o SENAR (com 30 cursos e 530 alunos) (Dados de 2004). O município ainda oferece Qualificação Profissional, em instituições com cursos regulares de Nível Técnico e de Especialização, reconhecidos pelo Ministério da Educação e Cultura, nas seguintes áreas: Informática. Radiologia. Enfermagem, Segurança do Trabalho e Instrumentação Cirúrgica, num total de 810 alunos (FONTE: 5ª Coordenadoria Regional de Educação do Estado do RS/2007; <http://www.senarrs.com.br> e <http://www.senacrs.com.br>).

O SENAC também, a partir de 2006, começou a ofertar cursos no ensino superior, sendo Tecnologia em Marketing e Análise de Desenvolvimento de Sistemas, contando, em 2007, com uma média de 700 alunos matriculados nessa modalidade (FONTE: SENAC/2008). Há também a Universidade Federal de Pelotas, em franca expansão com vários novos cursos em sua primeira edição no ano de 2008, totalizando 53 cursos em andamento (FONTE: <http://www.ufpel.edu.br>) e a Universidade Católica de Pelotas que conta com cerca de 30 cursos de graduação em funcionamento (FONTE: <http://www.ucpel.tche.br>).

É interessante ressaltar que em Pelotas as ações sociais são efetivas, 30.094 famílias são cadastradas no Programa Bolsa-Família. Há 18.700 famílias beneficiárias deste programa, com a distribuição de, aproximadamente, 1 milhão de reais/mês (FONTE: SMC³ de Pelotas/2008)

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

Como foi dito anteriormente, a Secretaria Municipal da Educação (SME) conta com 92 escolas da rede municipal de ensino. Percebemos a necessidade de buscar esse panorama de indicadores, porque, enquanto pesquisador e educador,

³ Secretaria Municipal da Cidadania de Pelotas/RS.

trabalhando na rede municipal, gostaríamos de relatar, ao leitor, a importância em se trabalhar com projetos em um universo de mais de 30.000 matrículas, num sistema municipal que vai desde a pré-escola até o ensino médio, perpassando por outras modalidades, tais como EJA, magistério, curso para surdos. Trabalha-se com um número aproximado de 3.000 professores, distribuídos em todas as escolas da rede. Na SME, tem-se a preocupação em ofertar qualidade de ensino, propiciar uma educação digna, que promova a inclusão, respeitando a diversidade e a especificidade de cada região.

Porém, os contrastes se avolumam na medida em que há um expressivo número de estabelecimentos escolares (o maior número de escolas em um município do RS), que atende a educação formal e, no entanto, os resultados não são animadores, uma vez que as taxas de evasão e repetência continuam altas e, por conseguinte, a qualidade de aprendizagem não é a esperada. Nesse contexto, a busca do sucesso escolar tem sido um dos maiores desafios a ser alcançado, tentando desmistificar a figura do professor inerente à Educação Bancária, como preconiza FREIRE (1980), abordado em outro segmento com maiores detalhes.

Ainda que a exclusão escolar seja consequência de todo um contexto educacional no país, em Pelotas se torna mais significativa se analisarmos essa realidade como resultado de um processo histórico do Município, com suas raízes alimentadas pelo preconceito e discriminação, gerados desde a época das charqueadas - que explorava a mão negra escrava e, em contrapartida, garantia a boa educação e cultura dos filhos brancos nas melhores universidades européias.

Baseado em Del Pino e Porto (2008) quando falamos em exclusão escolar estamos nos apoiando no conceito exclusão escolar em sua dupla dimensão, conforme demonstrou Ferraro (1999; 2004). De um lado a exclusão da escola, que se refere tanto ao não acesso à escola quanto ao que habitualmente se denomina evasão da escola. De outro lado, a exclusão na escola, que remete à exclusão operada dentro do processo escolar, por meio de mecanismos como reprovação e repetência.

Conforme relatam Del Pino e Porto (2008), em 2007, estes pesquisadores, apresentaram na 30ª Reunião da Anped (GT – Educação Fundamental) um

trabalho sobre a exclusão escolar no município de Pelotas-RS relatando que após várias pesquisas que corroboraram para esse trabalho o quadro de exclusão educacional ainda está longe de ser resolvido.

Se, por um lado, o problema do acesso da população em idade escolar ao sistema público do ensino fundamental está quase equacionado, representando um avanço para a educação brasileira, por outro o diagnóstico do ensino fundamental no Brasil revela um quadro alarmante e incompatível com as possibilidades econômicas do país. Segundo dados do estudo “Geografia da Educação Brasileira 2001”, divulgado em 2003 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do total de alunos que ingressam nos primeiros anos do ensino fundamental, 60% não concluem o ensino médio. De cada 100 crianças que entram no ensino fundamental, 41 não terminam esse nível educacional. Os que concluem, precisam de 10,2 anos. Outro dado importante diz respeito à distorção série/idade. O mesmo estudo do INEP mostra que 39% dos alunos têm idade superior à adequada pra as séries que cursam (Brasil, 2003).

Também em relação às habilidades de leitura e escrita das crianças e jovens brasileiros, os resultados são preocupantes. De acordo com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a partir da avaliação realizada no mesmo documento (Brasil, 2003), apenas 4,48% dos estudantes de 4ª série no ano de 2001 apresentavam um nível adequado ou superior ao necessário para continuar seus estudos na série seguinte. A grande maioria dos alunos, 59%, encontrava-se nos estágios mais elementares de compreensão da leitura e da escrita.

Conforme dados recentes, de março de 2009, na Secretaria Municipal da Educação de Pelotas, o número final de matrículas teve uma queda de 10%, representando cerca de 3.000 alunos que deixaram de freqüentar a escola.

Del Pino e Porto (2008) efetuaram um mapeamento da realidade da primeira série do ensino fundamental de todas as escolas urbanas da cidade de Pelotas no século XXI, criando uma série histórica do ano 2000 até o ano de 2005. Os autores comprovaram a gravidade da exclusão escolar nas escolas públicas da cidade de Pelotas. Apesar de o estudo quantitativo estar restrito a 1ª série do

ensino fundamental da rede pública do município de Pelotas, é presumível inferir que este fenômeno está latente em outras redes públicas de ensino, e se alastra para outras séries/anos do ensino fundamental.

A partir dos dados apresentados por Del Pino⁴ e Porto (2008), foi constatado que a exclusão escolar na 1ª série do ensino fundamental da rede municipal de Pelotas está, em média, acima de 30%. Isto é, de cada três alunos que se matriculam na 1ª série do ensino fundamental, mais de um é tocado pela exclusão. O alto índice de exclusão chega a 69,44% no ano de 2004 em uma das escolas mais atingidas por esse fenômeno.

Reis (2008)⁵ coloca que Pelotas está marcada, ao longo do seu processo histórico e de seu desenvolvimento, pela discriminação e preconceito, tanto da região do campo, em que permanecem os descendentes dos imigrantes, como da periferia que forma o cinturão de fome e de miséria, em que predominam os afro-descendentes, com reduzidas chances de promoção sócio-educacional. A estes ainda se somam colonos que - com a ilusão de que na cidade o progresso lhes daria as facilidades que o campo lhes negava - abraçaram o êxodo rural e se depararam com a realidade dura da marginalização e miséria, sem possibilidades de volta às suas origens, sendo a escola, talvez, a única possibilidade de solução para seu futuro inóspito.

Para Reis (2008), ainda que todos os professores municipais do Ensino Fundamental sejam habilitados, o trabalho docente não tem sido eficaz, na medida em que se observa um alto índice de evasão e repetência (em algumas turmas chega a 50%). Num sistema de ensino que se pretende inclusivo, urge sanar tal distorção, para que realmente se tenha uma escola de todos, para todos e com todos.

Para que estas perspectivas sejam vislumbradas, é necessário que a ação pedagógica seja contextualizada em consonância com a realidade vivenciada pelo aluno, ou seja, busque suas necessidades, interesses e potencialidades. Nesse contexto, muitos professores têm a sensibilidade de buscar o trabalho com

⁴ Mauro Augusto Burket Del Pino foi Secretário Municipal da Educação, na gestão 2001-2004.

⁵ Ana Berenice Franco dos Reis foi Secretária Municipal da Educação, na gestão 2006-2008.

projetos e desta maneira galgar as respostas pelas quais uma parcela de alunos clama. Nesta temática, poderíamos evocar o que preconiza Barbosa e Moura (2006) quando se referem a projetos para sanar e/ou minimizar mazelas educacionais. Dizem que projetos, se criados e/ou emanados nesse ambiente, terão as seguintes características: atividades orientadas com realização de objetivos específicos; duração finita: princípio e fim bem definidos; atividades voltadas para a realização de algo único, exclusivo; recursos disponíveis limitados (pessoas, tempo, dinheiro, etc.); apresentam dimensões de complexidade e incerteza (ou risco) em sua realização; surgem, em geral, em função de um problema, uma necessidade, um desafio ou uma oportunidade - de uma pessoa ou instituição. Trabalhar com novas propostas pedagógicas saindo do convencional e/ou tradicional nem sempre chama a atenção dos docentes.

Reprovar um aluno em nome de uma garantia de qualidade de ensino, na verdade, não passa de um ato de violência em que se pune o aluno que não se enquadrou nos padrões definidos pelo professor, portanto temos um sistema centrado no professor e não no aluno. Aprovar a todos, indiscriminadamente, porque não se quer agredir o aluno, não deixa de ser uma forma de agressão também, estamos escondendo que a qualidade da aprendizagem é ruim. É fundamental que, principalmente o aluno da periferia, que já sofre discriminação e marginalização social pela própria condição sócio-econômica, encontre, na escola, os meios de superação. Logo, apropriar-se-á da melhor forma e da maior quantidade possível de recursos e saberes para construir o seu conhecimento bem fundamentado, desenvolver habilidades e adquirir competências que serão as ferramentas básicas para superar as limitações que a vida lhe impõe.

Na Secretaria Municipal da Educação, há muitos projetos: um deles é Escola de Dança Ballet Dicléa de Souza, o qual marcou com uma frase os presentes em uma das apresentações.

<p>“Enquanto meu filho tiver dança no pé, não estará com uma arma na mão... “ Mãe de aluno de periferia, em setembro de 2007.</p>
--

A Educação é o único meio de uma pessoa buscar a superação das suas limitações. Para crianças carentes, mais do que para qualquer outra, a escola tem que ser eficiente na efetivação de uma aprendizagem com qualidade. Para tanto, é preciso que professores repensem o seu fazer pedagógico, planejando sua ação a partir da realidade em que atuam. Estabelecer a comunicação solidária com o aluno para, juntos, orientar a construção do saber que o aluno vai fazer, colocando o aluno no centro do processo. Todo esse panorama exige humildade, competência, espírito solidário, amorosidade e muita alegria com o que faz. Trabalhar partindo das concepções dos alunos e dos professores, e entendendo seu trabalho, enquanto docente, enquanto uma aprendizagem significativa fora do ensino formal/tradicional é um desafio que muitas secretarias, muitas escolas e muitos municípios lutam, mas nem sempre encontram o antídoto em tempo real, para entender a clientela de alunos em pleno século XXI.

Quadro 2.5. Estatística: Rede Municipal de Ensino de Pelotas

	2004	2005	2006	2007	2008
<i>Matrículas</i>	29.951	30.312	30.927	31.217	31.094
<i>Aprovação</i>	70,5%	71,1%	71,9%	75%	69,9%
<i>Evasão</i>	7,21%	4,57%	5,4%	6,34 %	10%

FONTE: Centro Processamento de Dados SME/2009

Analisando esse quadro, percebemos um significativo percentual de evasão e um grande percentual de reprovação, que ao longo dos anos vem sendo debatido e combatido nas administrações municipais, mas, ainda, sem respostas precisas e eficazes para a sua erradicação. A linha pedagógica da SME é humanista e preconiza pela inclusão, mas ainda, considera altos os percentuais apresentados e busca de forma incansável reduzir os índices de evasão e reprovação tendo um olhar especial e incentivador para ações que são desenvolvidas em forma de projetos e que assegura a permanência do aluno na escola e configura sua promoção para elevação do conhecimento. Cabe aqui, de maneira, ainda tímida, falar que muitas das ações da SME no concernente às atividades desenvolvidas com projetos foram e estão sendo revistas, tendo em vista uma tese de doutoramento se fazer presente neste momento. Algumas

atitudes por parte da Secretaria Municipal da Educação foram repensadas, uma vez que fizemos parte deste contexto e buscamos também a reflexão permanente por parte dos supervisores, professores e educadores em geral. Aqui, ainda, não cabem considerações e recomendações, mas tão logo, elas sejam aprovadas nesta Tese, elas estarão disponíveis para o Governo Municipal de Pelotas obter subsídios para enfrentar desafios educacionais que a sociedade nos coloca à frente. Mas, deixamos claro, a nossa preocupação que corrobora com a de Hargreaves (2004, p. 32) quando fala “nessa sociedade em constante transformação, autoconhecimento e autocriação, o conhecimento é um recurso flexível, fluido, em processo de expansão e mudança incessante”.

Os professores não podem mais se refugiar nos pressupostos básicos da era profissional: de que o ensino é difícil em termos gerenciais, mas simples em termos técnicos; de que uma vez você esteja qualificado para ensinar, conhecerá os elementos básicos do ensino para sempre e, dali, em diante, ensinar é algo que se desenvolve melhorando por conta própria, por meio de tentativa e erro, nas próprias aulas **e nas franjas educacionais**. (HARGREAVES, 2004, p. 41) **inserção do pesquisador**

CAPÍTULO 4 - Aporte Teórico

Neste capítulo, serão definidos os apoios conceituais do referencial do trabalho, que mais tarde servirão para o entendimento dos tópicos tratados nos instrumentos de pesquisa. Este capítulo servirá de contribuição ao leitor interessado em trabalhar com conceitos relacionados à escola, as concepções/senso comum e, principalmente, ao termo projeto.

A Educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem.
(FREIRE, 1983, p. 96)

4.1. Enlaces Teóricos Iniciais

Para Severino (2001), a explicitação do quadro teórico constitui o universo de princípios, categorias e conceitos, formando sistematicamente um conjunto coerente, dentro do qual o trabalho da pesquisa se fundamenta e se desenvolve. A base teórica e conceitual é crucial na visão de Deslandes (1993), deve ser sintética e objetiva, estabelecendo, primordialmente, um diálogo entre a teoria e o problema a ser investigado. Desse modo, foi desmembrada a fundamentação teórica em três segmentos, conforme apresentamos a seguir. Após analisadas e fundamentadas, faremos um elo entre essas seções e a metodologia aplicada. Na realidade, dentro destes três segmentos abordaremos outras temáticas inerentes, porém a convergência deste aporte teórico são os projetos educativos/escolares como centro de atenção dos ambientes escolares. Tentamos buscar o foco, como uma linha reta, ao horizonte deslumbrando um futuro, partindo sempre da premissa do trabalho com projetos, a concepção dos docentes e a construção do conhecimento. As idéias, então, discutidas nesse quadro teórico são:

- Definição/evolução da Educação e da Escola e sua dimensão humana e social;
- Projetos, suas definições, vantagens e desvantagens, modelos e principais correntes teóricas nesse campo;
- Senso comum (concepções);

Tal diálogo se torna importante, no momento, que queremos mostrar que há um novo modelo possível de ser trabalhado na escola: o projeto; e que devemos ter uma visão holística e perceber as mudanças globais que o mundo apresenta nos dias de hoje.

Segundo Aranha (1996), educar (do latim *educere*, que significa conduzir de um estado a outro, modificar) pressupõe o processo de desenvolvimento integral do homem, isto é, de sua capacidade física, intelectual e moral, visando não só à formação de habilidades, mas também do caráter e da personalidade social.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei Nº 9.394, de 20.12.96), de Darcy Ribeiro, publicada no Diário Oficial da União (23/12/1996), seção I, caracteriza-se por ser uma lei bastante ampla, engloba muitos interesses econômicos e interfere em instituições públicas e privadas e tem grande relevância nacional em escolas e universidades.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define que:

“A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Art. 1º); e, ... tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Art.2º).”

Mas, ao contrário do que é estabelecido, a Educação, na maioria das escolas, é vista sob uma ótica completamente imóvel e apática; ao longo dos tempos, tem-se desenvolvido um sistema em que as relações entre educador e educando são extremamente distintas: o papel do educador é o de “transmitir conhecimento”, como se fosse algo pronto e transferível, e o do educando o de

“adquirir conhecimento”, como se fosse uma bagagem que pudesse ser carregada.

Freire (1980) define este tipo de Educação como “educação bancária”, instrumento fundamental pelo qual, de geração em geração, sujeitos pertencentes às classes subalternas ficam reduzidos a simples objetos a serviço do bem-estar e do poder exercido pelas classes dominantes.

Podemos dizer que na “educação bancária” o educador será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem; o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Nesta posição, o educador faz comunicações e os educandos fixam, memorizam, repetem, armazenam informações, transferem, transmitem valores e conhecimentos, sem saber para que servem ou em que vão utilizar o que estudaram, pois é uma abordagem compartimentalizada e fora da sua realidade. Como se refere Freire (1980), os alunos são os depósitos e o professor aquele que deposita. Na realidade, é um ato de depositar.

Apoiado em Freire (1987), chegamos à conclusão de que o defeito principal da lição é ser dado pelo professor que sabe, ou pretende saber, a alunos que, se supõe, nada sabem. Alguns educadores não admitem a idéia de que o estudante, com suas próprias experiências e seus vivenciamentos, possui também algum conhecimento para transmitir ao professor; mesmo através do senso comum, há algum tipo de ensinamento.

Este tipo de Educação foi a que prevaleceu, e ainda domina o sistema atual, em que se nota a pretensão dos opressores, cuja meta principal é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime. Desta forma, mais facilmente serão dominados (FREIRE, 1987).

O marco da Educação foi Freire (1980), com sua grande contribuição, ao definir “educação” como sinônimo de “conscientização”, caracterizando esse termo como “desvelamento crítico da realidade”.

Sendo assim, a partir de Freire (1980), podemos dizer que conscientização é um compromisso histórico, implicando que os homens assumam papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo.

A conscientização, que se apresenta como um processo num determinado momento, deve continuar sendo processo no momento seguinte, durante o qual a realidade transformada mostra um novo perfil (FREIRE, 1980, p. 27).

Dessa forma, a realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que ela é modificável e que ele pode fazer essa mudança. Por este motivo, o primeiro objetivo de toda a Educação deve ser, antes de tudo, provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação.

Assim, de acordo com Freire (1980), educar-se é conscientizar-se em diálogo com outros no contexto de uma ação transformadora libertadora sobre a realidade, rumo a uma comunidade humana sem opressores nem oprimidos.

Os educadores, hoje, devem refletir, conscientes de que o professor está sempre em constante aprendizado, aquele bom professor deve saber recolher o que lhe complementa em termos de conhecimento e valorização.

A Educação crítica é a 'futuridade' revolucionária. Ela é profética – e, como tal, portadora de esperança – e corresponde à natureza histórica do homem (FREIRE, 1980, p. 81).

E, por fim, a conscientização tem, por ponto de partida, o homem brasileiro, simples, do povo, com sua maneira própria de pensar, captar e de compreender a realidade. É um indivíduo que mora na zona do campo, que mora da zona costeira, ou na periferia, em bolsões de pobreza, mas que é um cidadão e tem direito de acumular conhecimentos e entender melhor o mundo em que vive. Assim, toda forma de compreender a realidade corresponde a um entendimento, intrinsecamente relacionado a uma ação (VIEIRA, 2002).

Para Quintas & Gualda (1995), delineando o problema da Educação, o questionamento que se coloca é o da formação de um educador capaz de construir e reconstruir, num processo de ação e reflexão, o conhecimento sobre a realidade, de modo dialógico, com sujeitos envolvidos no processo educativo, superando, assim, a visão fragmentada sobre a mesma. O educador deve,

portanto, estar capacitado para atuar como catalisador de processos educativos que respeitem a pluralidade e diversidade cultural, que fortaleçam a ação coletiva, que articulem aportes de diferentes saberes e fazeres e proporcionem a compreensão individual e coletiva. O educador, como afirma Hargreaves (2004), deve ser um catalisador desta sociedade do conhecimento; onde quer que ele esteja, o docente deve ter essa percepção de captura. O educador deve estar qualificado também para agir em conjunto com a sociedade civil organizada e, sobretudo, com movimentos sociais, numa visão global de Educação.

Segundo Demo (1997), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional expressa com grande timidez a potencialidade da Educação, porque se detém ainda em modelos didáticos totalmente superados, em relação às atuais tendências e necessidades. Portanto, pode-se dizer que a LDB não é propriamente inovadora, porém contém dispositivos flexibilizadores, permitindo avançar em certos rumos, ocasionando uma oportunidade promissora e norteando alguns dos paradigmas educacionais. Para Demo (1997), é uma visão relativamente obsoleta da Educação. Cabe salientar que uma lei não se destina a estabelecer novos e desafiadores modelos acadêmicos e científicos, mas deve, de forma sutil, refletir a realidade histórica, incluindo neste contexto o ritmo dos tempos.

Em Brasil (1988), devemos lembrar o art. 205, da Constituição Federal Brasileira de 1988: “A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

No art. 26 da LDB, defende-se uma “base nacional comum” para o ensino fundamental e médio, mas que se completa, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da própria clientela. Analisando-se detalhadamente este artigo, podemos entender que existe uma flexibilidade para as instituições de ensino determinarem a parte diversificada do currículo, sendo possível, então, apresentar características relacionadas ao

contexto social, econômico e político do indivíduo. Muitos projetos e outras atividades inerentes a esta estratégia e/ou metodologia e/ou técnica podem ser desenvolvidos nas escolas, apoiados no art. 26.

Na LDB, podemos destacar a existência do compromisso com a avaliação como parte central da “organização nacional” (art. 8º), cabendo, à União, (art. 9º) o compromisso com o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, buscando a melhoria da qualidade de ensino.

No ensino médio, reaparece a preocupação propedêutica, marcada pelo desafio de continuar aprendendo, de modo a adaptar-se a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (art. 35, inciso II).

Quando Demo (1997) comenta que a lei deve incluir o ritmo dos tempos, faz alusão à LDB, que favorece alguns importantes aspectos, nas teorias e práticas de aprendizagem, pois considera o professor como eixo central orientador da qualidade de Educação, destacando alguns tópicos como:

- docente desempenha um papel essencial na Educação como orientador, pois a aprendizagem precisa de motivação humana;
- ambiente mais favorável à aprendizagem é o interdisciplinar, socialmente motivador, pluralista e crítico, implicando qualidade formal e política;
- aprendizagem é uma reconstrução permanente, devendo usar de todos os espaços que a favoreçam.

Todavia, a percepção da lei é ainda muito deficiente em termos de qualidade docente, uma vez que aborda uma única vez, no art. 13, inciso II, “a capacitação permanente de profissionais da educação”, fixando-se apenas em planos de carreira e remuneração (art. 9º). Como é sabido por todos, tais planos de carreira, muitas vezes, valorizam o tempo de serviço e não a qualidade de ensino.

Quanto à questão democrática, pode-se notar uma ênfase explícita no art. 14, de acordo com os seguintes princípios: participação dos profissionais da Educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, bem como participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes e

progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira.

No contexto da reforma do ensino (Lei 9394/96), como já foi dito anteriormente, estruturada nos princípios básicos de contextualização, interdisciplinaridade, educação permanente, construção da aprendizagem, o modelo de se trabalhar com projetos (foco desta tese) desponta como uma das modalidades mais enfatizadas de integração e desenvolvimento curricular. Em um modelo de ensino em função de competências, habilidades, valores, ética para tentar responder aos desafios da educação na atual conjuntura socioeconômica e cultural do país e do mundo, o modelo de se trabalhar com projetos compromete os alunos com ações impregnadas de cognição e valores, visando, sobretudo, à resolução de problemas e desafios das mais diferentes naturezas, resultando em um produto palpável que caracterize as intenções iniciais de cada um, mergulhados numa rede maior que contemple como futuro, o conhecimento. Nesse contexto a legislação atual permite que as franjas educacionais, que os projetos e ações diversas que a escola promova tenham validade no contexto escolar e, que de fato, favoreça a aprendizagem significativa.

Após uma discussão do ponto de vista da legislação é importante frisar que ao trabalhar com a Educação, a dimensão humana e social é indispensável para o sucesso escolar. A dimensão humana é algo que sempre nos motiva a entender o outro, entender o pensamento do outro e a buscar estratégias de superação em campos que nos são mais complexos.

O amor é a emoção que constitui o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro na convivência, e é esse modo de convivência que conotamos quando falamos do social (MATURANA, 1998, p. 23).

[...] o fato de ensinar a nossos semelhantes e de aprender com nossos semelhantes é mais importante para o estabelecimento de nossa humanidade do que qualquer um dos conhecimentos concretos que assim se perpetuam ou se transmitem (SAVATER, 2000, p. 40).

Uma questão que tem suscitado interesse, atualmente, refere-se às habilidades a serem desenvolvidas pela educação. Busca-se encontrar os

espaços em que a educação possa intervir a fim de assegurar ao educando um maior e melhor domínio de uma gama cada vez mais ampla e complexa de recursos cognitivos, processuais e dinâmicos, associados a aspectos inerentes ao fazer, com vistas a uma rápida adequação ao mundo que segue de maneira vertiginosa e inexorável para um futuro cada vez mais desconhecido e incerto. Mas esta busca não é incumbência exclusiva da escola, a sociedade inteira deve entrar em estado de aprendizagem e transformar-se numa imensa rede de capturas de aprendência. Nesse sentido lembramos de Capra (1996) que diz que todos nós, estamos interconectados, e desta forma precisamos uns dos outros, para obter o crescimento; precisamos ter a concepção sistêmica.

A idéia central dessa concepção sistêmica e unificada da vida é a de que o seu padrão básico de organização é a rede. Em todos os níveis da vida – desde as redes metabólicas dentro da célula até as teias alimentares dos ecossistemas e as **redes de comunicações da sociedade humana** (CAPRA, 2002, p. 267) grifos nossos.

Capra (2002) defende que todos os componentes dos sistemas vivos se interligam sob a forma de rede; e na educação não é diferente. Nos processos de ensinar e aprender temos as redes, tecemos as redes, construímos e ampliamos as redes, amalgamamos fios, percebemos franjas, incluímos franjas, notamos particularidades, detectamos especificidades. Capra (2002) agrega-se ao posicionamento de Morin (2000) que defende a proposta de superação da denominação de paradigma emergente para o paradigma da complexidade. Morin (2000) propõe a leitura do universo com a visão do todo e a reaproximação das partes fragmentadas pelo paradigma conservador⁵.

A globalização, a informatização, a internet e o avanço científico/tecnológico exigem uma reflexão mais ampla sobre as relações entre o conhecedor e o conhecimento, não apenas pela natureza e quantidade de informações disponíveis, mas especialmente sobre os processos de construção do conhecimento. Reconhecendo que há limitações dos métodos tradicionais de

⁵ Desta discussão Morin (2000) aponta os sete saberes indispensáveis à educação do futuro. São sete os saberes. Essa tese propõe o OITAVO SABER NECESSÁRIO À EDUCAÇÃO DO FUTURO: trabalhar coletivamente em forma de projetos em redes de conhecimentos.

ensino que não acompanham a rapidez das transformações sociais, colocamo-nos a refletir sobre uma urgente mudança do eixo ensino-aprendizagem, deslocando o aprendiz para o centro do processo. O aluno deve assumir a responsabilidade pela construção de seu próprio conhecimento, com base num porto onde há um docente/pesquisador, que orienta o caminho a ser seguido. Como mudança de paradigma, algumas propostas devem ser consideradas, dentre elas os projetos de ensino (métodos de projetos), projetos de trabalho (aprendizagem por projetos) ou outras abordagens inerentes ao termo projeto, situações foco de nosso trabalho⁶.

Então, frente a estes inúmeros desafios, a educação precisa ampliar sua atuação, no sentido de interagir com esta sociedade aprendente, bombardeada de forma incessante pela informação instantânea e seus reflexos junto a uma população cada vez mais confusa frente aos avanços tecnológicos e às possibilidades que estão por vir. É ainda, cada vez, mais desconcertante frente ao número expressivo de alunos que estão longe desta rede de conhecimento. É como se tivéssemos duas redes: uma rede polida e apropriada de conhecimentos e outra rede totalmente desconectada da primeira, caótica e sem bases teóricas e conhecimentos mínimos necessários. Percebemos esse fato pela comparação de duas redes de ensino, por exemplo, em Pelotas: a rede municipal e a particular; a primeira padece de recursos, de estímulo e de um entendimento por parte dos docentes do que é trabalhar com alunos com deficiência e dificuldades de aprendizagem significativamente visíveis; a segunda rede tem um conhecimento bem mais apurado e está próxima das redes de informação e tecnologia, porém em uma escala bem menor. Falamos em rede de informação e tecnologia, a título de exemplo, porque as escolas, que não fazem parte dessa rede, ficam a mercê de atividades embasadas em construções de conhecimento sem novidades, apáticas e sem interesse para os alunos.

Tecer conhecimentos em redes, em nossos tantos contextos cotidianos, é uma forma realística de reproduzir/transmitir/criar conhecimentos nas nossas relações de todo dia. Conhecimento em rede, mas que necessariamente não tenha que

⁶ As definições dos temas inerentes aos projetos estão detalhadas minuciosamente a seguir.

ser/estar ligado igualmente em cada fio ou escola, é o olhar que temos em relação a esta tese. Conhecimento em rede é aquele que está ligado pelas franjas, pelos espaços educativos que promovem a construção do conhecimento: são essas franjas que mantêm viva a rede, que mantêm as ligações entre todos que querem aprender.

Quanto à questão da criação do conhecimento, pedimos ajuda a Lefebvre⁷. Encontramos, um início de resposta na pequeníssima discussão que este autor faz sobre as formas de se representar o conhecimento em ciência. Em texto, publicado no original em 1969 e em português em 1983, Lefebvre discute, em poucos parágrafos, como se estava passando da grafia em “árvore” para a de “rede”, escrevendo:

Numa árvore, o trajeto de um ponto a outro é obrigatório (coativo e único); passa inevitavelmente por esse e por aquele cume e pela hierarquia dos cumes. Define-se apenas por relações binárias (bifurcações, dicotomias, etc.). Assim, o espaço é completamente ordenado. Em troca, as redes e semi-redes permitem múltiplos percursos para ir de cada ponto a cada ponto (e até mesmo um número ilimitado de percursos). A árvore é a figura (grafia) da organização burocrática; explicita a estrutura dela, ao mesmo tempo mental e social, prática e teórica; determina a projeção da ordem hierárquico-burocrático em múltiplos domínios (tanto na fisiologia do sistema nervoso quanto o funcionamento das máquinas de informar – quanto no espaço urbanístico!) (...) A rede implica e permite uma racionalidade aguçada, mais complexa (...), segundo a qual o pensamento vai do complexo (analisado por redução) ao mais complexo (captado por reprodução), tal como a própria prática social (...). Pode-se supor que, hoje, uma série de procedimentos analíticos envolvendo o espaço e suas aplicações técnicas vão se deslocar da árvore para a rede. (LEFEBVRE, 1983, p. 23).

Se os conhecimentos são ‘tecidos’ em redes, no fluxo contínuo de troca de informações e saberes entre múltiplos sujeitos dos diversos cotidianos nos quais vivemos, como representar/entender o bloqueio destas em alguns pontos – quanto a informações não acessíveis de bancos e outras empresas ou de organismos de segurança, por exemplo? Ou seja: nas informações destas grandes empresas e organismos, lugares de ‘segredos’ (imposto de renda; órgãos de segurança; etc),

⁷ Lefebvre (1983) nos indica, que o recurso à noção aparece quando, em ciência não temos ainda uma conceito fechado sobre uma questão. Desta maneira, o recurso à noção vai aparecer quando um determinado pensamento ainda está em curso, em processo.

podemos progredir, em *rede*, até certo ponto, no qual é preciso uma ‘senha’ para se prosseguir. O que se passa é que, neste ponto, a *rede* é abandonada e se retorna à estrutura linear, em *árvore*. Cremos que a imagem de **semi-rede** ajuda a entender estes pontos de bloqueio e, naturalmente, levanta a questão da necessidade do desbloqueio, além do direito ou não ao bloqueio. Neste ponto, acreditamos que para progredir em rede nos campos educacionais a senha seja **PROJETOS**. Projetos que podem ser discutidos, trabalhados, remodelados em rede. Os projetos permitem que as redes continuem em sintonia. São projetos os responsáveis pelas ligações entre todos educandos e educadores. Uma rede por exemplo, como é a rede pesquisada nesta tese, tem uma clima de colaboração; essa estrutura de redes estabelece uma nova dinâmica e um comprometimento de toda a comunidade escolar com as questões locais e com a qualidade da educação (olhar mais uma vez a Figura 1.1.).

Este modo de entender talvez ajude, também, a perceber porque em uma conversa na qual se trocam e tecem posições e conhecimentos que se modificam o tempo todo da discussão (ELIAS, 1994), há um momento em que se diz, desistindo de continuar: “vamos ficando por aqui, porque eu não vou modificar suas posições, nem vocês as minhas”. A intensa rede que se estabeleceu com a discussão cede lugar a duas paralelas de raciocínio, a duas árvores nascidas próximas mas que não se admitem tocar, a não ser que uma tempestade a isto as obrigue, talvez.

Uma das posições que fomos assumindo melhor, da época da primeira leitura de Lefebvre (1983) até hoje, é a de que estas mudanças têm múltiplas origens a que precisamos nos dedicar a compreendê-las em sua complexidade. Porém, somente vamos perceber essa complexidade, se olharmos para toda a rede. Outra foi a de que a *tessitura dos conhecimentos em redes* – que sempre existiu, repetimos, mas que era vista como secundária – passou a se colocar como a forma principal, quer nas indústrias de ponta (como a da informática), quer em campos científicos de criação mais dinâmica (como o da comunicação, da engenharia genética de clones, de biopirataria, etc), quer nos movimentos sociais

mais recentes (como os das lutas das mulheres, dos sem-terra, dos sem-teto, dos negros, dos homossexuais).

Esta compreensão veio junto com o seguinte raciocínio: se esta forma de tecer conhecimento – em rede – sempre foi a forma de se pensar a/na vida, os/nos cotidianos de todos nós e se, para a construção do mundo contemporâneo, foi preciso que ela passasse a ser vista como inferior, como “empírica”, como “senso-comum”, sem valor ou com valor muito relativo, isto fez com que não mais pudéssemos percebê-la, enxergá-la ou entendê-la, já que o modo hegemônico de se pensar como os conhecimentos são construídos, para se fazer, precisou ignorar os outros modos de criar/tecer conhecimentos. Ao criarmos esse modo hegemônico de entender como o conhecimento é construído, criamos junto, os instrumentos próprios para entender a realidade, bem como o modo de usá-los, o que passava, também, por ignorar os modos como os conhecimentos cotidianos eram criados, tanto como suas formas de surgir a atuar, sua importância para o homem e mulher comum, em seus cotidianos.

Pensar em rede é a forma como cada um de nós pensa todo dia e o dia todo, quando com outros nos comunicamos, o que quer dizer: sempre; esta foi sem dúvida, a principal razão desta tese buscar a construção de uma rede sistêmica, como aparece na Figura 1.1. demonstrada no Capítulo 1. Tecer a propriedade coletiva sobre este pensamento através de ações cada vez mais compartilhadas, cremos ser o caminho por onde é preciso ir e pelo qual estamos indo, com sua diversidade e através de diferentes processos.

O termo rede⁸ que usamos, e que para nós é sempre pensado como uma noção ou concepção, tem vários significados para outros pesquisadores e profissionais da educação. A palavra rede tem muitos sentidos, é polissêmica, ao mesmo tempo que certos autores usam outros termos para dizer o que nesse trabalho, e em alguns outros, é chamado de rede. Por que então usar essa concepção? Ainda uma vez, é o cotidiano que explica. Todas as vezes que foi possível discuti-la ou apresentá-la, exatamente devido à sua polissemia, foi

⁸ Já foi apresentado o trabalho em vários eventos focando a questão de rede, e sempre há uma reciprocidade muito positiva de todos que analisam a rede que foi formada a partir das concepções dos professores, conforme apresentada na Figura 1.1. do Capítulo 1.

possível estabelecer um rápido diálogo com cada interlocutor, pois cada um tem uma imagem do que é a rede, e o que possibilita entrar na rede, com muita facilidade, para discutí-la e mudá-la. E muitos verbalizam seu posicionamento, seu ponto de vista sobre rede e percebem que não estão desconectados de um modelo que está em ação, isto é, que está em movimento. E mais, muitos percebem que fazem parte desta rede, porque se identificam, em algum momento, em algum ícone, porque obviamente já trabalharam em redes, já buscaram informações das redes; outros iniciaram as redes, e assim, tantas outras possibilidades poderíamos estar citando dentro desta enorme rede chamada “conhecimento”.

Ao discutir em público, no momento em que se abre a palavra a todos os presentes, sempre surgem questões como: *“Mas e a Rede Globo?”* *“É tudo igual, para os movimentos dos sem-terra e a rede bancária?”*. *“Na rede, há os nós e os fios – quem os faz e os desfaz?”*

Partir dessa metáfora tem permitido tecer uma rede em torno dela já que todos podem falar algo, expressando-se a partir do que tem significado para si.

Além do mais, por exemplo, por algumas vezes usamos a metáfora “rizoma”, termo encontrado em Deleuze e Guattari (1995), bastante interessante sem dúvida, como assinala Gallo (1999), mas tivemos problemas com esse uso: “Como você disse mesmo que esses autores chamaram esse cruzar e descruzar de conhecimento?” A rede permite um diálogo imediato sem dificuldades de termos ou expressões, mesmo sendo um conceito polissêmico. Mas há ainda outra razão: a importância da metáfora das redes é tal que todos hoje querem disputar a sua criação. Autores do porte e da responsabilidade social de Castels (1999a; 1999b; 1999c) e de Santos (1997) têm admitido o termo como sendo relacionado, exclusivamente, à sociedade da informação, o primeiro, e ao mundo mudado pela técnica, o segundo.

As redes têm uso teórico-prático nesse mundo dominado por uma prática hegemônica, que se “construiu” com a negação do mundo cotidiano.

“Instrumentos teóricos que estão na origem do conceito de redes” (SANTOS, 1997, p. 208). Desta maneira, trabalhando com o cotidiano, dialogando com

autores que se preocupam em discutí-lo e com pessoas (também autores da realidade) que trabalham as *artes de fazer* (CERTEAU, 1994), em especial no espaço tempo escolar, temos necessidade de reafirmar que: pensar em redes sempre foi a maneira como criamos conhecimentos, nos nossos cotidianos. Com esse entendimento, conseguimos tecer nossas próprias redes para trabalhar o cotidiano das escolas e das salas de aula, e no nosso caso de uma rede inteira de escolas, como é o caso da rede confeccionada desta tese: é uma rede sistêmica que mostra o pensamento/concepções de docentes que trabalham com determinado foco.

Adentrando nesse modelo de rede é preciso, no entanto, não descuidar da dimensão humana afetada pelos desequilíbrios gerados pelo suposto avanço desenvolvimentista e pela sutil aproximação das fronteiras do mundo global. O desafio é como, por meio das redes, formar pessoas mais humanas e socializáveis, abertas ao diálogo e ao processo de conquista do conhecimento.

Acreditamos que a retomada do aspecto humano será a grande tônica do século XXI. Os homens necessitam apropriar-se do seu “eu”, entender o significado de “conviver”, instrumentalizando-se para o convívio social e para a construção de uma sociedade erigida sob o signo da paz, da liberdade e da justiça social. Esta concepção humana passa, necessariamente, pela via da educação, não somente no seu aspecto formal, conteudista e técnico, mas, e principalmente, no que se refere à uma educação para o exercício pleno da cidadania, numa dimensão ética e de solidariedade, que respeite o outro e valorize seu pensamento e sua ação.

Em busca deste ideal, o relatório UNESCO da Comissão Internacional para o Século XXI retoma e atualiza o “conceito de educação ao longo de toda a vida, de modo a conciliar a competição que estimula a cooperação que reforça e a solidariedade que une” (DELORS, 2001, p. 15). Trata-se de um novo olhar buscando a superação das inúmeras tensões que marcam o mundo neste início de século. Cabe à educação a nobre tarefa de despertar em todos, segundo as tradições e convicções de cada um, respeitando inteiramente o pluralismo, esta

elevação do pensamento e do espírito para o universal e para uma espécie de superação de si mesmo. Está em jogo a sobrevivência da humanidade.

O relatório UNESCO abordou a questão da educação a partir de quatro pilares, os quais deverão orientar a educação neste século que se inicia: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver. Destes pilares, os dois últimos evidenciam a necessidade de retomada da questão do ser, como único, possuidor de individualidade e personalidade próprias e carente de autoconhecimento. Por outro lado, coloca-se frente ao desafio de aprender a conviver, retratando claramente a inadiável tarefa de ser junto com os outros, ao mesmo tempo em que exercita o respeito às diferenças e pratica uma coexistência pacífica e harmônica com o outro. A educação tem por missão, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta, conforme nos ensina Capra (2002).

As grandes questões que ocupam espaços nos fóruns de debate sobre educação, hoje e sempre, estão relacionadas ao papel que esta ocupa no seio da sociedade, trazendo como foco de discussão o sujeito que se quer “formar”. Tem-se como horizonte utópico o desenvolvimento de um ser integral. De um profissional tecnicamente competente que possa contribuir para o crescimento da economia, do desenvolvimento da tecnologia e da construção de novos conhecimentos. De um cidadão emancipado e apto exercer na sociedade o papel ativo de um membro consciente de suas atribuições sociais e políticas. De uma pessoa inserida no mundo, convicta da sua importância pessoal e da sua singularidade, que busca realizar-se através do testemunho ético de sua caminhada.

O que resta, no final de um período de estudos, não é só um conjunto de conhecimentos, mas também e de maneira muito especial, um conjunto de hábitos, de escrúpulos morais e comportamentos rotineiros que acabam exercendo um grande poder de regulamentação cognitiva sobre o educando (RESTREPO, 2001, p. 15).

As ambições são muitas. Vislumbra-se na criança uma imensa possibilidade de vir-a-ser; desenha-se neste horizonte de sonhos uma série de imagens de realizações que retratam o homem pleno em que se tornará. E o que se busca, utopicamente, através do homem pleno, é a concretização de uma sociedade plena.

Nessa utopia vêm-se homens felizes, trabalhando por si e pelos outros, ávidos de conhecimento e possuidores de uma capacidade limitada para ser, fazer e descobrir situações novas. Nesse sonho, a sociedade idealizada é constituída por pessoas felizes, engajadas na defesa do bem comum e na edificação de um modo em que imperem a paz, a justiça e a igualdade.

Ao despertar deste devaneio imaginário, percebemos o quão distante se está da concretização deste ideal. O real que se vê é marcado pelo desentendimento, pela guerra e por profundas desigualdades sociais. A intolerância prepondera quando as questões são ideológicas, ao mesmo tempo em que há uma tolerância silenciosa com a fome e a miséria.

Os fortes são muito fortes, e os fracos são muito fracos. Nunca houve tanta riqueza, e nunca tantos foram tão miseráveis. Ações particulares não resolverão questões de tamanha proporção.

Concordamos com Freire, quando diz que

Absolutamente não há possibilidade de que somente iniciativas de caridade solucionem o problema da fome[...] Teremos de perceber que a vitória sobre a miséria e a fome é uma luta política em prol de uma profunda transformação nas estruturas da sociedade. (FREIRE, 2001, p. 38)

Felizmente as pessoas não são alheias a todas estas injustiças e desigualdades. Conforme fala Assmann e Sung (2001, p. 35) “há um mal-estar generalizado que revela que há algo de profundamente equivocado nos rumos gerais da humanidade”. Existe no mundo uma clara consciência de que se está chegando no limite. O homem desperta para a necessidade de sua humanização. Percebe à emergência de ação.

Termos já um pouco em desuso como igualdade, solidariedade, respeito, cidadania, paz, ressurgem com força crescente, associados a outros um tanto

recentes, como global, sistêmicos, planetário, complexo, redes, alteridade. É tempo de renovar. Não necessariamente criando algo novo, mas atendendo a velhas necessidades com o muito que já foi conquistado.

Que a riqueza não seja acumulada como montes inúteis de papel e outros bens de valor comercial, mas que a cada cidadão do mundo seja possibilitado o acesso ao mínimo de que necessita para viver dignamente. Que a educação seja efetivamente um direito de cada pessoa, durante toda a sua vida, independente de sua idade, classe social, gênero, raça, identidade política ou credo religioso.

Frente a estas considerações, cabe uma tomada de posicionamento quanto ao papel da escola e do professor:

A escola e nossa prática docente não têm que reproduzir necessariamente a sociedade injusta e discriminatória que aí está, nem para os trabalhadores em educação nem para os filhos e as filhas do povo. Esta tarefa é nossa, depende de nossas opções profissionais (ARROYO, 2000, p. 64).

Ainda seguindo raciocínio de Arroyo (2000) percebemos que a matéria principal a ser aprendida pelos alunos é em que consiste ser gente, como serem humanos. E mais: “Essa matéria somente se aprende em um clima humano, em interações humanas, quando nos revelamos como humanos, quando os educandos convivem com seus semelhantes e diversos” (ARROYO, 2000, p. 64). Este é um grande desafio. Buscar a humanidade perdida nos diversos entraves e enfiamentos que forjaram o homem moderno, caracterizado pelo egoísmo, pela competitividade e pela indiferença.

Para amarrar esse segmento, e ratificando que precisamos melhorar enquanto pessoa/educador, confirmando que estamos todos em redes e interconectados, lembramos o que diz Alves (1993) sobre redes e teorias:

Redes não se constróem com peixes. Redes são feitas para apanhar peixes. No entanto, é freqüente encontrar pessoas que pensam que teorias se fazem com dados. É possível que sejam levadas a esta curiosa conclusão a partir do fato de que teorias são usadas para pescar dados (ALVES, 1993, p.110).

As redes então, obviamente existem, e devemos adentrar com nosso propósito e tentar de certa forma, somar esforços para que o conhecimento venha ser realmente produtivo e fortalecedor. Porém ao adentrar na rede, devemos perceber que a dimensão humana e social é pertinente e frutífera, e somente com humildade, cooperação e comprometimento com o outro, poderemos visualizar um mundo melhor. Existem redes e existem outros itens que podem mantê-las vivas e em constante ampliação/construção/reconstrução dentro deste grande sistema: um dos itens é, com certeza, a percepção de trabalharmos com projetos.

4.2. Projetos, tipologias e discussão

- *Poderia me dizer, por favor, por onde devo ir-me daqui?*
 - *Isso depende muito do lugar para onde você quer ir - respondeu o Gato.*
- Alice no País das Maravilhas - Lewis Carroll (2002)***

Se eu tivesse que reduzir toda a Psicologia da Educação a um único princípio eu formularia este: de todos os fatores que influenciam a aprendizagem o mais importante consiste no que o aluno já sabe. Investigue-se isso e ensine-se ao aluno de uma forma conseqüente (AUSUBEL, 1968, p. 35).

A educação é um processo de vida e a escola deve representá-la tão real e vital para o aluno como a que ele vive em casa, no trabalho ou no pátio. John Dewey (1959).

Como discutido em segmento anterior, na atualidade, os educadores indicam que o ensino tradicional e o modelo clássico da escola não mais correspondem às exigências da sociedade atual, dinâmica e caracterizada pela inovação tecnológica: o modelo de currículo organizado em disciplinas dispostas de modo fragmentado, sem correlação ou nexos entre elas, vem sendo repensado e tende a ser substituído, para que a escola se aproxime mais da sociedade e que os alunos se envolvam mais no processo educativo.

Trabalhar com projetos, talvez, seja uma premissa importante para que os educadores percebam que a educação está em um movimento profundo de

mudanças e adequações perante a globalização. De acordo com o Censo Escolar de 2001, o Brasil tem cerca de 1,7 milhões de professores na Educação Básica: é um mar de formadores de opiniões que deve se adequar à demanda de alunos a exigir uma nova postura da Escola (FONTE: <http://www.ibge.gov.br>). O desenvolvimento desenfreado da tecnologia e as mudanças da sociedade impuseram aos docentes um nível de preparação e profissionalização desconhecido ao tempo em que o magistério era apenas uma atividade diletante e complementar e não uma complexa profissão como acontece nos dias de hoje. A complexidade do trabalho de um docente vai além de simplesmente, ele repassar o que aprendeu na sua formação: o que ele aprendeu serve de base e trampolim para que as angústias e as indagações de seus alunos sejam sanadas através de novas e diversificadas metodologias de trabalho, melhores técnicas de ensino-aprendizagem, melhores procedimentos didáticos em suas aulas.

O ser humano, por natureza, está sempre buscando novas alternativas para viver melhor. O caminho inicial para uma vida melhor passa pela escola. É ela que tem o papel de oportunizar a construção do conhecimento, despertar o desejo de aprender, inspirando o desenvolvimento dos indivíduos que a ela recorrerem. A escola tem uma parcela significativa de responsabilidade no sucesso ou no fracasso da humanidade.

Enquanto co-responsável pela educação a escola precisa repensar muitos aspectos da organização educacional. Quem tem a liberdade de aprender permanentemente, de ensinar e pesquisar, acaba por desenvolver estratégias e atividades originais no ambiente escolar. Elas são significativas, por serem únicas e capazes de envolver, despertar e completar o educando.

O trabalho com projetos é de muita valia tanto para o professor quanto para o aluno. Ganha o educador, que se sente mais realizado com o envolvimento dos educandos e com as respostas coerentes e corretas obtidas. Por outro lado ganham os alunos que aprendem mais do que aprenderiam numa situação de simples receptores de conteúdos e informações. Dessa maneira o conteúdo e a informação passam a ser tratados de forma construtiva e proveitosa e o aluno

passa a vivenciar a construção de seu ser sujeito, pesquisador, reflexivo e consciente de suas capacidades e potencialidades.

Devemos buscar um novo caminho, mesmo que árduo inicialmente, em que soltar a imaginação, ver com “outros olhos”, evoluir gradativamente em novas direções sejam possíveis. De acordo com Hernández (1998) a escola deve deixar de ser formatada por compartimentos fechados, faixas horárias fragmentadas, arquipélagos de docentes e converter-se em uma comunidade de aprendizagem real, onde a paixão pelo conhecimento seja a divisa e a educação de melhores cidadãos, o horizonte ao qual se dirigir. A escola deve ser vista como um acesso ao conhecimento, na qual ao andarmos estaremos adentrando numa galeria de conhecimentos, conforme preconiza Santos (1987).

Este recorte tem como objetivo abordar e conceituar, não com a intenção de esgotar o tema, os diferentes tipos de projetos⁹ (foco de nossa tese) e analisar suas características em relação aos objetivos, concepções pedagógicas, papel do professor, papel do aluno, avaliação, modo de execução, organização, estrutura e forma de trabalho com o aluno.

Atualmente, as escolas são instituições extremamente complexas que apresentam certas barreiras às inovações. O trabalho com projetos surge da necessidade de promover uma mudança na educação para favorecer e dinamizar o processo de aprendizagem, ou para minimizar e/ou estancar as lacunas apresentadas no momento da aprendizagem.

O termo projeto tem sido quase uma palavra de ordem, no cotidiano escolar, porém, temos percebido que falta um pouco mais de reflexão a respeito dessa abordagem ou metodologia de trabalho. Os projetos podem ser considerados, dentro numa dimensão simbólica, como um “espaço físico”, um “lugar”, um “momento” ou, simplesmente, um “ambiente”, que objetiva aproximação da realidade dos alunos e favorece a construção do conhecimento.

⁹ Tentaremos abordar os projetos educacionais e/ou educativos, uma vez que estamos tratando de uma rede municipal de ensino. Não nos restringiremos a uma definição única e exclusiva do que vem a ser “projeto”, mas sim, abordaremos o que alguns autores relatam. Muitas vezes os termos podem se sobrepor, ou até mesmo se diferenciar em pequenas nuances. Entendemos que todos projetos são válidos, desde que promovam a aprendizagem significativa em algum momento.

Essa visão implica que o papel da escola não é somente ensinar conteúdos, nem vincular a instrução com aprendizagem.

A construção do conhecimento é o fator preponderante para que a escola permaneça viva, permaneça forte e se enquadre nesse novo modelo de mundo tecnológico e informatizado, mas que ao mesmo tempo seja capaz de driblar as enfadonhas propostas educacionais que muitas escolas, ainda mantêm, baseadas em visões pedagógicas ultrapassadas.

De acordo com Barbosa e Moura (2006) na área educacional, os primeiros grandes projetos de ensino, destinados a produzir novos recursos didáticos, desenvolver novos métodos e concepções de ensino e inovar quanto aos conteúdos curriculares, foram desenvolvidos nas décadas de 1950 e 60. Dentre vários projetos voltados para a introdução de inovações no conteúdo e na forma de ensinar, destacam-se o PSSC – Physical Science Study Committe, e o BSCS – Biological Science Curriculum Study. Ambos reuniram grande número de cientistas, professores, psicólogos, escritores, fotógrafos, etc, para produzir novos cursos de Física e Biologia, respectivamente. Estes projetos tornaram-se mais conhecidos no Brasil nos anos de 60 e 70 e foram marcos importantes no ensino de ciências, com grande repercussão no meio educacional.

Boutinet (1990) demonstra que diversos projetos estão presentes no cotidiano e estão incluídos nas sociedades modernas e tecnologicamente desenvolvidas. Concordando com o autor, complementamos que, interagindo com a realidade dos alunos podemos sensibilizá-los para tantas situações pelas quais a humanidade está passando.

A vida dos seres humanos é construída por uma constante elaboração e reelaboração de projetos. Temos projetos simples, como realizar uma viagem no final de semana, escrever uma carta, e outros com grande grau de complexidade, como, por exemplo, escolher e aprender uma profissão. Afinal, antecipar é uma das importantes características da nossa espécie. (BARBOSA & HORN, 2008, p.15)

Para Boutinet (1990) o projeto hoje é uma necessidade em face das

situações da vida cotidiana. A partir desta constatação, pensamos que se projetos fazem parte deste contexto, eles devem estar dentro da escola e se irradiando em todas as direções.

O termo projeto tem diferentes entendimentos e configurações. Numa proposta relativamente recente no processo pedagógico, aparece com o sentido de proposição de uma prática pedagógica crítica, reflexiva e problematizadora. De acordo com Behrens (2006) cabe ressaltar que a significação de projetos nas variadas línguas converge para o termo proposição. Por exemplo, em italiano *progetto* e em francês *projet* prevalece o sentido de propósito, intenção, plano. No inglês *project* e em alemão *projekt* significa programa. Assim, este estudo do termo projeto se estende, quando Boutinet (2002, p.34) esclarece: “Parece que o termo ‘projeto’ surge, de maneira regular, no decorrer do século XV, sob as formas de *poujet* e *project*. Tem conotações de ordenação espacial e um vínculo com a etimologia latina do verbo *projicio* (lançar para frente, expulsar)”.

A denominação de projeto também tem sentido de provocar possibilidades ou escolhas em uma determinada situação-problema. Acredita-se que o sentido de “arrojar-se e efetuar projeção” possa dimensionar a necessidade de comprometimento e envolvimento necessários para buscar a aprendizagem por projetos a partir de resolução de problemas. Nesse sentido,

... antes de ser definido, o projeto se apóia em um conjunto de previsões que ajudam a delimitar melhor a situação na qual ele será implantado, mas ele busca, apesar de tudo, predizer um futuro almejado e faz então às vezes de previsão, indicando o que será esse futuro, uma vez concretizado (BOUTINET 2002, p.84).

A palavra projeto leva a considerar a situação ambígua que este termo pode ocasionar quando o docente optar pelo trabalho com projetos. Neste sentido, conforme coloca Behrens (2006, p. 34), devemos “alertar o professor que ao optar por essa metodologia considere que o termo projeto pode significar tanto o objeto que se quer produzir quanto o método que o caracteriza”. Acrescentamos que além dessa ambigüidade carrega ainda a função tanto de propor o que se quer realizar como o que será feito para essa finalidade. Daí a crítica que alguns autores fazem para essa terminologia, que pode induzir uma proposta fechada

que não leve em conta a realidade e as necessidades dos alunos para aprender. Nesse sentido, o trabalho com projetos poderia engessar a proposta do professor e cercear a sua criatividade e a dos alunos. Esse cuidado vale a pena considerar. No entanto defendemos a flexibilidade e a possibilidade de contemplar múltiplas visões numa estratégia e/ou atividades voltadas para projetos. A carga de ambigüidade pode abrir outras perspectivas como conviver com as dualidades a serem superadas: sujeito/objeto, exterior/interior, forma/conteúdo, individual/coletivo, entre outras (BEHRENS, 2006).

A metodologia de projetos ou o trabalho com projetos ou ainda a pedagogia de projetos busca revisar ou revisitar a organização do currículo por disciplinas e o modo de situá-lo no tempo e no espaço da escola. Mas situá-lo num espaço e num tempo real, que mostre o reflexo do que os alunos possam estar interessados. Com isso torna-se necessária a elaboração de uma proposta curricular, na qual a representação dos conhecimentos não seja fragmentada, afastada dos desafios cotidianos dos alunos, mas que venha resolver os seus problemas, suprimindo as suas necessidades. Os projetos, nessa proposta, podem ser um bom caminho que a escola pode trilhar. Cabe aqui ressaltar que não estamos trabalhando com projetos, como se fosse algum exercício de casa ou complementação de atividades porque não se obteve tempo de realizá-las em sala de aula. Segundo Nogueira (1998, p. 24), os projetos são “diferentes dos cansativos e anacrônicos trabalhos de casa e das pesquisas que se transformam no máximo em ‘bons’ exercícios de caligrafia, (...) os projetos ampliam em muito estes velhos conceitos”. Hernández (1998) tem o pensamento de que os projetos levam em consideração o que ocorre fora dos limites da escola.

Os projetos levam em conta o que acontece fora dos limites da escola, em termos de transformações sociais e saberes socialmente construídos, a grande produção de informação que caracteriza a sociedade atual e, também, o aprender a dialogar de forma crítica com todos esses fenômenos (HERNÁNDEZ, 1998, p. 61).

O termo projeto tem sido muito discutido nas escolas, de modo geral. Fazer projetos é natural, intrínseco ao ser humano. Realizamos projeto para buscar

soluções de problema cotidianos ou não, para desenvolver pesquisas de toda a natureza, mas queremos aqui romper com a visão reducionista que, muitas vezes, é atribuída ao desenvolvimento de projetos no meio escolar (SILVA, 2003).

Os projetos se constituem em planos de trabalho e em um conjunto de tarefas que podem proporcionar uma aprendizagem em tempo real e diversificada. Além de favorecer a construção da autonomia e da autodisciplina, o trabalho com projetos pode tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico, significativo e interessante para o aprendiz, deixando de existir a imposição dos conteúdos de maneira autoritária. A partir da escolha de um tema, o aprendiz realiza pesquisas, investiga, registra dados, formula hipóteses, tornando-se sujeito do seu próprio conhecimento. Nesse âmbito, precisamos de professores que acreditem, que sintam, que vejam que o projeto é uma estratégia metodológica que pode surtir efeito, que pode alavancar esse conhecimento do aluno, que pode muito bem, ser o início de um novo modelo de mundo, de um novo paradigma, mais justo e honesto.

O currículo de uma escola, que engloba tantos outros aspectos tais como: gestão, o ato pedagógico, as relações, a práxis pedagógica, num emaranhado (uma rede) que tem a administração escolar, a supervisão escolar, a orientação escolar e a docência como um mote, não pode esquecer de incluir o projeto; até mesmo porque projetos estão misturados/embaralhados em todas as nuances de um espaço pedagógico.

Projeto da escola, projeto de ensino, projeto interdisciplinar, projeto do professor, projeto da instituição, projeto da semana, projeto do mês, projeto interdisciplinar, projeto temático, projeto de informática, projeto institucional... Desde a publicação dos PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais - e dos Referenciais Curriculares para Educação Infantil, com as orientações do Ministério da Educação para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a palavra de ordem na maioria das escolas é projeto¹⁰.

¹⁰ Do latim *projectu*, que significa “lançado a diante”; idéia que se forma de executar ou realizar algo no futuro, plano, intento, desígnio; empreendimento a ser realizado dentro de um determinado esquema; redação ou esboço provisório ou risco de obra a se realizar; projeto de cenário. (Ferreira, 2000, p. 1400).

No entanto, cabe questionar: Os professores sabem o que é um projeto, para que serve, de que maneira eles podem trabalhar e, se trabalham com projetos, realmente sabem o que fazem? Conseguem evoluir, construir conhecimentos? Conseguem mensurar aqueles grupos que trabalham com atividades fora da sala de aula? São tantas dúvidas, que ao mesmo tempo em que procuramos respostas, encontramos mais incertezas e questionamentos.

Novidade para alguns e prática já tradicional em muitas escolas do país, a proposta de tratar conteúdos por meio de trabalho coletivo e/ou multidisciplinar, no lugar da aula meramente expositiva, tomou conta de todas reuniões de planejamento escolar, tanto das escolas, em seu âmbito, quanto das Secretarias da Educação dos municípios brasileiros. Afinal, é uma das melhores maneiras de motivar os alunos, dando-lhes oportunidade de descobrir, construir, ressignificar o conhecimento. Muitas escolas sabem que o ensino tradicional, que o modelo compartimentalizado não comporta o anseio de seus alunos, e aos poucos, muitos educadores buscam outras alternativas; dentre elas, a possibilidade de projetos. Mas é evidente, que é um tema que deve ser discutido e investigado a fundo, para que não seja meramente um modismo ou algo esporádico para sanar deficiências tão profundas e mazelas tão significativas na educação.

Optar por um trabalho cooperativo, diferenciado, não é usual para a maioria dos docentes; é efetuar uma escolha de postura educacional totalmente discrepante do que lhes foi ensinado. Pesquisas cooperativas, muitas vezes, com pesquisadores natos já demonstraram sérios problemas. O professor ao optar por uma postura diferente está no centro de um processo de críticas, de uma janela para o desconhecido, na qual se vê hipóteses e conjunturas. É retirar do adulto e/ou do professor as decisões sobre o que, como e quando trabalhar o conteúdo, e compartilhá-las, discuti-las e organizá-las com o grupo. É, muitas vezes, sair da “acomodação professoral” que muitos se encontram e buscar novas trilhas de conhecimentos. É permitir às crianças que construam o sentido de suas atividades de aluno, de identificação no processo de ensino-aprendizagem.

Os docentes, os professores de futuros professores, os supervisores e os orientadores estão preparados para trabalhar com projetos? Eles sabem trabalhar

com projetos? Eles conhecem essa nova metodologia ou abordagem? São tantas as dúvidas que, realmente, cada professor, trabalha a sua moda, a sua maneira de entender o que sejam as atividades com projetos. Cada reunião, colóquio/seminário, encontro com professores para se discutir sobre projetos é sempre algo novo: nunca sabemos o que realmente irá brotar desses enlaces pedagógicos. No entanto, como dizia Milton Nascimento, em uma de suas canções: há de se cuidar do broto, para que se dê flores e frutos.

De acordo com Fagundes, Maçada e Sato (1999) a atividade de fazer projetos é naturalmente simbólica, intencional e da natureza do homem. Por meio dela, o homem busca a resposta, a solução de problemas e desenvolve um processo de construção de seu conhecimento, que tem gerado tanto as artes quanto as ciências naturais e sociais. O termo projeto surge numa forma regular no decorrer do século XV. Tanto nas ciências exatas como nas ciências humanas, múltiplas atividades de pesquisa, orientadas para a produção de conhecimento, são balizadas graças à criação de projetos prévios. A elaboração do projeto, via de regra, constitui a etapa fundamental de toda a pesquisa que pode, então, ser conduzida graças a um conjunto de interrogações, quer sobre si mesma, quer sobre o mundo à sua volta.

De acordo com Boutinet (1990) o termo projeto é bastante recente em nossa cultura. São associadas a esse termo diferentes acepções: intenção (propósito, objetivo, o problema a resolver); esquema (design); metodologia (planos, procedimentos, estratégias, desenvolvimento). Assim, podem ser concebidas a atividade intelectual de elaboração do projeto e as atividades múltiplas de sua realização.

O termo projeto, também, é definido de um modo bem amplo e, ao mesmo tempo simples, como:

Plano de trabalho a ser executado, uma idéia que formamos quando desejamos realizar algo, uma intenção de realizar alguma coisa pré-estabelecida, através de um esquema, ou então se pensarmos em termos puramente educacionais, podemos inferir que projeto é um esboço preparatório, inicial ou provisório de um texto, de um trabalho a ser realizado, apresentado ou implementado ou ainda,

um projeto institucional, um plano curricular ou planos que os professores fazem para ministrar suas aulas (SILVA, 2003, p. 1).

Numa outra vertente, temos um conceito bem mais complexo, conforme detalhado a seguir:

Um projeto é um empreendimento com características de: complexidade, unicidade, finitude, recursos limitados, envolvimento interfuncional, escalonamento de tarefas, orientado por objetivos e metas e com um produto (ou serviço) final (WEISS E WYSOKI, 1992, p. 3).

É interessante observar que **projeto** é tudo o que foi relatado ao mesmo tempo: são, em certa medida, equivalentes e se aplicam ao contexto de “projetos que poderão ser desenvolvidos nas escolas”. Isto é, um projeto nasce de uma idéia, de um desejo ou interesse de realizar algo, idéia esta que toma forma, se estrutura e se expressa através de um esquema (lógico), o qual, no entanto, é apenas esboço (sempre) provisório, já que sua implementação exige constante aprendizado e reformulação. Os projetos tentam uma aproximação da escola com o aluno e se vinculam muito à pesquisa sobre algo emergente, sobre algo novo, sobre novas interpretações de mundo a qual estamos inseridos. Prioriza muitas vezes, a cultura investigatória, a indecisão do que vai ser encontrado logo a seguir. Partem muitas vezes de representações sociais, influências midiáticas e de modismos, mas que ao serem desvelados trazem à tona um conhecimento, que até então, estava adormecido e/ou sem explanação. Projetos são desenvolvidos para atenderem a necessidades internas e/ou externas, para buscarem soluções de problemas para adquirirem novos conhecimentos ou para aproveitarem oportunidades.

Boutinet (1990) demonstra que diversos projetos estão presentes no cotidiano e, estão incluídos nas sociedades modernas e tecnologicamente desenvolvidas. Concordando com o autor, complementamos que, interagindo com a realidade dos alunos podemos sensibilizá-los para tantas situações pelas quais a humanidade está passando, e buscar soluções para resolver, se não todo, pelo menos em parte, os desafios dispostos na sociedade do conhecimento rápido e

instantâneo.

Para o desenvolvimento integral do estudante faz-se necessário criar um ambiente desafiador e aberto a questionamentos e dúvidas, que instigue a curiosidade, mobilize seus conhecimentos, mostre suas lacunas e estimule-os a eliminá-las; possibilitando a reflexão e compreensão para julgamento crítico e articulado próprio de um cidadão consciente, autônomo e transformador. Um projeto em uma escola, por mais simples que pareça, nasce de curiosidades ou temas que interessem a um grupo de estudantes que necessitam de informações diversificadas. Estes assuntos, em função da sua abrangência e quantidade de dados que geram, levam os estudantes a estabelecer relações entre informações de diferentes áreas, favorecendo, deste modo a interdisciplinaridade¹¹. Por exemplo, através da Internet, estudantes e educadores podem buscar colaboração de outros grupos de estudantes e educadores, especialistas, comunidade, enfim, daqueles que poderiam ser parceiros na coleta de dados, na sua organização e análise. Outro exemplo: uma saída a campo, em uma região da periferia ou de alta vulnerabilidade social, pode ser muito bem aceita pelo grupo de alunos, porque entenderíamos a realidade de cada um; situação, esta última, que ocorre freqüentemente no município de Pelotas, onde temos uma grande concentração de alunos em alto índice de miserabilidade social.

Em relação aos projetos essencialmente pedagógicos, considera-se que eles são atividades organizadas com o objetivo de resolver um problema e/ou um desafio. Na prática escolar, partimos de uma situação problema e global dos fenômenos, da realidade do grupo e não da interpretação teórica já sistematizada através do conjunto de disciplinas. Cada assunto constrói-se sobre ele próprio e estende-se sobre as outras disciplinas. Ocorre a interação de duas ou mais disciplinas, num processo que pode variar da simples comunicação de idéias até a

¹¹ Antes mesmo do conceito, interdisciplinaridade tem sido uma palavra mal compreendida nos meios acadêmicos. Fala-se muito em interdisciplinaridade, até para se emprestar um significado mais burilado aos projetos em educação, mas a ação pedagógica propriamente interdisciplinar tem sido relegada às práticas multi e pluridisciplinares. Em poucas palavras, a multi e a pluridisciplinaridade referem-se à justaposição de duas ou mais disciplinas de um curso, sem que sejam definidos objetivos pedagógicos comuns, portanto, sem que haja interconexão entre as disciplinas. O resultado de práticas dessa natureza tem sido, muitas vezes, desastroso: o esfacelamento de conteúdos, o descontentamento de alunos e professores que perdem o norte da ação, a improvisação e os maus resultados escolares (JAPIASSU, 1976).

integração recíproca de objetivos, finalidades, conceitos, conteúdos, terminologia, metodologia, procedimentos, dados e formas de organizá-los e sistematizá-los no processo de construção de conhecimento (GONÇALVES, 2005).

Na construção do conhecimento, convém lembrar que estamos em rede, conforme discutimos anteriormente, e essa interação objeto-sujeito deve ser uma mão de via dupla, na qual o conhecimento chegue mais rápido e mais 'entendível' ao grupo que o provocou. Nessa construção em redes, devemos lembrar que não tem começo nem fim, possibilitando relações e conexões individuais e/ou coletivas com todos os saberes aflorados nessa conjuntura.

Nenhum projeto tem um esquema único e pré-concebido. Cada tipo de projeto terá uma estrutura diferente de acordo com o problema considerado, com as concepções espontâneas do grupo e das possibilidades reais da escola. "Essa estrutura deve ser flexível e aberta a mudanças, para não se tornar um modo singular e repetitivo de analisar e ver o mundo" (BARBOSA, 2002, p. 124).

Um projeto pensado de maneira ampla e abrangente pode não parecer real inicialmente, mas se torna real a partir da realização das ações e das articulações destas. Ele nos permite fazer antecipações, referências ao futuro, buscar a realização de um ideal (SILVA, 2003). Muitas vezes, enxergamos o futuro, como um espelho, uma imagem virtual, que no decorrer do período se torna real, graças a alcançarmos alguns objetivos e/ou metas traçadas. É como um carro que vemos pelo retrovisor quando dirigimos, vemos uma imagem, que aos poucos vai se aproximando, até que passa por nós, algo real: os projetos têm essa mesma denotação.

Reorganizar a escola e, principalmente, o currículo por projetos, em vez das tradicionais disciplinas é a principal proposta do educador espanhol Fernando Hernández. Ele se baseia nas idéias de John Dewey (1859-1952)¹², filósofo e pedagogo norte-americano que defendia a relação da vida com a sociedade, dos meios com os fins e, principalmente, da teoria com a prática. O modelo propõe

¹² Dewey nasceu em Burling, Vermont, em 1859 e faleceu em Nova Iorque em 1952. Foi inicialmente professor primário no interior de Vermont, vindo a tornar-se mais tarde professor das Universidades de Minnesota, Michigan, Chicago e, finalmente, Nova Iorque. Em Chicago, fundou uma escola conhecida como "Escola de Educação" ou "Escola Dewey", onde pôs em prática suas teorias pedagógicas. Disponível em: www.pedagogiaespírita.org/escola_virtual/pedagogia/dewey.htm

que o docente abandone o mero papel de "transmissor de conteúdos" para se transformar num pesquisador. O aluno, por sua vez, passa de receptor passivo a sujeito do processo. É ímpar entender que não há um método a seguir, mas uma série de condições a respeitar. Há muitas regras e muitos métodos a serem seguidos, e Dewey trabalhava anunciando esta proposta como a "Pedagogia de Projetos" ou o "Método de Projetos"¹³. Dewey achava que o ensino deve se basear em atividades que interessem aos alunos e que possuam uma **meta** a ser atingida por eles. O aluno deve, portanto, ter propósitos definidos, e mover-se dentro desses propósitos, que serão dele, aluno, e não do professor. Impulsionado pelos seus próprios ideais, ele sairá à busca de atingir a sua meta. Segundo Dewey "**o que se deve desejar nos educandos é o inteligente desempenho de atividades com intenções definidas ou integradas por propósitos pessoais.**" Dewey acreditava que, mais do que uma preparação para a vida, a educação era a própria vida. Assim, aprende-se participando, vivenciando sentimentos, tomando atitudes diante de fatos, escolhendo procedimentos para atingir determinados objetivos e ensina-se não só pelas respostas dadas, mas principalmente pelas experiências proporcionadas, pelos problemas criados, pela ação desencadeada (DEWEY, 1956)¹⁴.

O professor que desperta entusiasmo em seus alunos conseguiu algo que nenhuma soma de métodos sistematizados, por mais corretos que sejam pode obter... as crianças não estão, num dado momento, sendo preparadas para a vida e, em outro, vivendo... (falas de Dewey, in: GRANDES PENSADORES, 2008-b, p. 63 e 64 respectivamente)

'William Kilpatrick foi discípulo de Dewey e destacou-se principalmente pelo seu trabalho no "Método de Projetos". Para Kilpatrick, não basta a atenção, é necessário também a intenção, pois esta torna o educando agente que prepara e

¹³Esse movimento foi fruto das pesquisas de grandes educadores europeus como Montessori, Decroly, Claparède, Ferrière e outros, e teve, na América do Norte, dois grandes representantes: John Dewey e seu discípulo, William Kilpatrick. Foram estes americanos que criaram o "Método de Projetos" e suas propostas pedagógicas foram introduzidas e disseminadas no Brasil principalmente por Anísio Teixeira e Lourenço Filho.

¹⁴Também obtivemos contribuição de Grandes Pensadores (2008) para constituição destes parágrafos, a respeito de John Dewey.

executa. O projeto consiste em atividade intencionada em que os próprios alunos fazem algo num ambiente natural, integrando ou globalizando o ensino. Por exemplo, através da construção de uma casinha de coelhos, podem ser ministrados vários ensinamentos: geometria, desenho, cálculo, história natural, etc. Há projetos que podem durar apenas algumas horas, como: redigir um ofício, preparar um programa para uma festa escolar, organizar um jogo, experimentar alguma coisa de novo, como ouvir uma história, um trecho de música, apreciar uma pintura (KILPATRICK, 1967).

Esta proposta de Kilpatrick é uma proposta de trabalho originária do século passado (1918), traduzindo a filosofia pragmática de Dewey, em defesa de uma escola ativa, onde a aprendizagem ocorre a partir da ação, de experiências de trabalho, ao invés de converter o aluno em receptor passivo de conhecimentos dissociados de uma vida cotidiana. É uma proposta entusiasta de ação a ser desenvolvida em um ambiente social. O comprometimento com o trabalho resultará em atenção e esforço e, conseqüentemente, em aquisição de conhecimentos e desenvolvimentos de habilidades que lhe permitirão evoluir e viver melhor.

“Cada experiência de aprendizagem significa refazer de alguma forma a experiência subsequente, e dá, em alguma medida, uma perspectiva mais ampla quanto às possibilidades de vida e uma visão mais profunda de seus processos; também dá atitudes e apreciações diferenciadas com relação as novas coisas diferentes vistas e sentidas; dá também uma técnica, um maior poder de controle sobre o processo de experiências, para colocá-lo sob uma direção consciente” (KILPATRICK, 1967, p. 67).

Opondo-se à educação tradicional, caracterizada pela transmissão de conhecimentos, no método de projetos, proposto por Kilpatrick e Dewey, a relação entre as disciplinas flui objetivamente, conferindo-lhes a unidade com que ocorre o saber na vida real, embora sejam imprescindíveis a reflexão e ordenação da realidade para torná-la acessível ao conjunto de estudantes.

Na condução de uma pedagogia de projeto, o professor deve ter uma percepção clara do que está em jogo na concepção do projeto, de modo a articular as diferentes conseqüências, num projeto pedagógico de equipe. O papel do

professor é de ajuda aos alunos na sua progressão, favorecendo-lhes a conexão entre os saberes de ação e os saberes teóricos (buscando a rede de conhecimento, aproximando o conhecimento do senso comum do conhecimento científico).

A articulação do fazer e aprender é que dá sentido à aprendizagem, oportunizando aos alunos a construção de uma auto-imagem positiva e da cidadania, pela vivência de cooperação, do espírito de solidariedade e de outros valores que devem presidir a vida em sociedade. Como organizador e orientador das ações, deve zelar pela coerência no agir, evitando: agir no lugar do aluno, mostrar aos alunos como devem fazer, sem dar-lhes oportunidade de exercitar a iniciativa e a criatividade; ser completamente não diretivo. Nesta perspectiva, deve, sim, ser o guia que interpela, suscita a dúvida, exige uma formação mais clara, respeita o erro, mas o evidencia, convertendo-se em estímulo à construção do conhecimento científico.

. Na visão de Hernández (1998), todos os conteúdos podem ser ensinados por meio de projetos.

Os projetos de trabalho supõem, um enfoque do ensino que trata de ressituar a concepção e as práticas educativas na escola, para dar resposta (não, "A Resposta") às mudanças sociais, que se produzem nos meninos/as e adolescentes e na função da educação, e não simplesmente readaptar uma proposta do passado e atualiza-la. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 64)¹⁵

De acordo com Amaral (2000), a Pedagogia de Projetos, reinterpretada, tem fornecido subsídios para uma pedagogia dinâmica, centrada na criatividade e nas atividades dos aprendizes, numa perspectiva mais de construção do que de transmissão do conhecimento, tentando ultrapassar essa perversa situação da educação bancária, como aponta Freire (1980). Dessa maneira, o "Método de Projetos" de Dewey e Kilpatrick, considerado então um "método", passa agora a ser visto como uma postura pedagógica, uma "forma de repensar a prática pedagógica e as teorias que lhe dão sustentação" (LEITE ET AL., 2002). Mais do

¹⁵ O leitor poderá perceber que esta citação foi utilizada no instrumento aplicado ao grupo de professores que foram alvo desta pesquisa.

que uma técnica atraente para transmissão dos conteúdos, tem sido proposto como uma mudança na maneira de pensar e repensar a escola e o currículo, a prática pedagógica, o ensino e, em especial, a aprendizagem. Somente um repensar e uma mudança gradativa, poderá, então, abrir os horizontes de alunos tão cansados de aulas monótonas e sem o mínimo de planejamento, na maioria das situações.

Segundo Gregore & Laferrière (2001), o principal teórico da educação baseada em projetos foi Kilpatrick. Dewey desenvolveu a metodologia a nível experimental. Kilpatrick a sistematizou. Kilpatrick era professor na Faculdade de Educação da Universidade de Columbia e seu artigo, "The Project Method" (Método de Projetos), publicado em 1918, bem como seus cursos, palestras e a publicação de um livro (Kilpatrick, 1971), contribuíram para a difusão da metodologia de projetos. Ainda de acordo com Gregore & Laferrière (2001), na Europa os principais pioneiros na introdução da metodologia de projetos foram o ucraniano A. S. Makarenko (1888-1939), o francês Célestin Freinet (1898-1966) e o Group Français d'Education Nouvelle.

Segundo Amaral (2000), o Método de Projetos passou a se difundir no Brasil a partir da divulgação do movimento conhecido como "Escola Nova", contrapondo-se aos princípios e métodos da escola tradicional, principalmente através de Anísio Teixeira e Lourenço Filho. Teixeira (1954), dizia que a escola baseada em "programas de lições previamente traçadas" e no regime do "aprende ou será castigado" ignora a complexidade do ato educativo e tudo o que pode conseguir assim são "crianças hábeis no jogo da dissimulação", que procuram cumprir, para evitar a pena ou ganhar o prêmio, as tarefas obrigatórias que são impostas pela escola. Para elas o cumprir o dever de casa ou a famigerada prova não é necessariamente o aprender para a vida, para o futuro, para o sucesso.

Em geral os escolanovistas procuraram criar formas de organização do ensino que tivessem características como a globalização dos conhecimentos, o atendimento aos interesses e às necessidades dos alunos, a sua participação no processo de aprendizagem, uma nova didática e reestruturação da escola e da sala de aula (BARBOSA & HORN, 2008, p.16).

Anísio Teixeira defendia a eficiência da escola pública para todos em tempo integral para professores e alunos, como a Escola Parque por ele fundada em 1950, em Salvador, que mais tarde inspiraria os Centros Integrados de Educação Pública¹⁶ (Cieps) do Rio de Janeiro e as demais propostas de escolas de tempo integral que se sucederam (GRANDES PENSADORES, 2008-a, p. 96).

Nesse contexto, a aprendizagem passa a ser vista como um processo complexo e global, onde teoria e prática não se dissociam, onde o conhecimento da realidade e a intervenção nela tornam-se faces de uma mesma moeda. A aprendizagem é desencadeada a partir de um problema que surge e que conduz à investigação, à busca de informações, à construção de novos conceitos, à seleção de procedimentos adequados.

Metodologias tradicionais trabalham os conteúdos escolares de maneira fragmentada, "encaixotando-os" nas caixinhas das disciplinas. Isto conduz a uma organização segmentada de conteúdo e tempo escolares: horário de Matemática, horário de Português, horário de Ciências, momento da História. De maneira similar, os conhecimentos aportam na mente dos estudantes rotulados pelas disciplinas, e lá se instalam, sem conexão uns com os outros, prontos a serem devolvidos quando os solicita o professor de Geografia, o professor de Matemática, etc. Dimensionar o currículo escolar por projetos de trabalho significa uma ruptura com esse modelo fragmentado de educação. Dewey (1959) acreditava que, mais do que uma preparação para a vida, a educação era a própria vida! Na vida, aprendemos uma infinidade de coisas que não vêm embaladas em "caixinhas": caixinha da Matemática, caixinha da Linguagem, caixinha da Geografia, etc. A vida se apresenta a nós na sua totalidade e vamos tomando conhecimento dela, também, globalmente. A vida está em rede, como discutimos anteriormente e nos ancoramos em Capra (2002) e Morin (2000) para fortificar esse pensamento.

Para uma discussão mais contemporaneizada, Hernández (1998), chama projeto de trabalho o enfoque integrador da construção de conhecimento que

¹⁶ Conforme já comentamos anteriormente, no RS, também temos em história recente a implantação de Cieps.

transgride o formato da educação tradicional de transmissão de saberes compartimentados e selecionados pelo/a professor/a e reforça que o projeto não é uma metodologia, mas uma forma de refletir sobre a escola e sua função. Como tal, sempre será diferente em cada contexto, mantendo uma especificidade ímpar. Há um conceito de educação que permeia esta modalidade de ensino que entende a função da aprendizagem como desenvolvimento da compreensão que se constrói a partir de uma produção ativa de significados e do entendimento daquilo que pesquisam, identificando diferentes fatos, buscando explicações, formulando hipóteses enfim, confrontando dados para poder realizar "uma variedade de ações de compreensão que mostrem uma interpretação do tema, e, ao mesmo tempo, um avanço sobre o mesmo". (HERNÁNDEZ, 2000, p. 184)

Neste contexto, as contribuições de Hernández se aproximam do Educar pela Pesquisa, proposto por Demo (1998) e da Pesquisa em Sala de Aula, muito abordado com Moraes (2002) e seus colaboradores Ramos e Galliazi (2004). Essa aproximação é rica, no momento, que vemos as contribuições de um educador espanhol entrelaçarem-se com pesquisadores brasileiros. De acordo com Moraes (2002) educar pela pesquisa é educar para a argumentação. Nessa ótica,

... a educação pela pesquisa se demonstra nas mudanças didáticas que o professor assume e sempre renova, em particular frente ao fracasso escolar. Educar significa também e de modo proeminente, garantir os **direitos da criança**, entre eles de se desempenhar bem na escola básica, em particular na **educação fundamental** (DEMO, 1998, p.46). Grifos nossos¹⁷.

Em um projeto de trabalho os próprios educandos começam a participar do processo de criação, procurando respostas e buscando soluções. Nesse processo a etapa mais importante é o levantamento de dúvidas e a definição dos objetivos da aprendizagem. Na organização do currículo por projetos de trabalho há a busca de respostas adequadas e soluções acertadas, facilitando assim a tomada de decisões, que ocorre no delineamento do processo. Devemos definir primeiramente os desafios, para somente depois escolher as disciplinas/temáticas

¹⁷ Exatamente por se tratar da grande maioria dos pesquisados nesta tese atuarem em escolas de ensino fundamental.

mais adequadas para se trabalhar e encontrar soluções e/ou respostas. Trabalha-se através de conteúdos pré-definidos. De acordo com Hernández (2000), há muitas maneiras de garantir a aprendizagem, e trabalhar com projeto é apenas uma das opções.

Para Hernández (1998) um currículo integrado (por projetos de trabalho) pretende organizar os conhecimentos escolares a partir de grandes temas-problema que permitem não somente explorar campos de saber tradicionalmente fora da escola, mas também ensinar aos alunos uma série de estratégias de busca, ordenação, análise, interpretação e representação da informação, que lhes permitirá explorar outros temas e questões de forma mais ou menos autônoma.

Vale ressaltar que todo projeto precisa estar intimamente relacionado aos objetivos e conteúdos para não perder o sentido do que se quer alcançar. É necessário estabelecer limites e metas¹⁸ para a culminância do trabalho. Os projetos de trabalho aproximam a escola do aluno e se associam muito à pesquisa sobre o interesse do educando, à curiosidade e investigação dos fatos atuais. Há necessidade de que os docentes discutam a proposta de trabalho, enfatizando suas dúvidas, enaltecendo suas idéias e sugestões, para que dessa maneira, todos se envolvam no processo. O professor nunca estará sozinho, pois o projeto de trabalho é coletivo e se fundamenta em pesquisa, pesquisa que aflora naturalmente do contato direto da tríade professor-aluno-dúvida. Tudo que se ensina através de um projeto, começa de um problema inicial, de uma dúvida, muitas vezes, corriqueira, ou de indagações coletivas do grupo.

De acordo Lück (2005) uma meta corresponde a uma declaração quantitativa dos resultados do projeto, declaração esta, proposta de forma mensurável, de maneira a determinar o foco específico da avaliação do projeto e/ou atividade proposta. Quando as metas de resultado são claramente declaradas, a efetividade dos esforços e gastos despendidos no projeto pode ser avaliada.

A escola é uma instituição que se organiza através de saberes historicamente acumulados e construídos, que devem ser resgatados,

¹⁸ Metas são etapas mensuráveis que alcançamos quando traçamos determinados objetivos.

recuperados e conservados, acrescentando os saberes construídos e adquiridos no presente, sem esquecer que estando na era da tecnologia e globalização, esses saberes são dinâmicos e complexos, transformando-se vertiginosamente. Hoje não há donos de saberes, pois as verdades são transitórias e não permanentes. Aprende-se a aprender todos os dias e a todo o momento. O conhecimento do senso comum¹⁹ está sempre “perturbando” o conhecimento científico, para que este último continue sendo verdadeiro e superior. O senso comum muitas vezes leva à constatação do científico. A cientificidade, muitas vezes, está ao nosso lado, acompanhando e evolução de nosso próprio pensamento, porém, nem sempre visível aos nossos olhos. Há necessidade de propiciar momentos de interação com os alunos, para criar oportunidades de desenvolvimento do ‘olhar crítico’, para que as informações sejam analisadas, refletidas e somente depois transformadas em saberes construídos à luz da criticidade e do fazer inteligente, amalgamados na cientificidade.

Como detalhamos Hernández aposta nos Projetos de Trabalho e tivemos contribuições muito significativas de Dewey e Kilpatrick, mas não somente existem essas linhas de pensamento; vários outros autores acreditam em outras maneiras de trabalhar com projetos, diferenciando-os focando, muitas vezes em sua conceituação e/ou vantagens e desvantagens. O que percebemos na rede em que analisamos nesta tese, é que muitos educadores se apropriam de recortes destas abordagens para validar sua prática pedagógica; razão pela qual, optamos em trazer à tona outras possibilidades de entendimento do termo projeto.

Projetos de ensino e de aprendizagem

Por exemplo, Fagundes, Maçada e Sato (1999) argumentam que pensar em Projetos de Aprendizagem é acreditar em uma concepção de aprendizagem distinta da presente na escola tradicional. As autoras diferenciam Projetos de Aprendizagem de Projetos de Ensino e propõem uma metodologia específica para o trabalho com Projetos de Aprendizagem.

¹⁹ A seguir detalharemos as concepções e o senso comum em maior profundidade.

Quando se fala em projetos de ensino, pode-se estar falando do plano da escola, do projeto da escola ou de projetos dos professores. Mas, na realidade, refere-se ao tipo de projeto onde todas as decisões partem do professor. Para Fagundes, Maçada e Sato (1999) nos Projetos de Ensino ou ensino por projetos o tema a ser estudado parte do professor e da coordenação pedagógica da escola; seguem os conteúdos programáticos das matérias que constam no currículo escolar, sem oportunizar a interdisciplinaridade ou o fluxo de conhecimento por outras disciplinas, etapas temáticas. O professor é o agente do processo (o responsável por este) e o aluno deve ser receptivo à proposta de seus mestres. O paradigma presente é simplesmente o da transmissão do conhecimento. Continuamos reproduzindo no modelo fiel da cópia feito pelo professor e repassado ao aluno; aquela aproximação da Educação Bancária proposta por Freire (1980), já discutida no início deste capítulo. Nesta modalidade, que poderíamos chamar de projetos tradicionais, o professor é quem escolhe o tema e as questões que vão responder seus objetivos. Nesse tipo de ensino tudo parte do professor. Somente ao professor cabe decidir como e com que qualidade o conhecimento deve ser transmitido ao aluno. O aluno não tem oportunidade de escolha, pois não lhe cabe tomar decisões. Acredita-se que o aprendiz deve obedecer totalmente as regras impostas pelo sistema de ensino.

Como se o professor pudesse dispor de um conhecimento único e verdadeiro para ser transmitido ao estudante e somente a ele coubesse decidir o que, como, e com que qualidade deverá ser aprendido. (FAGUNDES, MAÇADA e SATO 1999, p.15).

Muitos professores colocam todo o empenho no ato de ensinar. Acreditam que podem transferir conhecimento para os seus alunos e se julgam os principais responsáveis pelos resultados obtidos. Este tipo de profissional acredita que se o professor ensinou, isto é, explicou ou demonstrou o conteúdo, o aluno aprendeu (GIL, 1990, p. 27).

No ensino por projetos não se dá oportunidade ao aluno para qualquer escolha. Espera-se sua total submissão a regras impostas pelo sistema. Com os Projetos de Aprendizagem a sistemática acontece de forma inversa, o aluno é

quem escolhe o que lhe agrada aprender e, partindo de um conhecimento prévio²⁰ vai interagir com novas situações para criar um conhecimento específico, ou um conhecimento que se aproxima do saber científico.

Ainda para Fagundes, Maçada e Sato (1999) nos projetos de aprendizagem o tema a ser estudado é levantado pelos alunos de forma individual e em grupos, juntamente com os professores e a coordenação pedagógica. Os assuntos escolhidos satisfazem à curiosidade, os desejos, as vontades e as necessidades dos aprendizes. As regras e diretrizes são elaboradas pelo grupo de discentes e docentes, não existe uma hierarquia. Ao professor cabe o papel de problematizador, de desafiador, de articulador do conhecimento que vem chegando. O aluno é o agente do processo. O paradigma presente é o da construção do conhecimento. Num projeto de aprendizagem o interesse deve partir do aluno, a partir de suas dúvidas e certezas de um determinado tema e não imposto pelo professor, este será apenas o orientador, a bússola que vai nortear o caminho seguido pelo aluno. Para iniciar um projeto, o aprendiz deverá possuir algum conhecimento prévio sobre o tema proposto, levando em consideração que este se encontra dentro de seu foco de interesse e que possui esquemas cognitivos que serão “modificados” no decorrer do projeto, proporcionando a aprendizagem dita significativa.

No desenrolar das etapas do projeto muitas situações e problemas se desencadearão, assim também como novas descobertas surgirão – assimilações e acomodações acontecerão – e espera-se que novos esquemas se formem (NOGUEIRA, 1998, p. 27).

Observamos nas palavras de Martins (2003) que uma aprendizagem significativa é aquela que significa a verdadeira aprendizagem:

²⁰ Seus conhecimentos espontâneos, suas pré-concepções.

... Não resta dúvida de que aprender relaciona-se à função de ensinar, mas a verdadeira aprendizagem só se realiza plenamente quando é significativa, quer dizer, quando o aluno capta o que as coisas significam para ele e envolve-se plenamente na aprendizagem, interagindo com professores e colegas. As atividades pedagógicas devem estar focadas no aluno e suas capacidades. (MARTINS, 2003, p. 21)

Os Projetos de Aprendizagem podem ser iniciados através de situações-problema criadas pelos professores para que surjam os temas de interesse dos alunos. Antes de começar a pesquisa o professor levanta com o grupo alguns itens, algumas dúvidas, algumas inquietações, que poderão ou não culminar em atividades para serem desenvolvidas em um projeto.

Observamos, nesta proposta de projetos de aprendizagem, uma nova e significativa organização dos papéis de professores e alunos. As dúvidas são do próprio discente, elas surgem dos seus próprios conflitos, as quais são geradas em seu próprio contexto.

O aprendiz é desafiado a questionar e argumentar. Com tal desafio, se perturba e necessita pensar para expressar suas dúvidas. A ele é solicitada a capacidade de formular e equacionar problemas, pois lhe é permitido propor questões que possuam significações. Esta significação emerge de sua história de vida, de seus interesses, de seus valores, de suas necessidades, de suas concepções espontâneas, conhecimento do senso comum e de suas condições pessoais. O aluno apresenta conhecimentos prévios, construídos durante a sua vida, interagindo socialmente. É a partir destes, que o aluno vai interagir com o desconhecido para se apropriar do conhecimento específico que é do seu interesse. Quem consegue formular com clareza um problema começa a aprender a definir as direções de sua atividade. Percebemos uma aproximação quando Moraes (2002) relata da pesquisa em sala de aula e os projetos de aprendizagem propostos por Fagundes, Maçada e Sato (1999). Os projetos de aprendizagem têm forte aproximação com os projetos de trabalho apresentados por Hernández (2000) e Hernández e Ventura (1998).

Os Projetos nessa situação trabalham com a autoria, uma vez que se referem à formulação de questões pelo autor²¹ do projeto, pelo sujeito que vai construir conhecimento e/ou vai se apropriar do conhecimento. O aprendiz interage a partir das experiências prévias com o desconhecido, com as novas situações, se apropriando do conhecimento específico (FAGUNDES, MAÇADA e SATO, 1999).

Para Fagundes, Maçada e Sato (1999), um projeto de aprendizagem pode iniciar através do levantamento das certezas provisórias e das dúvidas temporárias dos alunos. Por meio da pesquisa e da investigação, muitas dúvidas tornam-se certezas e muitas certezas tornam-se dúvidas. Neste processo, surgem também outras dúvidas e certezas que são temporárias e provisórias. A partir daí surgem novas idéias, descobertas e caminhos de busca, promovendo a reorganização e o replanejamento das ações.

De acordo com Moresco e Behar (2008), ancorados em Fagundes, Maçada e Sato (1999) existem diversos caminhos para a construção de um projeto de aprendizagem, mas é inventando e decidindo que os autores irão realmente ativar e sustentar sua vontade de realizar o projeto. É necessário respeitar e orientar a sua autonomia para: decidir critérios de julgamento sobre relevância a determinado contexto; buscar, localizar, selecionar e recolher as informações; definir, escolher e inventar procedimentos para testar a relevância das informações escolhidas em relação aos problemas e as questões formuladas; organizar e comunicar o conhecimento construído.

Fica claro, nessa abordagem que nos projetos de aprendizagem o professor é tão aprendiz quanto os seus alunos. O professor precisa ativar mais do que o intelecto, ele precisa aprender tanto sobre o universo físico, quanto sobre o universo social. É fundamental ativar a mente e a consciência espiritual para aprender muito mais sobre o seu mundo interior e subjetivo. É preciso que ele sinta-se também parte integrante do processo para buscar as dúvidas que lhe couberem.

²¹ Considerando como autores todos os envolvidos no processo: alunos, professores, comunidade em geral...

Para Moresco e Behar (2008), a função do professor implica: trabalhar a percepção de seu próprio valor e promover a auto-estima e a alegria de conviver e cooperar; desenvolver um clima de respeito e de auto-respeito, o que significa estimular a livre expressão de cada um sobre a forma diferente de apreender o mundo; promover a definição compartilhada de parâmetros, que considerem a beleza da convivência com as diferenças; despertar a tomada de consciência pela iniciativa de avaliar individualmente e em grupos, suas próprias ações e as conseqüências dessas ações; buscar a pesquisa e a vivência de valores de ordem superior, como qualidades inerentes a cada indivíduo.

Saber articular as atividades práticas referentes ao projeto de aprendizagem é outra função do professor orientador. Esta função exige grande disponibilidade, facilidade de relacionamento e flexibilidade na tomada de decisões. Isso é necessário para que o professor consiga envolver no projeto todos os alunos e os distintos segmentos da escola. É necessário articular também as formas de trabalho eleitas pelos alunos, com seus objetivos, interesses e estilos de aprender. Gerenciar a organização do ambiente de aprendizagem, programando com coerência o uso dos recursos disponíveis.

O orientador de projetos de aprendizagem deve escolher pequenos grupos que queira orientar, bem como também deve ser escolhido pelo grupo. A escolha deve ser recíproca e deve ter um bom grau de afetividade entre o grupo e o orientador. O professor pesquisador ou professor reflexivo é um docente que está apto para trabalhar com os projetos de aprendizagem.

Nesse ínterim, percebemos muitas semelhanças com Fagundes, Maçada e Sato (1999) e Hernández (1998) em suas propostas: os projetos de trabalho proposto pelo escritor espanhol corroboram para que a aprendizagem seja significativa, partindo, de quem tem a dúvida e buscando as respostas ao grupo, como um todo como preconizam as pesquisadoras do RS, já referidas. Nesse sentido, vamos aprofundar com maiores detalhes os projetos de trabalho proposto por Hernández.

Projetos de trabalho

Os projetos de trabalho não são, simplesmente, uma readaptação de uma proposta educacional do passado. No enfoque atual, eles surgem como uma tentativa de repensar e refazer a escola. Por meio deles, procuramos reorganizar a gestão do espaço, do tempo e da relação entre professores e alunos. Mas, acima de tudo, o trabalho por projetos nos permite redefinir o discurso sobre o saber escolar, regularizando o que deve ser ensinado e de que forma devemos fazê-lo (HERNÁNDEZ, 2000).

Respalado, ainda, em Hernández (2000), é importante deixarmos claras as concepções adotadas em relação à educação, ao conhecimento, à aprendizagem, ao ensino e ao currículo, que norteiam o trabalho por projetos, para que possamos conhecer e compreender a postura adotada.

Em primeiro lugar, uma prática educativa, baseada em projetos de trabalho, considera que a aprendizagem seja caracterizada como uma produção ativa de significados em relação aos conhecimentos sociais e às concepções espontâneas do aprendiz. As concepções espontâneas têm muito valor no momento da construção do novo conhecimento. Desta forma, o resultado da aprendizagem não pode ser avaliado como o entrelaçamento entre informações e experiências “recebidas”. Determinados critérios previamente determinados sobre como o que foi “recebido” deve “sair” do aprendiz. No momento em que a aprendizagem é proposta como uma produção ativa de significados transforma-se numa manifestação das possibilidades dos alunos. Assim, o sujeito pode sintetizar uma informação complexa e processá-la de maneira coerente, pode também analisar situações a partir de diferentes pontos de vista ou de estar consciente dos preconceitos determinados diante de fatos e fenômenos. Nesta perspectiva, a função da aprendizagem está relacionada ao desenvolvimento da compreensão, que se constrói como a extensão das possibilidades dos aprendizes em frente dos problemas importantes para a sua vida. É importante salientar que as manifestações dessas possibilidades de compreensão podem ser descritas e valorizadas, contudo não podem ser medidas e padronizadas.

Em relação à noção de “ensino”, que norteia os projetos de trabalho, é a de “não” representá-lo como uma atividade dirigida ao controle ou à determinação, de um modo causal, dos resultados da aprendizagem. O “ensino” se apresenta como uma atividade em que os objetivos têm como meta facilitar um processo dialético, que geralmente se estabelece, entre as estruturas públicas de conhecimento e as subjetivas e individuais. O foco de interesse do “ensino” está mais no processo do que no resultado da aprendizagem, por isso ele procura através de uma série de atividades, exemplificar e facilitar as possibilidades de compreensão e interpretação da realidade dos indivíduos.

No que se refere à ordenação dos conteúdos, estes não são articulados como um sistema previamente determinado e experimentado, onde o professor deva prever todas as decisões antes da realização da aprendizagem. O trabalho é feito, primeiramente, definindo-se alguns roteiros prévios de ação, que de acordo com o andamento do processo, vão sendo modificados, de uma maneira dialética, na interação durante as aulas. Ao término do desenvolvimento da seqüência do processo de ensino-aprendizagem, realiza-se uma revisão crítica e explicam-se os focos de interesse encontrados, principalmente, as estruturas, as noções-chave que possibilitaram aos aprendizes que estabelecessem relações com suas concepções prévias e fizessem transferências que lhes permitissem continuar aprendendo. Nesse sentido corrobora as propostas de Fagundes, Maçada e Sato (1999), no que tange aos projetos de aprendizagem.

Para Hernández (2000), os projetos de trabalho têm como característica o fato de que a aprendizagem e o ensino são realizados através de uma trajetória não fixa, mas que funciona como um norteador para a ação docente em relação aos alunos. Quando se tem um projeto de trabalho, adota-se o diálogo e à negociação com os alunos. Considera-se a opinião e o interesse do aluno em relação à seleção dos temas, preocupa-se em trabalhar com diferentes fontes de informação e se privilegia a avaliação como atitude de reconstrução e transferência do conhecimento aprendido.

O planejamento de um projeto de trabalho deve considerar os diferentes momentos necessários para a sua elaboração. O planejamento deve levar em

conta o número de alunos envolvidos e os recursos disponíveis, que podem variar conforme as peculiaridades de cada temática e/ou especificidade do grupo. É importante que a elaboração do planejamento seja feita de forma coletiva por todos os participantes, sem prever favorecimentos. A elaboração de um cronograma é também muito importante e deve conter as fases a serem executadas e suas referentes datas de realização. Esse cronograma deve conter também o tempo necessário para a execução de cada etapa.

A escolha do tema do projeto de trabalho deve ser feita coletivamente, para isso é necessário verificar o que contempla o interesse do grupo quanto a pesquisar, aprender ou construir. Neste momento, o professor precisa desafiar o grupo, propondo questões relevantes que permitam, durante o seu trabalho de pesquisa, promover a aprendizagem.

Durante a fase da problematização, os integrantes do grupo irão expressar suas idéias, crenças, conhecimentos prévios e questões sobre o tema escolhido. Os saberes de cada indivíduo, na maioria das vezes, se fundamentam em suas concepções espontâneas, portanto é a partir dessas concepções que o professor deve intervir e desafiar o aluno a buscar soluções. As pré-concepções servirão de base para que o conhecimento floresça, de modo que as principais dúvidas abordadas no momento dos questionamentos sejam sanadas no decorrer da execução do projeto.

Durante a pesquisa, sistematização e produção de conhecimento o grupo de trabalho irá desenvolver as questões levantadas durante a problematização. Neste momento, é imprescindível a participação do professor no acompanhamento do desenvolvimento do trabalho de maneira tal que a suas intervenções façam com que os aprendizes confrontem suas idéias e conhecimentos com outros pontos de vista, analisando-os e relacionando-os a novos saberes. O professor pode contribuir apontando distintas fontes de informações, ajudando na sistematização das informações e promovendo momentos em que os sujeitos possam estabelecer relações entre o tema que está sendo pesquisado e o contexto social, político e econômico contemporâneo. Desta forma, as informações encontradas serão analisadas, considerando-se não

somente os aspectos locais, mas também os aspectos globais, para que todo o estudo e a pesquisa realizada promovam mudanças de atitudes tanto nos alunos como no professor, gerando ações comunitárias em relação ao tema em questão. Nesse sentido, o professor deve-se portar como um receptor de informações, sendo elas do seu núcleo de interesse ou não, prevendo, nesse caso, a construção do conhecimento do grande grupo.

Para Hernández (1998) a proposta educativa a que se vinculam os projetos de trabalho é uma via para dialogar e dar resposta a essa situação em constante mudança, que não somente esta transformando a maneira de pensar a nós mesmos, mas também de nos relacionarmos com o mundo que nos rodeia e entendermos melhor essa teia que envolve os alunos-professores-conhecimento.

Segundo Hernández (1998), a introdução dos projetos de trabalho deve ser destacada como uma forma de vincular a teoria com a prática e a finalidade de alcançar os seguintes objetivos: a) abordar um sentido da globalização em que as relações entre as fontes de informação e os procedimentos para compreendê-las e utilizá-las sejam levadas adiante pelos alunos e não pelos professores, como acontece nos enfoques interdisciplinares; b) introduzir uma nova maneira de fazer do professor, na qual o processo de reflexão e interpretação sobre a prática seja a pauta que permitisse ir tornando significativa a relação entre o ensinar e o aprender; e c) gerar uma série de mudanças na organização dos conhecimentos escolares.

Na sala de aula, é possível trabalhar qualquer tema, o desafio está em como abordá-lo com cada grupo de alunos e em especificar o que podem aprender dele. Cada tema se estabelece como um problema a ser resolvido, a partir de uma estrutura que deve ser desenvolvida e que pode encontrar-se em outros temas ou problemas. O docente ou a equipe de professores não são os únicos responsáveis pela atividade que se realiza em sala de aula, mas também o grupo tem um alto nível de implicação, na medida em que todos estão aprendendo e compartilhando o que se aprende. Podem ser trabalhadas as diferentes possibilidades e interesses dos alunos em sala de aula, de forma que ninguém

fique desconectado e cada um encontre um lugar para sua implicação e participação na aprendizagem.

Para Hernández (2000), tudo pode ser ensinado por meio de projetos, basta que tenha uma dúvida inicial e que se comece a pesquisar e buscar evidência sobre o assunto.

As principais vantagens de se trabalhar através de projeto é que a aprendizagem passa a ser significativa, centrada nas relações e nos procedimentos. Uma vez identificado o problema e formuladas algumas hipóteses, é possível traçar os passos seguintes: definição do material de apoio para a pesquisa, que será utilizado para a busca de respostas, de confirmação ou não das hipóteses levantadas. As ações a serem desenvolvidas evidentemente serão determinadas pelo tipo de pesquisa.

O profissional de educação que deseja desenvolver o seu trabalho por projetos deve tomar conhecimento da estrutura que compõe o mesmo. Ainda para Hernández (1998) estabelecer um objetivo e exigir que as metas sejam cumpridas, esse é o nosso papel. Para todo o trabalho educativo deve-se saber o que se quer, por isso é fundamental ter uma direção, um norte ou um sul²². A socialização dos resultados é parte fundamental de um projeto e é de suma importância para os membros que participaram da pesquisa ou da atividade como um todo.

Encerradas as atividades de desenvolvimento, não se deve fugir da avaliação, pois é aqui que serão focalizados os acertos e os erros, que servirão de instrumento para novos aprendizados com o objetivo principal de sempre querer fazer melhor.

Dentro desta perspectiva estamos falando da Pedagogia de Projetos, sejam eles de trabalho, de ensino ou de aprendizagem, e segundo Barbosa (2002, p. 124), a pedagogia de projetos é uma das maneiras utilizadas para concretizar o currículo escolar. Um aspecto que dificulta a ação dentro da pedagogia de projetos é o fato da nossa concepção de organização e escolha de conhecimentos escolares serem uma lista muito extensa de conteúdos fragmentados, obrigatórios e padronizados.

²² Como nos referimos no capítulo 1, emprestando um termo de Freire (1992).

Os projetos pedagógicos procuram partir da prática escolar, de uma situação problema e global dos fenômenos, da realidade dos indivíduos que irão participar do trabalho e não da interpretação teórica já sistematizada por meio das disciplinas. Isto significa adotar uma perspectiva de trabalho interdisciplinar ou transdisciplinar ou globalizado.

A transdisciplinaridade é a etapa superior de integração. Consiste na construção de um sistema global, sem limites sólidos entre as disciplinas. Uma teoria geral de sistemas que inclui estruturas operacionais, estruturas de regulamentação e sistemas probabilísticos, unindo estas diferentes possibilidades através de transformações reguladas e definidas (GONÇALVES, 2005). Contudo, isto não quer dizer, necessariamente, que todas as áreas do conhecimento estejam envolvidas com a mesma temática, de maneira forçada, irreal e mecânica. É importante considerar as verdadeiras conexões e vínculos entre os conhecimentos, ou seja, perceber as redes de conhecimento, conforme detalhado no início deste capítulo. Na realidade, o mais importante para o professor não é vencer todos os conteúdos previamente estabelecidos, mas sim que os alunos se apropriem dos conhecimentos dando significados que estão disponíveis no assunto em questão. Aqui não discutiremos em maior profundidade a questão da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, porque há muitos trabalhos realizados nesta área de fácil consulta; porém queremos corroborar para o trabalho com projetos a importância de se trabalhar de maneira interdisciplinar.

Os projetos pedagógicos não apresentam esquemas únicos. Eles devem ter uma estrutura mutante e inovadora para não se tornarem modos singulares e repetitivos de ver e analisar o mundo. Existem diferentes tipos de projetos pedagógicos: em primeiro lugar, os projetos referentes à vida cotidiana do grupo de alunos como, por exemplo, projetos vinculados à organização do ambiente da sala de aula, às regras de organização do refeitório entre outros. Há projetos denominados simplesmente de projetos, sem aferir nenhuma conotação e/ou estratégia de aprendizagem embasada cientificamente, pelos quais os alunos organizam-se para realizar algo prático, concreto, como uma horta, um jornal ou uma micro-empresa.

É necessário compreender que um mesmo grupo de alunos pode desenvolver diferentes projetos ao longo do período letivo, que muitos destes projetos podem existir concomitantemente e que nem todos os projetos apresentam a necessidade de serem desenvolvidos por todos os alunos, e ao mesmo tempo. O tipo de abordagem, o nível de profundidade e a ordem que os assuntos serão trabalhados, serão definidos cooperativamente pelos grupos, de acordo com os interesses de cada um, acarretando uma aprendizagem significativa.

Uma aprendizagem significativa implica uma atribuição de sentido e construção de novos significados que envolvem muitos fatores tais como: disposição para o aprender, material significativo, orientação do professor, estudo com sentido para o aluno. A organização e a situação de aprendizagem propiciam ao aluno relacionar o novo conceito e o material de estudo com seus conhecimentos prévios. Nesse momento chegamos, em um ponto central da aprendizagem, pois se tudo estiver dentro do esperado e planejado, é momento de consistir em estabelecer o máximo de relações entre o conceito novo com seus conhecimentos prévios. Tanto os docentes quanto os alunos terão bem ou mal elaborados, mais ou menos coerentes, adequados ou inadequados momentos de aprendizagem em relação ao conceito em estudo. Essas aprendizagens serão significativas para toda a vida, pois são carregadas da emoção do descobrir.

Para Ausubel, aprendizagem significativa é um processo por meio do qual uma nova informação relaciona-se com um aspecto especificamente relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo (MOREIRA, 1999, p. 153).

Em última instância, toda aprendizagem significativa, explora o que aluno e professor já sabem, suas hipóteses (verdadeiras, falsas ou incompletas) e as conecta com o tema a ser explorado e o insere no mundo em que está vivendo.

A essência do processo de aprendizagem significativa é que idéias simbolicamente expressas sejam relacionadas de maneira substantiva (não literal) e não arbitrária ao que o aprendiz já sabe, ou seja, a algum aspecto de sua estrutura cognitiva especificamente

relevante para a aprendizagem dessas idéias. Este aspecto especificamente relevante pode ser, por exemplo, uma imagem, um símbolo, um conceito, uma proposição, já significativo (AUSUBEL, NOVAK, e HANESIAN 1978, p. 41).

Nos projetos pedagógicos a aprendizagem acontece em situações concretas de interação, como um processo contínuo e dinâmico pelo qual se constrói e desconstrói conhecimento. Esse processo se faz na incerteza, com flexibilidade, aceitando novas dúvidas, trabalhando a curiosidade e a criatividade, que gera conflitos. No trabalho por meio de projetos pedagógicos os alunos são vistos como sujeitos que possuem suas próprias teorias sobre o mundo em que vivem e sobre como esse mundo funciona. Neste tipo de projeto, toda nova construção de conhecimento surge das concepções espontâneas para levantar problemas e reconstruir conhecimentos.

O tempo de elaboração e execução de um projeto pedagógico pode ser curto, médio e de longo prazo. Este tipo de projeto pode ser contínuo ou descontínuo, com pausas e suspensões. Um projeto somente pode ser escrito na medida em que é compreendido como uma hipótese e não como uma receita, pois não existe apenas uma forma de se registrar um projeto.

A pedagogia de projetos ou os projetos em sala de aula, sendo eles de ensino, aprendizagem ou de trabalho, tem como objetivo fazer os sujeitos pensarem sobre temáticas importantes, em refletir e questionar a contemporaneidade, a vida além dos limites da escola, ouvindo e aprendendo com os outros indivíduos. Os projetos pedagógicos, então, podem ser bem exemplificados com os projetos de trabalho ou de aprendizagem ou os de ensino, amplamente discutidos anteriormente.

Ainda dentro deste mesmo viés podemos chamar esses projetos pedagógicos (de trabalho, ensino, aprendizagem) de projetos educativos, porque são todos desenvolvidos dentro/perto/imediações da escola. Então, os projetos educativos são metodologias que envolvem temas de interesse dos alunos. A partir dos projetos torna-se mais eficaz a motivação dos alunos no processo de construção de conhecimento. Assim, estes saberes passam a ser mais significativos. A pedagogia de projetos possibilita que o educando participe

ativamente na escolha dos assuntos a serem trabalhados, comprometendo-se com esses, identificando-se no tempo para melhor organizar sua aprendizagem, responsabilizando-se pelo processo, conforme já relatamos.

Com as crescentes mudanças na sociedade atual, percebemos que os métodos tradicionais não garantem a aprendizagem do aluno, conforme discutido anteriormente. A escola necessita adaptar-se a essa nova realidade, proporcionando aos alunos, novos caminhos para a construção do conhecimento, em que o educando passa a ser autor do processo deixando de ser mero e passivo espectador, e que ao mesmo tempo, contemplem a rede que aquela comunidade está inserida.

Trabalhar com projetos, talvez, seja um ponto importante de convergência em uma sociedade do conhecimento, como é a nossa, mostrando um novo paradigma da contemporaneidade (VIEIRA, 2008, p. 2).

Muitos professores ainda possuem dificuldade para entender a dinâmica e a importância dos projetos educativos, pois para eles é difícil compartilhar com outros o processo de construção de projetos, ou seja, realizam apenas projetos de ensino. Em contrapartida, trabalhar com projetos educativos não é simplesmente deixar que os alunos pesquisem o “que lhe der na telha” de forma descontextualizada. Cabe ao professor mediar a construção do projeto, apresentando situações-problema, instigando os educandos a demonstrarem o que for de seu interesse. É importante ressaltar que os projetos educativos não obedecem a uma duração pré-estabelecida. Essa irá variar de acordo com as necessidades apresentadas. Educar é propiciar condições de possibilidade para a construção de singularidades, é fazer emergir cidadãos conscientes de seu lugar e papel no mundo, conforme discutimos no primeiro momento deste capítulo.

Professor não é transmissor de conhecimento, não faz o aluno aprender, ele é quem coordena um processo de ensino-aprendizagem em que todos estão aprendendo e ensinando. Ser professor não é gerar reprodutores de discursos, nem criar rebanhos. Se o professor acreditar que é o dono da verdade não estará fazendo seu papel, estará procurando adestrar e não propiciar condições de

construção coletiva de conhecimento. Professor é aquele que professa algo, isto é, acredita numa proposta e a executa.

Segundo LaCuerva (1998), o ensino por projetos costuma ter duração variada e visa a atingir as múltiplas realidades que cercam os alunos, utilizando textos livres, vídeos, palestras, informativos, mídia, informática, etc. Os falsos projetos são aqueles que procuram resolver os problemas do professor, chamados, muitas vezes de projetos de ensino. **Projetos de Aprendizagem ou Projetos de Trabalho ou Projetos Educativos**, NESTA TESE, acontecem quando projetos coletivos de investigação são realizados pelos educandos, a partir de suas questões e vivências, partindo do levantamento de suas certezas interinas e de suas dúvidas transitórias para atingir a comunicação do conhecimento construído (FAGUNDES, MAÇADA e SATO, 1999), porém devem estar em uma prática pedagógica condizente com a realidade educacional que está exposta no momento desta aprendizagem.

A prática pedagógica, segundo Zabala (1998), é o modo de intervenção do professor durante o processo de aprendizagem do aluno. É o fazer daquilo que foi pensado e planejado pelo professor. A estrutura da prática pedagógica obedece a vários determinantes, sendo justificada por parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais do corpo docente, dos recursos e condições físicas disponíveis. Pode-se caracterizar a prática pedagógica como algo fluído, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples. Ela é bastante complexa, visto que, através dela, são refletidas diversas idéias, valores, hábitos pedagógicos e outros fatores. Aqui esperamos dar uma pequena contribuição nesta discussão, sem perder, o enfoque da temática “projetos”.

A concepção pedagógica que se tem sobre o modo de realizar o processo de aprendizagem é a base para estabelecer os critérios que nortearão o fazer docente em sala de aula.

Para Zabala (1998), as aprendizagens somente acontecem em situações de ensino mais ou menos explícitas ou intencionais, nas quais é impossível diferenciar, na prática os processos de aprendizagem e de ensino. Nesta perspectiva, os conhecimentos psicológicos sobre os níveis de desenvolvimento

humano, os estilos cognitivos, os ritmos de aprendizagem, as estratégias de aprendizagem e outros fatores, são fundamentais para estabelecer o referencial que se deve considerar ao tomar decisões didáticas. A concepção que se tem dos processos de ensino e aprendizagem é outro referencial para a análise da prática educativa, razão pela qual é imprescindível compreender o que vem a ser as concepções de cada indivíduo²³.

A Barsa Eletrônica (1999) define didática como a arte e técnica de orientar a aprendizagem. Para Massetto (1997), a didática é uma reflexão sistemática que acontece no ambiente escolar. Na perspectiva de Libâneo (1994, p. 28), “a didática surge quando os adultos começam intervir na atividade de aprendizagem, por meio da direção deliberada e planejada do processo, de maneira oposta as formas de intervenção mais ou menos espontâneas anteriores”.

Segundo Zabala (1998), a tomada de decisões sobre cada um dos âmbitos da intervenção educativa é influenciada por informações de fontes sócio-antropológicas, epistemológicas, didáticas e psicológicas. Contudo, nem todas estas fontes se situam no mesmo nível. Existem distintos graus de dependência e vinculação entre as fontes, o que nos permite agrupá-las em dois grupos.

O primeiro grupo está ligado ao sentido e ao papel da educação. Ele se envolve com as finalidades da educação ou do ensino. As finalidades, objetivos, propósitos e intenções da educação constituem o ponto de partida que justifica, determina e dá sentido à intervenção pedagógica. Neste grupo, a fonte sócio-antropológica que é determinada pela concepção ideológica responde às questões de “para que educar ou ensinar”, condicionando e delimitando a função e o sentido que terá a fonte epistemológica. Desta forma, sua função não pode ser considerada no mesmo nível, senão que está determinada pelos fins que decorrem do papel que se tenha delegado ao ensino. O emprego dos conhecimentos, das disciplinas e das matérias que derivam da fonte epistemológica dependerá de uma forma ou de outra das finalidades da educação, de acordo com o sentido e a função social que se concede ao ensino.

²³ Conforme discutiremos, em maiores detalhes, ao final deste capítulo.

A fonte psicológica e a didática apresentam inter-relações em níveis distintos, considerando que dificilmente podem responder à questão de como ensinar, caso não se tenha o conhecimento de como as aprendizagens acontecem. A concepção sobre como acontece o processo de aprendizagem constitui a base para estabelecer os critérios que deverão nos permitir tomar decisões didáticas. Devemos considerar que as aprendizagens acontecem em situações de ensino intencionais, em que é praticamente impossível separar, de modo prático, os processos de ensino e de aprendizagem²⁴. Nesta visão integradora, o conhecimento que deriva da fonte psicológica, sobre os níveis de desenvolvimento, os estilos cognitivos, os ritmos de aprendizagem, as estratégias e outros fatores, é fundamental para estabelecer as referências que se deve considerar ao tomar decisões didáticas. Desta forma, o outro referencial para a análise da prática docente será o que é determinado pela concepção que se tem dos processos de ensino e aprendizagem (ZABALA, 1998).

Quando se trata de projetos, dentre os vários aspectos que devemos considerar, um dos mais importantes refere-se à ênfase colocada no ensino e na aprendizagem, razão pela qual fizemos toda uma distinção anterior, tentando explicar suas características e tendências. Outro fator a ser discutido é o processo de ensino e aprendizagem.

Os conceitos de ensino e aprendizagem encontram-se indissociavelmente ligados. Entretanto, ao se falar de ensino evocam-se os seguintes conceitos: instrução, orientação, comunicação e transmissão de conhecimentos, que apontam o professor como elemento fundamental do processo. Em contrapartida, ao se falar de aprendizagem, salientam-se conceitos como: apreensão, apropriação, descoberta, modificação de comportamento e construção de conhecimentos, em que o professor é um orientador, um problematizador durante todo o processo.

A ênfase dada no ensino ou na aprendizagem reflete a prática docente e o projeto de trabalho ou de pesquisa do professor (GIL, 1990, p. 27). Tem-se, assim,

²⁴ Queremos, neste momento, deixar claro ao leitor, que aqui falamos em processo de ensino e de aprendizagem, diferentemente do que foi explanado anteriormente, que nos referimos a projetos de ensino e projetos de aprendizagem.

uma díade que desafia os professores quando se propõem a desenvolver projetos. Com base em cada ênfase, podemos pensar: que concepção seria a mais indicada para se trabalhar com projetos?

Considerando tais concepções epistemológicas, se pensarmos em uma escola tradicional, ensinar seria a melhor opção para se trabalhar com projetos, contudo se pensarmos em uma escola que adota uma concepção construtivista, fundamentada nas interações, a aprendizagem será a ênfase do professor (SILVA, 2003).

Com base em Fagundes, Maçada e Sato (1999), tem-se que no ensino, o professor possui todo o controle sobre as decisões. É como se o professor fosse a único a dispor do conhecimento que deve ser transmitido ao aprendiz. Nesta concepção, somente ele poderá decidir o que, como, e com que qualidade deverá ser aprendido. O aluno não tem opção de escolha, pois não cabe a ele tomar decisões, mas obedecer às regras impostas pelo sistema.

A aprendizagem por projetos ou os projetos de aprendizagem considera a formulação de questões pelo autor do projeto, pelo sujeito que vai construir conhecimento, conforme relatamos anteriormente. Nesta perspectiva, o aprendiz não é uma tábula rasa e se levam em conta suas concepções prévias, construídas durante a sua vida até o presente momento. Com base em suas concepções espontâneas o aprendiz vai interagir e estabelecer relações com o novo, apropriando-se do conhecimento específico.

Um projeto para aprender deve surgir de perturbações no sistema de significações do aprendiz, isto é, do interesse do aluno. O próprio estudante deve levantar suas questões de pesquisa, que devem ter origem em seus interesses, na sua história de vida, em seu ambiente, em seu sistema de valores, nas suas condições pessoais ou numa situação desafiadora.

Outra questão a analisar é o papel do professor que trabalha por/com projetos. Behrens (2000), citando Freire, propõe que as relações dialógicas sejam privilegiadas no desenvolvimento de projetos, permitindo ao professor e ao aluno aprenderem juntos, num processo de ensino-aprendizagem coletivo. Behrens (2000) apresenta a relação professor-aluno na aprendizagem colaborativa como

proposta de inter-relacionamento e interdependência de seres humanos, visando uma melhor qualidade de vida dos envolvidos e do planeta como um todo (MORAN, MASSETO e BEHRENS, 2000). No processo de pesquisa do trabalho, o papel do professor é mais que de um pesquisador, que trará ao grupo fontes informacionais importantes que irão colaborar com a solução de dúvidas e continuidade do projeto. Além das fontes iniciais do trabalho, seleção, criação de critérios de avaliação, organização e síntese das fontes, o professor precisa continuar suas buscas de novas dúvidas e perguntas dos alunos. O professor tem papel importantíssimo, porém não é o marechal de campo, ditando as regras; ele irá conduzindo a pesquisa de forma suave e gradativa. Feitas as pesquisas pelo professor e pelos alunos, cabe agora ao professor estabelecer, juntamente com os alunos, as relações com problemas vividos pelo grupo. Ele vai também trazer os resultados das pesquisas para o cotidiano do grupo, buscando dar sentido e significado e apresentando soluções que se conectarão com novos problemas e temas para pesquisas, corroborando com as suas experiências de vida e suas atuações anteriores em outros projetos. O professor tem, ainda, uma outra responsabilidade, que é fazer uma retomada de todo o processo de desenvolvimento do projeto, avaliando-se o que foi aprendido durante o trabalho. A preocupação do professor, mais que com os resultados obtidos, é levantar os problemas encontrados, mostrando a importância do que se aprendeu durante a toda a trajetória (HERNÁNDEZ, 2000).

A prática pedagógica por meio do desenvolvimento de projetos procura envolver o aluno, o professor, os recursos disponíveis e todas as interações que se estabelecem nesse ambiente.

Em síntese, Hernández (2000) coloca que trabalhar por projetos nas escolas acarretará o desenvolvimento de um aluno, que participa de um processo de pesquisa, utilizando-se de diversas estratégias, principalmente as que façam sentido para ele. Além deste fato, este aluno também participará do processo de planejamento da sua própria aprendizagem e, pelos relacionamentos no grupo, reconhecerá o papel de cada um dos participantes, compreendendo seu próprio

meio pessoal e cultural. Nesse sentido, perceberemos a verdadeira dimensão social e humana da educação, conforme iniciamos o quadro teórico desta tese.

Autran (2001) define o trabalho por projetos como uma intervenção pedagógica, que parte do princípio que a aprendizagem surge da necessidade da solução de problemas. Já Hernández (2000) apresenta o trabalho por projetos como uma forma de ensino para compreensão, definindo-a como uma variedade de ações de compreensão que mostrem uma interpretação de um tema, e, ao mesmo tempo, um avanço sobre o mesmo.

O aluno, que trabalha por projeto, será capaz de ir além das informações pesquisadas, reconhecendo que os fatos possuem diversas versões, buscando explicações para solucionar seus problemas e formulando hipóteses sobre esses pontos de vista (HERNÁNDEZ, 2000).

A educação, aqui proposta, deverá possibilitar a este aluno a aquisição de estratégias de conhecimento, que lhe permitam ir além do mundo escolar, da sala de aula, das disciplinas em que estão representados nossos currículos, indo além dos códigos culturais do grupo social em que está inserido (HERNÁNDEZ, 1998).

A proposta desta abordagem nos traz como válido todo pensamento (plano, projeto) para concretizar uma ação futura e deixando claro que os projetos não propõem tudo como certo e válido, em contrapartida com outras correntes e abordagens que somente manifestam os problemas, as vantagens e as desvantagens. Trabalhando com projetos podemos englobar muitas outras ações, muitas contribuições de outras abordagens e estratégias.

Após toda a discussão, tomamos uma posição forte no que tange ao trabalho com projetos. Projetos são intenções, como já se disse. O que temos em nossas escolas e comunidades geralmente são planejamentos de ações. São AÇÕES programadas e planejadas para que atividades “fora do ensino tradicional” ocorram. Essas ações são o que comumente chamamos de projetos; porém, do ponto de vista da cientificidade, nem sempre teremos como correto esses posicionamentos. E mais, classificamos em demasia todas as propostas que autores colocam para “mapear” essas ações e transcrevê-las para o papel. Não que esteja errado, mas muitas vezes, podemos perder tempo em tentar

classificar/nomear/extrair para uma corrente de pensamento e deixamos os principais “itens” passar despercebidos.

Então, em uma última análise **projeto é um modelo capaz de conduzir a ação à consecução dos seus objetivos, e dada a alta diversificação do saber/entender humano (por ser infinitamente polissêmico) se torna algo altamente complexo.** Em outras palavras, é ao mesmo tempo simples e ao mesmo complexo, com a dualidade de certos pontos da Física Moderna²⁵.

Como relata Barbier (1993), em curtas palavras, o projeto é uma antecipação. A utilização do prefixo **pro**, que significa antes, na terminologia da planificação e nomeadamente nas noções de projeto e de programa, é neste ponto de vista significativa: o conteúdo de um projeto não tem a ver com acontecimentos ou objetos pertencendo ao ambiente atual ou passado do ator que o elabora, mas com acontecimentos ou objetos ainda não verificados; não se debruça sobre fatos, mas sobre possíveis; relaciona-se com um tempo a vir, com um futuro de que constitui uma antecipação, uma visão prévia.

Ao final dessa discussão longa sobre o termo projeto é importante frisar que não há um consenso único sobre projeto como método de ensino ou como estratégia pedagógica. Esta temática, assim como todos os assuntos que partem dos conhecimentos da humanidade estão e estarão em constantes reflexões e construções, pois nós também estamos sendo construídos como sujeitos sociais e históricos a cada segundo.

O papel do professor, como deve ter ficado claro, é de fundamental importância no trabalho com projetos: a ele cabe orientar todas as fases dos projetos, esclarecendo dúvidas, sugerindo melhores estratégias, procurando a participação de todos, realizando sínteses integradoras. O trabalho com projetos é altamente enriquecedor para toda a escola, se o professor souber seu verdadeiro papel. Projetos, no entanto, não existem isolados. Eles só fazem sentido na medida em que fazem parte de *ações*, *programas* e até mesmo de *políticas* mais amplas.

²⁵ Pela física, fizemos a associação do termo “projeto” com o termo “luz”, que ora se comporta como onda e ora se comporta como partícula. É assim que vemos o termo ora em tela. Nesse mesmo pensamento podemos perceber que se os projetos são como a luz, as franjas sempre aparecerão ao redor desse foco.

Um projeto deve, além de apaixonar alunos, também chamar a atenção dos outros professores que trabalham na escola e de preferência levá-los a agregar-se e engajar-se nas atividades decorrentes do projeto.

O canal de divulgação de um projeto é o próprio aluno, pois na medida em que este acontece, a postura do educando muda visivelmente, significando que o projeto está fornecendo resultados positivos, está sendo frutífero.

A partir dos resultados começam a surgir críticas, se o resultado for positivo, pela lógica as críticas serão construtivas, porém, se as críticas forem destrutivas, significa que o projeto precisa ser revisto.

Enfim, trabalhar com projetos na educação, nos dias de hoje é uma possibilidade de um caminho melhor, porque ajuda tanto o aluno quanto o professor a alcançar a sua verdadeira essência, a essência de estar no mundo e perceber seu real papel.

Aprender está relacionado com a elaboração de uma conversação cultural, em que se trata, sobretudo, de aprender a dar sentido, conectando com as perguntas que deram origem aos problemas que abordamos e com as perguntas que os sujeitos se fazem a si mesmos e ao mundo, para poder, a posteriori, transferir esse sentido a outras situações (HERNÁNDEZ, 2004, p. 50).

4.3. Concepções e Senso comum

Na medida em que se pretende que cada indivíduo possa, e deva ser um agente consciente de sua prática social, é preciso que ele se torne capaz de dominar, o mais possível, o conhecimento elaborado existente na sociedade em que se vive (MÜLLER, 1999, p. 35).

É importante não separar os modos de pensamento concretamente existentes do contexto de ação coletiva, por meio do qual, em um sentido intelectual, descobrimos inicialmente o mundo (REIGOTA, 1999, p. 69).

No caso brasileiro, constata-se a existência de diversos contextos culturais, cada um com suas particularidades. Tal cenário significa reconhecer que há modos distintos de relacionamento homem-homem e homem-natureza na sociedade. Essas diferentes maneiras de se relacionar determinam a existência de

noções, conhecimentos, valores, conceitos, percepções e atitudes que nada mais são do que o senso comum de cada indivíduo, isto é, suas **concepções**.

Vygotsky (1993) chama a atenção que quando se tem a presença de um problema que exige a formação de conceitos, este empecilho não pode somente por si ser considerado a causa do processo, muito embora as tarefas com que o estudante se depara ao ingressar no mundo cultural, profissional e cívico dos adultos sejam, sem dúvida, um fator importante para o surgimento do pensamento conceitual. Se o ambiente não apresenta estas tarefas ao adolescente, não lhe faz novas exigências e não estimula seu intelecto, proporcionando-lhe uma série de novos objetos, o seu raciocínio não conseguirá atingir os estágios mais elevados, ou somente o alcançará com grande atraso.

Vieira (2002), utilizando-se de Reigota (1995), esclarece que as representações ou modos de pensar atravessam a sociedade exteriormente aos indivíduos isolados e formam um complexo de idéias e motivações que se apresentam a eles já consolidadas.

Para Reigota (1995), as representações sociais estão relacionadas com as pessoas que atuam fora da comunidade científica, embora possam também aí estar presentes, e equivalem a um conjunto de princípios construídos interativamente e compartilhados por diferentes grupos que através deles compreendem e transformam sua realidade. Este autor cita Moscovici (1976) que relata que a representação social é o senso comum que se tem sobre um determinado tema, no qual também, se incluem os preconceitos, ideologias e características específicas das atividades cotidianas (sociais e profissionais) das pessoas. Na visão de Reigota (1995), nas representações sociais podem-se encontrar os conceitos científicos da forma em que foram aprendidos e internalizados pelas pessoas.

Vieira (2002) de uma forma mais simples, conceitua representações sociais²⁶ como temas que geram polêmica e dúvida nas comunidades, inclusive

²⁶ Nesta pesquisa, trabalha-se somente com os termos concepções, senso comum, idéias e percepções. O pesquisador tem apresentado trabalhos e tem notado que é simpática e correspondida a expressão “concepções”.

científicas. Como exemplo pode-se citar Reigota (1999), que trabalhou com representações sociais sobre meio ambiente.

Para Ogborn²⁷ (sem data), o senso comum é entendido como um raciocínio prático, comum, diário e impensado, com suas raízes na construção da realidade no início da infância. Para Ostermann (1990), uma definição mais próxima ao elo estudante/escola/professor seria a do senso comum como o pensamento que o aluno ou o professor traz para a sala de aula, utilizando seus próprios conceitos, científicos ou não, cujos significados muitas vezes diferem daqueles aceitos no contexto de determinada ciência. Ostermann (1990) lembra que inicialmente estes conceitos foram chamados de espontâneos ou intuitivos, mas essa terminologia foi posteriormente questionada ao constatar-se que muitas vezes esses conceitos eram reforçados ou adquiridos na escola ao invés de serem espontâneos, razão pela qual essa autora utiliza os termos conceitos alternativos ou contextualmente errôneos.

Vianna (1998) define concepção como o conhecimento espontâneo (senso comum) ou o adquirido através do ensino formal na escola. Aranha (1996) define senso comum como o estágio do saber (dos trabalhadores, dos professores, estudantes, pessoas ocupadas com atividades do cotidiano), caracterizado por formas de pensar e agir que se manifestam de maneira fragmentada, confusa e, às vezes, até contraditória. Um conceito mais simples surge na visão de Grize²⁸ (sem data): senso comum está relacionado ao raciocínio prático, definido como uma forma de se obter uma conclusão que permita a um indivíduo realizar uma ação. Este raciocínio prático tem duas características específicas: primeiramente, ele é realizado por um sujeito, para ele mesmo ou para alguém mais, em uma situação específica; a segunda característica diz respeito às situações em si, que contêm não apenas sujeitos, mas também agentes (VIEIRA, 2002).

Segundo Cunha (2000), as concepções (senso comum) constituem as bases necessárias para interpretar e descrever o mundo em nossa volta. Estas seriam adquiridas e/ou modificadas durante a vida, seja por meios formais de

²⁷ Idéias retiradas de versão ainda não publicada, em 1988, do artigo “ Primitive Structures of Commonsense Reasoning and the Understanding of Science.”

²⁸ Idéias retiradas de versão ainda não publicada, em 1989, do artigo “Commonsense Reasoning.”

ensino ou experiências do dia-a-dia, englobando, então, neste contexto, o pensamento de Ostermann (1990). Esta constatação constituiria o “aprender” no cotidiano estendido a professores e alunos de um modo geral.

Vieira (2002), utilizando-se da visão de Giordam & De Vecchi (1996), explica que há as representações mentais, que também podem ser substituídas pelo termo “concepção”, enfatizando-se que se trata, num primeiro nível, de um conjunto de idéias ordenadas e imagens coerentes, explicativas, utilizadas pelos professores e/ou estudantes para raciocinar ante situações-problema, ressaltando a idéia de que esse conjunto traduz uma estrutura mental subjacente, responsável por essas manifestações contextuais. Estes autores pretendem ampliar a possibilidade operativa do termo “concepção”, decorrente de processos pessoais (individuais e sociais), através dos quais o estudante estrutura progressivamente os conhecimentos que integra num período relativamente longo de sua vida, a partir da ação cultural parental, de sua prática social de criança na escola, da influência de diversas mídias e, ainda, mais tarde, através de sua atividade profissional e social de adulto.

Giordam & De Vecchi (1996) tratam de conceitos e princípios científicos considerados universais, como o DNA e a energia, ou ainda, de temas considerados como de interesse imediato para a vida diária dos sujeitos, como doenças, economia, projetos globais ou específicos (foco dessa pesquisa), períodos de fertilidade e outros.

Fica claro nas definições anteriores que o **senso comum** é um raciocínio prático, não reflexivo, diário e comum sobre determinados fatos e/ou acontecimentos que são, geralmente, vistos como óbvios e, ainda, aceitos numa determinada época, desde o nascimento até a fase adulta, sofrendo influências de todo o ambiente (VIEIRA, 2002).

Portanto, nesta pesquisa, quando houver referência à **concepção**, buscamos o senso comum do professor: a maneira de pensar, os conhecimentos prévios atitudinais e normativos, independentemente de ir ao encontro da comunidade científica ou não, mesmo que ele já esteja enraizado de vários conceitos, que julgue científicos. Procuramos captar em todas as vias e em todas

as possibilidades, fazendo uma varredura das concepções (pensamentos) destes professores com as relações ao termo “projeto”, conforme aponta o capítulo 01.

Nesse estudo, não se entrará no âmbito da discussão de termos e, quando forem referidas as tendências manifestadas por uma dada população (nesse caso, professores), no conjunto de respostas e justificativas por ela apresentada em determinadas situações e que não correspondem ao modelo cientificamente aceito, adotaremos o termo **concepções** ou simplesmente **concepções de senso comum**.

Vieira (2002) relata que as concepções continuam sendo objeto de estudo e não existe, ainda, um consenso entre os pesquisadores sobre as fontes que lhes dão origem, o que gera diversas discussões e proposições teóricas sobre o tema. Entretanto, existe um consenso entre a comunidade científica da área de Ensino, quanto ao fato de que as concepções são fortemente influenciadas pelo contexto do problema, sendo bastante estáveis e resistentes às mudanças.

As contribuições de Vygotsky e Piaget

Driver (1983) sugere que as crianças aprendem mais sobre seu ambiente quando se tornam melhor adaptadas a ele. Este processo de adaptação Piaget denominou de equilíbrio. Dessa forma, a aprendizagem é um processo ativo no qual o aprendiz constrói seu conhecimento através de interações com o meio e do resultado do conflito cognitivo que ocorre entre suas expectativas e observações.

Quanto ao senso comum, não se fazem relações com a inteligência²⁹, somente aponta-se para conhecimento adquirido. Um dos maiores pesquisadores nesta área foi JEAN PIAGET (1896-1980), que desenvolveu as teorias da epistemologia genética, analisando as categorias fundamentais da aprendizagem, do desenvolvimento e do conhecimento. Piaget dedicou-se inicialmente aos estudos científicos relacionados à natureza biológica, pesquisando sobre moluscos. Mais tarde, investigando sobre a relação entre organismo e o meio,

²⁹ Embora a pesquisa apresentada se refira a concepções (senso comum), queremos deixar claro que a inteligência não contribui para os rumos deste trabalho, onde, em parágrafo posterior, define-se o termo “inteligência” através do senso comum.

passa a estudar a natureza humana. Piaget (1977) considera a inteligência humana tão natural como qualquer outra estrutura orgânica, embora mais dependente do meio do que qualquer outra. O motivo, segundo o autor, está no fato de que a inteligência depende do próprio meio para a sua construção, graças a trocas entre organismos e o meio, que se dão através da ação. Para Butcher (1972), a inteligência é um conceito polimorfo, pois o número de atividades legitimamente caracterizadas como indicadoras nunca foi esgotado. Segundo ele, o conceito de inteligência ainda não foi elaborado satisfatoriamente.

Para Vieira (2002) são evidentes os desacordos, as deficiências e as ambigüidades ligadas ao conceito de inteligência e às dificuldades existentes na obtenção de uma definição com a qual a maioria dos autores concorde, o que comprova acentuadamente que este termo não está ligado ao senso comum. Pelo contrário, podemos definir o termo pertencente à psicologia, na visão de Yehia (1987), usando o senso comum: a inteligência significa um fenômeno que qualifica uma pessoa para resolver problemas corretamente, para adaptar-se a situações novas e para aprender.

Ao se orientar ao caminho do termo “concepções”, obrigatoriamente se remete aos problemas de ensino-aprendizagem, às informações que o docente socializa, às informações de que o aluno dispõe, à capacidade de assimilar e armazenar novos saberes e às implicações diretas e imediatas que o indivíduo passa a perceber. Além das contribuições de Piaget, quanto à epistemologia genética das crianças, um outro fator muito importante deve ser ressaltado: a formação de conceitos – visto que é através desta formação que o indivíduo adquire as concepções (senso comum).

Um grande pesquisador nesta área foi LEV SEMENOVICH VYGOTSKY (1896-1934). Segundo Vygotsky (1977), as idéias a respeito do processo de formação e aprendizagem de conceitos são coerentes com a sua concepção das relações que existem entre pensamento e linguagem. Para Vygotsky (1977), a palavra encontra-se na origem da formação de um conceito e, à medida que ela se internaliza, transforma-se em mediador do processo.

Vygotsky concorda com Piaget em um ponto bastante importante: todas as funções no desenvolvimento cultural da criança aparecem duas vezes, primeiro, no nível social, e depois, no nível individual. Esta concordância está clara em:

(...) Piaget admite que é necessário comparar o comportamento das crianças com formação social diferente, para que possamos separar o aspecto social do individual em seu pensamento (VYGOTSKY, 1993, p. 21).

Esse processo de internalização, através do qual o sujeito recria internamente as formas do comportamento estabelecidas nas relações pessoais de sua cultura, caracteriza-se como um dos principais mecanismos para se compreender os processos intelectuais. Então tanto para Piaget como para Vygotsky o aprendizado se dá por interação entre estruturas internas e contextos externos. A diferença, é que segundo Vygotsky (1977), esse aprendizado depende fundamentalmente da influência ativa do meio social, que Piaget tendia a considerar apenas uma “interferência” na construção do conhecimento.

Formação de conceitos

Minguet (1998) lembra que, embora Vygotsky considere a aquisição de conceitos como um processo único, ele diferencia dois sistemas de aprendizagem: formação de conceitos cotidianos ou espontâneos³⁰ e formação de conceitos científicos.

Conceitos Espontâneos

Os conceitos espontâneos formam-se no contexto da interação social, e neles a atividade consciente do sujeito se orienta aos objetos, quer dizer, o sujeito não é lúcido de seus próprios conceitos; seu pensamento se caracteriza pela falta de conhecimento das relações, já que, mesmo que as manipule, o faz de maneira não-intencional. A evolução do processo se inicia, segundo Vygotsky, na primeira

³⁰ Conforme Vygotsky (1993), Piaget tem como sugestão ao termo espontâneo, quando aplicado a conceitos, o termo não-consciente.

infância, amadurecendo e alcançando pleno desenvolvimento na adolescência. Vieira (2002) se refere a este tipo de conceito como um tipo de explicação que procura entender uma parte excepcional de uma informação e/ou fato, isto é, procura explicar um fenômeno que vai contra algo esperado. Para Oliveira (1992), são os conceitos desenvolvidos no decorrer da atividade prática do estudante (seja ele professor ou aluno, estando, então, ensinando ou aprendendo), de suas interações sociais imediatas. Já, para Rego (1995), os conceitos cotidianos referem-se àqueles construídos a partir da observação, manipulação e vivência do indivíduo. Para Minguet (1998), apoiada em Vygotsky (1977), há três fases no processo de formação de conceitos espontâneos:

- a) *cúmulos organizados*, como sendo o agrupamento de objetos, sem fundamento, atribuindo-lhes um nome. Tal agrupamento pode ser feito de várias maneiras: por acerto, erro, visualidade e coerência.
- b) *pensamentos complexos*, supondo a união de objetos baseados em seus aspectos perceptivos comuns. São vínculos pouco estáveis, coincidindo com o pensamento concreto.
- c) *conceitos potenciais*, como sendo um passo além da unificação e união dos objetos. É uma análise posterior que permite isolar um aspecto a ser estudado com maiores detalhes.

Conceitos Científicos

De acordo com Minguet (1998), Vygotsky considera os conceitos científicos como os verdadeiros. Estes, diferentemente dos espontâneos, são adquiridos no âmbito da instrução, em situações formais de ensino-aprendizagem como parte de um sistema organizado de conhecimentos e provocados por causas diversas. De acordo com Oliveira (1992), eles são aprendidos de forma final, definitiva, pronta. Além desta autora, Vieira (2002) também tem uma visão bem compacta para os conceitos científicos: é tudo o que busca dar a razão a um princípio, lei ou regra. Para Rego (1995), são aqueles que se relacionam com eventos diretamente acessíveis à observação ou à ação imediata do sujeito: são os conhecimentos sistematizados, adquiridos por interações escolarizadas.

A diferença fundamental, segundo Minguet (1998), entre a formação de um tipo de conceito e outro, reside em que, na formação dos conceitos espontâneos, a consciência se orienta aos objetos, enquanto que, na formação de conceitos científicos, ela se dirige aos próprios conceitos, ao ato do pensamento; quer dizer, os conceitos evoluem graças à atividade mental consciente da pessoa. As principais diferenças entre os dois tipos de conceitos, segundo esta autora, residem em:

- a) os conceitos científicos fazem parte de um sistema;
- b) são adquiridos através de uma tomada de consciência da própria atividade mental;
- c) implicam uma relação com o objeto baseada na internalização da essência do conceito.

Segundo Vygotsky (1993), a inter-relação entre os conceitos científicos e os conceitos espontâneos é um caso especial de um tema mais amplo: a relação entre o aprendizado escolar e o desenvolvimento mental do ser humano. A teoria que é amplamente aceita, segundo este mesmo autor, considera o aprendizado e o desenvolvimento independentes entre si. Este último é visto como um processo de maturação sujeito às leis naturais; e o aprendizado, como utilização das oportunidades criadas pelo desenvolvimento.

Embora os conceitos científicos e espontâneos se desenvolvam em direções opostas, Oliveira (1992) lembra que os dois processos estão intimamente relacionados. É preciso que o desenvolvimento de um conceito espontâneo tenha alcançado um certo nível para que o indivíduo possa absorver um conhecimento científico correlato.

A idéia geral sobre o desenvolvimento humano, segundo Oliveira (1992), pode ser explorada a partir das considerações de Vygotsky a respeito da formação de conceitos científicos. É a idéia de que diferentes culturas produzem modos diversos de funcionamento psicológico. Determinados grupos culturais que não dispõem da ciência como forma de construção de conhecimento não têm, por definição, acesso aos chamados conceitos científicos. Assim, dessa forma, os

membros desse grupo funcionariam intelectualmente com base em conceitos espontâneos, gerados nas situações concretas e nas experiências pessoais.

Minguet (1998) relata a respeito de como os sujeitos adquirem os conceitos; são necessárias duas vias, ou processos básicos, por meio das quais os indivíduos representam a realidade: a formação de conceitos e a sua assimilação. A primeira forma de interiorização se produz por via indutiva e espontânea, baseada em experiências contextuais específicas e através da aprendizagem por descobrimento. Já a segunda forma – na idade escolar, na adolescência e na maturidade – é a aquisição de conceitos novos e tem lugar através de um processo de assimilação conceitual, mediante a aprendizagem por receptividade.

No entanto, nesta pesquisa, acredita-se que é mais enriquecedor um aprofundamento no estudo dos conhecimentos prévios dos professores em sua fase de maturidade profissional (isto é, como eles, após todos esses processos de maturação, internalizam tais conceitos), que são construções pessoais com fundamento para a aquisição de novos conceitos, segundo Minguet (1998). Adaptadas, de acordo com esta autora e com contribuições de Vieira (2002), há algumas características inerentes à especificidade dos conhecimentos prévios:

- a) são construções pessoais dos indivíduos;
- b) estas construções pessoais são, com muita frequência, “incoerentes a partir do ponto de vista científico”; porém, a partir do ponto de vista do sujeito, auxiliam o desenvolvimento em seu meio para formular predições bastante exatas em relação a fenômenos cotidianos;
- c) são construções bastante estáveis e resistentes à mudança, muitas vezes identificadas, também, em adultos e professores com vários anos de carreira;
- d) apesar de serem próprias de cada indivíduo, as construções são compartilhadas por pessoas diferentes;
- e) costumam ter um caráter implícito diante de conceitos declarados da experiência; a explicação das próprias idéias e sua tomada de consciência é um primeiro passo para modificar tais conhecimentos prévios, se inadequados;
- f) essas construções pessoais procuram a utilidade mais do que a verdade, pois funcionam muito bem na vida cotidiana.

Para Minguet (1998), as causas da formação destes conhecimentos prévios, freqüentemente inexatos, sob o ponto de vista científico, são: o predomínio do perceptivo, a utilização de um raciocínio causal linear e simples, a influência da cultura e a sociedade que se manifesta especialmente na linguagem e nos meios de comunicação e, também, as determinadas exposições didáticas inadequadas que geram idéias científicas errôneas. As diversas causas podem ser agrupadas em três tipos, conforme a visão da autora:

- a) *concepções espontâneas*, formam-se a partir das atividades da vida cotidiana para dar-lhes significado e se baseiam na utilização de inferência causal aplicada a dados recolhidos;
- b) *concepções transmitidas socialmente*, o sujeito se impregna das idéias do mundo social em que vive e ingressa na esfera escolar com muitas crenças sobre fatos e/ou fenômenos;
- c) *concepções analógicas*, quando o indivíduo não dispõe de construções prévias para uma área de conhecimento ou para aspectos concretos, elaborando-as por analogia para lhes conferir um significado.

Para Cunha (2000), em complementação ao exposto nos parágrafos anteriores, existe um consenso entre a comunidade científica da área de ensino quanto ao fato de que as concepções são fortemente influenciadas pelo contexto do problema e, como já foi citado, são bastante estáveis e resistentes às mudanças. Para Vieira (2002), por outro lado, ainda que os conceitos científicos possam parecer mais lógicos, abrangentes ou contraditórios às concepções, a maioria dos pesquisadores também está de acordo que tais características não parecem fornecer razões suficientes para que ocorram mudanças e/ou evoluções conceituais importantes nos professores, com muitos anos de magistério, em prol de conceitos científicos.

Para Minguet (1998), o conhecimento do mundo natural é muitas vezes espontâneo e se baseia nas percepções imediatas do ambiente, em um raciocínio intuitivo e na utilização do raciocínio causal simples; o conhecimento do mundo social é, sobretudo, induzido, e se constrói por representações transmitidas

através de canais de socialização: família, relações sociais, escolas e meios de comunicação.

A rede sistêmica geral (Figura 1.1.) foi baseada em conceitos espontâneos e científicos, apresentados por professores, conforme explícito no Capítulo 1 e detalhado no Capítulo 5, tentando mostrar o que essa classe e/ou grupo de professores pensam sobre o termo “projeto” e suas co-relações com o mundo do trabalho, sua vida em geral e o seu modo de pensar e construir conhecimento para si e para os alunos.

Como já falamos anteriormente Vieira (2002) obteve resultados significativos com uma rede sistêmica construída para entender as concepções dos estudantes, e, agora, após alguns anos de estudo, amplia a discussão e analisa nesta tese as concepções docentes, inerentes ao termo “projeto”.

Naturalmente, as concepções dos professores e o conseqüente significado que eles atribuem aos termos da expressão científica - muitas vezes tirados dos conceitos espontâneos - não são desconexos, mas integram-se numa explicação que lhes parece coerente, dentro de conhecimentos científicos previamente existentes ou adquiridos na academia. Então, em uma análise mais abrangente, as concepções alternativas ou espontâneas coexistem com as científicas e, muitas vezes, auxiliam na construção de novos conceitos e modelos. São conceitos úteis para o indivíduo, que o auxiliam no entendimento do mundo, isto é, do meio em que está inserido.

Para Oliveira (1992), os conceitos são construções culturais, internalizadas pelos indivíduos ao longo de seu processo de desenvolvimento. Os atributos necessários e suficientes para definir um conceito são estabelecidos por características dos elementos encontrados no mundo real, selecionados como relevantes pelos diversos grupos culturais.

E, ainda, Vieira (2002), faz uma distinção entre conceitos e noções. Estas - noções comuns - são sempre mais ou menos vagas, e, quando usadas, nunca se sabe ao certo quais suas verdadeiras qualidades. Já conceitos são determinados exatamente por uma lista explícita de suas propriedades parametrizadas.

O estudo do desenvolvimento do conhecimento humano, ao longo da história, caracteriza a existência tanto de concepções da realidade com base na experiência perceptiva, como daquelas ditas, “a priori”, baseadas na inteligência. Todas as explicações - científicas ou de senso comum - são válidas e requerem a presença de uma estrutura teórica que pode ser gradativamente elaborada.

Fechando esta análise, entendemos que ao capturar as idéias e os pensamentos dos docentes, mesmo sendo do senso comum, sem as devidas correlações com o conhecimento científico, estaremos entendendo essa rede de conhecimentos que eles formam e buscando subsídios para entender sua prática docente e suas contribuições com a relação ensino-aprendizagem, em se tratando de uma situação não-tradicional (como detalhado anteriormente), de construção do conhecimento, como é caso de se trabalhar com projetos.

Face ao desafio apresentado – trabalhar com projetos numa rede de conhecimento – a ambigüidade ou a incerteza (se é conceito científico ou de senso comum) não pode impedir o professor de trabalhar esta metodologia ou estratégia e de estar atento às mudanças que a escola, hoje, impõe.

CAPÍTULO 5 - Aspectos Metodológicos

*Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
Al andar se hace camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.
Caminante no hay camino
sino estelas en la mar*

(MACHADO, 1995, p. 66).

Concordamos com Machado (1995) quando afirma que “ao andar se faz o caminho”. Assim, o caminho construído nesta investigação apresenta uma metodologia que emergiu durante a experiência, com o objetivo de compreender a prática dos projetos na rede municipal de Pelotas, ancorados em suas mais diversas ramificações e possibilidades (procuramos estudar as franjas, como defendemos no Capítulo 2). Apresentamos a abordagem metodológica e os sujeitos desta pesquisa, bem como a tabulação e a categorização dos dados coletados a seguir.

Retornamos a explicar e fortalecer que esta pesquisa caracteriza-se por ser um estudo de caráter exploratório, descritivo e qualitativo (Bogdan e Biklen, 1994), uma vez que ao desenvolver a pesquisa foi necessário acrescentarmos outros aspectos e nuances¹. Exploratório porque permite ao investigador aumentar sua experiência e conhecimento em torno de determinado problema

¹ O leitor poderá perceber, que ao início do trabalho, tínhamos a visão da investigação qualitativa, conforme abordado na terceira página da introdução desta tese; e que, no desenvolvimento, percebemos que os aspectos exploratórios e descritivos deveriam também ser referenciados. O aspecto qualitativo também se manteve presente nas análises metodológicas.

(Triviños, 1987), no caso, em relação ao fenômeno do trabalho com projetos nas escolas municipais da cidade de Pelotas. Descritivo porque irá descrever quantitativamente como esse fenômeno se distribui na rede municipal de ensino. A pesquisa se caracteriza como qualitativa porque fará uma análise qualitativa desta estratégia/metodologia de trabalho que muitos professores incluem em sua prática pedagógica; e, ainda, porque podemos investigar, in loco, as percepções dos docentes, no que se refere ao termo “projeto” e suas co-relações.

Segundo Cervo & Bervian (1983), um trabalho descritivo observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los. Também acrescentam que neste tipo de trabalho estudamos fatos e/ou fenômenos do mundo físico e, especialmente, do mundo humano, sem a interferência do observador. Na visão de Ruiz (1996), essa pesquisa descritiva é chamada de teórica, pois tem como objetivo ampliar generalizações, definir leis abrangentes, estruturar sistemas e modelos teóricos, relacionar e enfeixar situações numa visão mais unitária do universo e gerar novos paradigmas por força da dedução lógica ou do senso comum.

Deslandes (1993) destaca um ponto bastante complexo em uma pesquisa: a metodologia, definindo-a em três tópicos principais:

- *amostragem*, seleção da população-alvo da pesquisa. Para ser eficiente deve abranger a totalidade do problema investigado em suas múltiplas dimensões, de acordo com MINAYO (1992);
- *coleta de dados*, definição das técnicas a serem usadas;
- *organização e análise de dados*, descrição, com clareza, de como os dados são organizados e apurados.

Para Severino (2001), os procedimentos metodológicos são a explicitação de com que tipo de pesquisa se irá trabalhar: empírica, com trabalho de campo ou laboratório, teórica ou histórica ou, ainda, se uma combinação de várias formas. O autor também destaca que estão diretamente relacionados com o tipo de pesquisa os métodos e as técnicas² a serem adotados.

² Severino (2001) comenta que métodos são os procedimentos mais amplos do raciocínio, enquanto que técnicas são os mais restritos, que operacionalizam os métodos. Para Lakatos & Marconi (1994), as técnicas são procedimentos científicos utilizados por uma ciência, e o seu conjunto é chamado de método.

Amalgamando nesse viés exploratório, descritivo, quantitativo e qualitativo, utilizamos a forma quantitativa e qualitativa da análise de conteúdo (AC) para construção da rede sistêmica, proposta no início deste trabalho. A maioria dos autores refere-se à AC como sendo uma técnica de pesquisa que trabalha com a palavra, permitindo, de forma prática e objetiva, produzir inferências do conteúdo da comunicação de um texto, replicáveis ao seu contexto social. Existem dois tipos de textos que podem ser trabalhados pela AC: os textos produzidos em pesquisa, através das transcrições de entrevista e dos protocolos de observação, e os já existentes, produzidos para outros fins, como textos de jornais, revistas e periódicos. Na AC, o texto é um meio de expressão do sujeito, o analista busca categorizar as unidades de texto - palavras ou frases - que se repetem, inferindo uma expressão que as representem. Para Moraes (1999), a AC constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum. Optamos por essa metodologia, uma vez que há um universo muito grande de pesquisados, que, em sua maioria, têm uma grande dificuldade de expressar suas concepções de forma linear no que tange ao falar no tema “projetos”.

Para Bardin (1977), a AC é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens. A AC pode ser quantitativa e qualitativa, como já se falou anteriormente. Existe uma diferença entre essas duas abordagens, conforme relata Bardin (1977): na abordagem quantitativa, traça-se uma frequência das características que se repetem no conteúdo do texto. Na abordagem qualitativa; considera-se a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou conjunto de características num

Para Ruiz (1996), a palavra método é de origem grega e significa o conjunto de etapas e processos para serem vencidos ordenadamente na investigação dos fatos ou na procura da verdade. Este autor diferencia método de técnica da seguinte maneira: método significa o traçado das etapas fundamentais da pesquisa, enquanto que técnica significa os diversos procedimentos ou a utilização de vários recursos peculiares a cada objeto de pesquisa, dentro das etapas do método.

determinado fragmento da mensagem. Para Olabuenaga e Ispizúa (1989), a AC é uma técnica para ler e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos, que, analisados adequadamente, abrem-nos às portas ao conhecimento de aspectos e fenômenos da vida social de outro modo inacessível. Os dados oriundos desta abordagem chegam brutos e devem ser lapidados e refinados, a fim de retirar a essência do que o texto quer remeter. Em outras palavras, é aparando arestas que conseguimos enxergar as verdadeiras colocações (nesta tese, das concepções dos docentes a respeito da estratégia de ensino-aprendizagem ou metodologia denominada de projeto). A técnica de AC se compõe de três grandes etapas: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados e a interpretação. Bardin (1977) descreve a primeira etapa como a fase de organização, na qual se podem utilizar vários procedimentos, tais como: leitura flutuante, hipóteses, objetivos e elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação. Na segunda etapa, os dados são codificados a partir das unidades de registro. Na última etapa, faz-se a categorização, que consiste na classificação dos elementos segundo suas semelhanças e por diferenciação, com posterior reagrupamento, em função de características comuns. Portanto, a codificação e a categorização fazem parte da AC. Desta aproximação de Bardin (1977), tentamos seguir a seqüência: fizemos um pré-teste, depois aplicamos o instrumento definitivo para exploração do material e, em seguida, tratamos os resultados a fim de interpretá-los, nesse caso, numa elaboração de uma rede sistêmica, tentando capturar todas as nuances e as possibilidades de demonstração dos professores no que se refere aos projetos desenvolvidos nas escolas da rede municipal de Pelotas/RS.

Podemos acrescentar que este estudo busca conhecer as diversas situações em relação ao que ocorre na vida escolar, e também de certa forma, na vida social, política, econômica e demais aspectos do comportamento humano, tanto do indivíduo isoladamente como em grupos ou comunidades mais complexas, pois analisamos concepções (senso comum), em redes de conhecimentos. Nesse caso, averiguamos o comportamento humano de docentes frente ao termo projeto e suas co-relações na comunidade escolar.

5.1. DETALHAMENTO DA AÇÃO

A ação foi efetuada em momentos diferenciados a saber:

Momento 01 – pré-teste;

Momento 02 – Instrumento de pesquisa 01 – aplicado a docentes que trabalham com projetos em suas ações pedagógicas;

Momento 03 – Confeção da rede sistêmica (através das dimensões e grandes categorias), conforme detalhamento no capítulo 01;

Momento 04 – Entrevistas semi-estruturadas com dirigentes a fim de buscar, no âmago da questão, as especificidades inerentes ao termo “projeto” e sua prática pedagógica na escola ou na rede como um todo. No anexo 6 há um texto complementar da EMEF Bibiano de Almeida de Pelotas/RS, que traz em sua proposta pedagógica um atividade com projetos, ao qual a comunidade escolar denominou de Projeto Integrado.

Estas entrevistas semi-estruturadas foram realizadas com os profissionais que, de certa forma, opinam/decidem/apóiam sobre a continuidade e o incentivo de se trabalhar com projetos na rede municipal, na figura da Secretária Municipal da Educação, da Diretora do Departamento Pedagógico, da Chefe de Serviço da Supervisão Pedagógica e da Diretora da EMEF Bibiano de Almeida, que foi escolhida, justamente pela proposta pedagógica que a escola tem em seu bojo. A Secretária da Educação Básica do MEC³ também foi entrevistada, em Brasília-DF, e opinou sobre a rede construída para essa pesquisa. Todas as entrevistas semi-estruturadas foram transcritas fielmente e se encontram nos Anexos 2, 3, 4 e 5.

Os objetivos destas entrevistas, a priori, foram: fortalecer a construção da rede sistêmica, também pelo olhar dos dirigentes; e colher subsídios a respeito da gestão pedagógica e do embricamento entre os que fazem a rede e os que olham a rede. As contribuições auxiliaram na análise dos dados, e principalmente nas sugestões e recomendações expostas no último capítulo desta tese.

³ Maria do Pilar Lacerda é Secretária da Educação Básica do MEC, desde junho de 2007. Sua origem é de Belo Horizonte/MG, sua formação é em História, com Especialização na PUC-Minas. Foi Secretária Municipal da Educação de Belo Horizonte e não é filiada a nenhum partido Político. Atuou na rede municipal de Belo Horizonte de 1984 a 2007. Suas principais ações à frente do Ministério da Educação foram: PDE, PAR, Discussão Curricular e Formação de Professores. A entrevista ocorreu em 22 de agosto de 2008 no Gabinete da Secretária. Convidamos o leitor a ler, na íntegra, a entrevista que consta no Anexo desta Tese.

Momento 01 - Pré-teste

Foi aplicado um instrumento-teste a três supervisoras da rede municipal de ensino (uma pertencente à área de artes, outra pertencente aos anos iniciais do ensino fundamental, e a terceira professora atuante na área de ciências), que já trabalharam com projetos nas escolas, nas quais estavam lotadas anteriormente⁴. Esse instrumento piloto contava com 20 questões abertas. Deste pré-teste foram feitas algumas correções no instrumento aplicado ao grande grupo, conforme Anexo 1 (contando com 15 questões abertas aplicadas), abarcando a temática “projetos” e sua relação com a escola.

Witt (1973) comenta que um pré-teste tem a finalidade de averiguar se as palavras são adequadas, se têm o mesmo significado para todos, lembrando que não deve ser aplicado ao público do estudo definitivo; situação que seguimos à risca nesta tese. Para Lakatos & Marconi (1990), um teste piloto deve apresentar três elementos de suma importância:

- *fidedgnidade*, se obteremos sempre os mesmos resultados, independentemente da pessoa que aplica;
- *validade*, se os dados obtidos são todos necessários à pesquisa;
- *operatividade*, se o vocabulário é acessível e possui significado claro.

O questionário para esse trabalho, em nossa visão, teve que preencher três critérios básicos:

- a) fosse simples de usar;
- b) fosse facilmente compreendido pelos docentes;
- c) cobrisse alguns aspectos⁵, em particular (no caso, as relações com os projetos que estes professores fazem parte)

Momento 02 - Instrumento Definitivo

Para o levantamento de dados deste trabalho, adotamos como instrumento de pesquisa a técnica do questionário, que já fora usada com sucesso em estudos semelhantes por Kurtz dos Santos (1992), Vianna (1998),

⁴ Falamos, anteriormente, porque no momento da aplicação deste instrumento, estas docentes eram supervisoras da Secretaria Municipal da Educação de Pelotas-RS.

⁵ Os aspectos esperados seriam os presentes na Figura 1.1. (rede sistêmica geral).

Kitzmann (2000), Almeida (2001) e Vieira (2002), porque julgamos ser esta forma a mais pertinente ao alcance dos objetivos, o que para Cervo & Bervian (1983) está claro quando comentam que o questionário deve ter natureza impessoal a fim de assegurar uniformidade na avaliação.

Cortes (1998) relata que a entrevista é, talvez, a técnica mais difundida de obtenção de informações discursivas não documentais, sendo o questionário seu elemento auxiliar. Este instrumento é respondido diretamente pelo entrevistado, segundo Lakatos & Marconi (1990). O conceito também se estende a um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado, conforme Gil (1996). Lakatos & Marconi (1994) e Cervo & Bervian (1983) concordam plenamente a respeito dessa técnica, a qual relatam ser a forma mais usada para coleta de dados, pois possibilita mensurar com melhor exatidão o que se deseja.

Já para Witt (1973), o questionário constitui a “espinha dorsal” das investigações, sendo uma tarefa árdua construir um bom instrumento de coleta. Mas, apresenta como qualquer outro, algumas desvantagens, como exemplo, se o informante tem a posse do questionário, ele pode ler todas as questões antes de respondê-las, ordenadamente. Cabe salientar que, ao examinar o instrumento de pesquisa definitivo, percebemos que foi cuidadosamente elaborado para não haver possibilidade de uma questão influenciar ou ser influenciada pelas demais. Na visão de MINGUET (1998), quando os questionários dizem respeito a temas específicos, podem se constituir num bom instrumento para delimitar os conhecimentos prévios/espontâneos dos indivíduos.

O instrumento (questionário) foi aplicado no dia dezesseis de maio de dois mil e sete, nas dependências do Colégio Municipal Pelotense, a maior escola pública da América Latina, mantida por um município. A partir desse momento, começamos a confeccionar a rede sistêmica partindo das concepções dos professores, inerentes ao tema “projetos”. A pesquisa procedeu-se com um questionário individual com perguntas abertas e fechadas, com o objetivo de colher informações a respeito das concepções dos docentes no que tange ao trabalho com projetos, ou seja, seus conhecimentos, concepções espontâneas, atitudes, noções, práticas, relações com a comunidade, representações e experiências a respeito do assunto ora em tela.

O instrumento teve duas etapas: a primeira diz respeito a questões diretas (fechadas), que geraram os Quadros 5.1. a 5.6., detalhados a seguir; e, na segunda etapa, foram aplicadas 11 questões abertas com indagações inerentes ao assunto desta tese que geraram as tabulações mostradas a seguir. Para Cervo & Bervian (1983), as perguntas fechadas destinam-se a obter respostas mais precisas, sendo ainda, de fácil aplicação, codificação e análise; e as perguntas abertas permitem recolher dados ou informações mais ricas e variadas, porém com superior grau de complexidade e são codificadas e analisadas com maiores dificuldades.

A amostragem em uma pesquisa é muito importante, segundo Lakatos & Marconi (1996). Ela deve ser a mais representativa possível e, a partir dos resultados obtidos, relativos a essa parte, pode inferir, o mais legitimamente possível, nas conclusões da população total, se esta fosse verificada.

Esse levantamento, de certa forma, busca informações da prática usual destes docentes, suas expectativas e interesses em relação ao próprio trabalho docente. Posteriormente, tabulamos as respostas dos docentes nas questões abaixo descritas: num primeiro momento, colocaram-se aquelas contribuições que apareceram mais de uma vez nas respostas, conforme preconiza a análise de conteúdo; num segundo momento, em alguns itens, afinamos para as afirmativas com maior incidência. Em alguns casos⁶, a título de experimentação, elaboramos gráficos e/ou tabelas focando nas categorias que emergiram do instrumento. Conforme relatado anteriormente, a aplicação do instrumento foi efetuada para uma média de 150 professores presentes nesse encontro. Em razão de ser um convite, foi solicitado, que se preenchesse o instrumento: alguns preencheram no momento; outros entregaram o questionário em um segundo momento, e ainda, uma parcela não o entregou, totalizando, para a tabulação, 101 instrumentos entregues⁷. Frisamos conforme documento no anexo 1, que foi um convite, e essa atividade não foi obrigatória para os docentes, o momento escolhido para aplicação do instrumento foi uma reunião com todos docentes que trabalham ou trabalhavam na época com

⁶ Não o fizemos em todas as questões, pois trabalhamos com um modelo mais enxuto da análise de dados, capturando àquelas contribuições mais significativas e possíveis de serem atingidas quando esse documento retornar à rede e propiciar a construção do conhecimento nos próprios docentes, atores/agentes deste processo.

⁷ Para fins de dados estatísticos, consideramos a amostra como 100% para 100 instrumentos entregues. Desprezamos 01 instrumento, tendo em vista, que muitas questões, foram evasivas em algumas respostas.

projetos⁸, a fim de colocar orientações da Secretaria no tangente aos projetos e trocas de experiências.

Ressaltamos que muitos docentes têm atuação em vários projetos. Ao final de 2007, começou-se a quantificar o número de projetos na rede municipal de ensino de Pelotas: em julho de 2008, obtivemos um número expressivo e fidedigno à realidade educacional pelotense: são 427 projetos em atuação na rede municipal, perpassando por todas as áreas. Essa tabulação, conforme falas da Secretária Municipal da Educação, à época, serviu como base para melhorar o planejamento educacional e os recursos humanos que a gestão pública possui.

Inclusive, este instrumento suscitou, na própria SME, uma averiguação de todos os projetos que a rede disponibiliza para os discentes, uma vez que a própria Secretaria não dispunha de um mapeamento desta realidade, razão pela qual buscamos este quantitativo, visto que, acima de tudo, essa tese preconiza auxiliar, em todas as oportunidades, o campo de trabalho aberto para a investigação, na condição de buscar respostas que possam auxiliar a prática pedagógica e promover a aprendizagem significativa, isto é, trazer, em algum sentido, uma contribuição à sociedade. Ressaltamos nesta magnitude, porque a Secretária Municipal da Educação, nesta gestão (2006-2008) incentivou a construção desta tese, até mesmo, para deixar um legado à rede municipal, com informações/sugestões/recomendações aos profissionais que trabalham com os projetos e que muitas vezes não dispõem de um esclarecimento e aprofundamento teórico mais apurado.

Entendemos que esta avaliação inicial permite que obtenhamos informações e captura de dados (no momento da construção da rede sistêmica) para propor e gerar novos conhecimentos, para que o docente e o aluno tomem consciência do que já sabem e do que podem ainda aprender sobre determinados conteúdos/temas.

Nesta pesquisa, quantificamos a área com maior incidência em projetos na rede municipal de ensino; tabulamos o perfil do professor que trabalha com essa abordagem e, ainda, buscamos assinalar a evolução desta prática

⁸ Mais uma vez, frisamos que o pesquisador, enquanto integrante da Secretaria Municipal da Educação, dentre várias funções, uma delas era, e ainda é, auxiliar os profissionais que desenvolvem projetos na rede municipal.

docente através dos projetos e suas concepções enquanto reflexo do próprio docente e da comunidade na qual está inserido. Obtivemos um expressivo número de docentes da área da Educação Física (29), seguido da área das Ciências Biológicas e suas habilitações/formações (17) e, da área de Pedagogia (14). Outras áreas também foram assinaladas com mais de um componente, tais como Artes Plásticas, Ciências Domésticas, Espanhol, Geografia, Estudos Sociais, História, Letras, Matemática, Ecologia, Educação Artística e Português. Percebemos que os projetos perpassam todas as formações, não sendo exclusivos e/ou específicos de uma área ou ciência, conforme notamos nos quadros 5.1. e 5.2. a seguir. Percebemos que os projetos nesse cenário conduzem e/ou são galerias de interdisciplinaridade, não sendo exclusivos de uma única área e/ou de uma única disciplina. Para Japiassú (1976), a atitude interdisciplinar “nos projetos” nos ajuda a viver o drama da incerteza e da insegurança. Possibilita-nos dar um passo no processo de libertação do mito do “porto seguro”. Sabemos o quanto é doloroso descobrirmos os limites de nosso pensamento, mas é preciso que façamos. É na intersubjetividade desse processo que ocorre a interação e o diálogo como únicas condições de possibilidade da interdisciplinaridade. A interdisciplinaridade está presente, como podemos perceber, desde o início, no que tange à formação do profissional indo à execução propriamente dita do projeto.

Quadro 5.1. Formação Docente ampla

Artes Hab. Desenho e Computação Gráfica	2
Artes Habilitação Música	2
Artes Plásticas	3
Artes Plásticas e História	1
Artes Visuais	4
Ciências	1
Ciências Biológicas	7
Ciências Domésticas	2
Ciências Física e Biológicas	1
Ciências Hab. Biologia	5
Ciências Hab. Química	1
Educação Artística	1
Educação Artística – Artes Plásticas	2
Educação Física	29
Espanhol e Literatura Espanhola	1
Estudos Sociais	2
Geografia	2
História	4
Letras	1
Letras Português- Espanhol Literatura	1
Letras Português- Francês	1
Letras Português-Inglês	1
Letras-Literatura	1
Magistério- Ciências do 1º Grau	2
Matemática	4
Música	2
Pedagogia	14
Não colocaram a Formação	4
Total	101

Fonte: Dados Primários (instrumento 01)

Nesse primeiro quadro, solicitamos que o docente colocasse a sua formação que configurasse para a área do projeto em andamento, uma vez que há um número expressivo de docentes que têm mais de uma graduação. Desta análise detectamos que 32 docentes possuem duas ou até mesmo três graduações. Desta maneira, afunilamos as áreas em um quadro mais compacto que englobasse as áreas com maior número de docentes de formação, conforme o quadro 5.2..

Quadro 5.2. Área de Formação

Disciplina/Matéria	Quant.	%
Ciências e co-relatas	19	18,81
Educação Física	29	28,70
Artes e Música	17	16,83
Letras	06	5,94
Pedagogia	14	13,86
Ciências Humanas (Estudos Sociais, História e Geografia)	08	7,92
Ciências Exatas (Matemática)	02	1,98
Não colocaram formação	04	3,96
Total	101	100

Fonte: Dados Primários (instrumento 01)

Percebemos que a área com maior incidência é a de Educação Física, com 28,70%, porque a disciplina tem uma interface própria para projetos escolares e/ou extra-classes, como, por exemplo, torneios, jogos interséries, Guri Bom de Bola, Japel, etc. A outra área que segue com uma porcentagem bem forte (18,81%) é a de Ciências, na qual há projetos de educação ambiental, horta ecológica, escoteiros mirins ambientais, Projeto Agrinho, reutilização de materiais recicláveis, etc. É interessante perceber que também outras áreas estão inclusas, não sendo **exclusivas** de uma única área, o que evoca que há trabalhos buscando a interdisciplinaridade e a complementaridade das áreas do conhecimento. Como exemplo há a temática do componente curricular de matemática com 02 professores que idealizam projetos e mantêm as atividades com os alunos.

Os próximos quadros (5.3 a 5.6) encerram a primeira parte (análise) das perguntas fechadas do instrumento aplicado, que capturaram o tempo de trabalho na rede municipal, tempo de docência, tempo de atuação em projetos e, ainda, a carga horária que os docentes dedicam a esta atividade.

Quadro 5.3. Tempo de Ingresso na Rede Municipal

Tempo Serviço	Quant.	%
Até 1 anos	5	4,95
de 1 ano a 2 anos	3	2,97
de 2 anos a 5 anos	28	27,72
de 5 anos a 10 anos	10	9,90
Superior a 10 anos	55	54,45
Total	101	100

Fonte: Dados Primários (instrumento 01)

Quadro 5.4. Tempo de docência na Escola

Tempo de Docência	Quant.	%
Até 1 anos	11	10,89
de 1 ano a 2 anos	9	8,91
de 2 anos a 5 anos	31	30,69
de 5 anos a 10 anos	17	16,83
Superior a 10 anos	33	32,67
Total	101	100

Fonte: Dados Primários (instrumento 01)

Quadro 5.5. Tempo de atuação em projetos

Tempo de atuação em Projetos	Quant.	%
Até 1 semestre	21	20,79
de 1 semestre a 2 semestres	9	8,91
de 2 semestres a 5 semestres	17	16,83
de 5 semestres a 10 semestres	31	30,69
Superior a 10 semestres	18	17,82
Não colocaram o tempo de Projeto	6	5,94
Total	101	100

Fonte: Dados Primários (instrumento 01)

Quadro 5.6. Carga horária de Projetos

Carga Horária (projetos)	Quant.	%
2h	2	1,98
3h	2	1,98
4h	4	3,96
5h	12	11,88
6h	9	8,91
8h	7	6,93
9h	1	0,99
10h	33	32,67
15h	3	2,97
18h	1	0,99
20h	17	16,83
Mais de 20h	2	1,98
Não colocaram C.H de Projeto	8	7,92
Total	101	100

Fonte: Dados Primários (instrumento 01)

Pela abordagem inicial, percebemos que a maioria dos professores que trabalham com projetos está em atividades escolares (tempo de docência) há mais de dez anos (33 docentes) e há um número de 31 professores que estão com tempo de docência entre 02 e 05 anos. Tal constatação reforça que os

projetos são desenvolvidos por profissionais que atuam há mais tempo no magistério porque os docentes já têm consciência da realidade local da escola e provavelmente mapearam as deficiências dos alunos, no que se refere a desenvolver os projetos. Um professor que chega à escola, num primeiro momento, faz uma captura de informações da comunidade e do perfil do aluno, apropria-se da legislação escolar, dentre outras tarefas, que, em princípio, não permite desenvolver projetos com seus alunos de maneira eficiente e eficaz. Outra justificativa que poderíamos evocar, é que no momento em que o docente é nomeado em concurso público, a sua finalidade é preencher uma vaga disponível (ou faltando) em uma sala de aula como professor da turma (se for anos iniciais) ou da área (se for das disciplinas específicas do currículo). Houve uma distribuição homogênea na relação que questionava o tempo de atuação em projetos desses educadores, conforme o detalhamento a seguir: até um semestre (21 docentes), de 01 a 02 semestres (09), de 02 a 05 semestres (17), 05 a 10 semestres (31) e superior a 10 semestres (18). Através do instrumento, percebemos que os docentes cumprem, em sua maioria, uma carga horária de 10h (32,67%), 20h ou mais (16,83%) para desenvolverem as atividades inerentes aos projetos. Cabe ainda lembrar que muitos docentes recebem complementação de carga horária⁹ para desenvolver as atividades com projetos. Tal percentagem é justificável, já que os projetos exigem que o docente tenha uma dedicação maior para o seu desenvolvimento; e, muitas vezes, uma carga horária pequena não incentiva os docentes a dar continuidade ao desenvolvimento de suas atividades.

A construção da rede sistêmica: passo a passo

Nesta etapa, queremos demonstrar ao leitor, passo a passo a construção da rede sistêmica, que partiu da análise da segunda parte do instrumento de pesquisa. Já havíamos abordado no Capítulo 01, um resumo de como partimos à construção da rede, porém de maneira a situar o contexto da pesquisa. Neste momento aprofundamos a construção e a análise, elencando as principais etapas desenvolvidas.

⁹ Complementação de carga horária são horas que a SME concede, além da carga horária destinada ao concurso público que o docente assumiu. Alguns municípios podem assumir outra nomenclatura, como desdobramento de carga horária, convocação, horas excedentes, etc.

Quanto à segunda etapa do instrumento, nas questões tabuladas, tomamos o cuidado de, quando o docente se referir a mais de um item, **incluir** da mesma maneira, uma vez que, em um segundo momento, novas categorias emergiram desta primeira análise; tal cuidado é importante porque dessa maneira, podemos perceber todas possibilidades advindas destes professores, no que se refere a termo “projeto”. Além do mais, foram feitas aproximações e união daquelas respostas que estivessem muito próximas, com vistas ao refinamento da rede sistêmica construída. Aqui investigamos as respostas em múltiplas facetas e perspectivas, não excluindo nenhuma possibilidade, conforme expressa o autor abaixo:

Em qualquer mensagem escrita, simultaneamente, podem ser computadas letras, palavras e orações; podem categorizar-se as frases, descrever a estrutura lógica das expressões, verificar as associações, denotações, conotações e também podem formular-se interpretações psiquiátricas, sociológicas ou até mesmo políticas (KRIPPENDORF, 1990, p. 30).

Por esse motivo, o leitor perceberá facilmente que o número total que aparece nessa tabulação nos quadros a seguir não corresponde exatamente ao número de instrumentos recolhidos na pesquisa; razão pela qual fizemos as aproximações e as adequações. Esse número é o que aparece na rede sistêmica da Figura 1.1. entre parênteses, abaixo de cada grande categoria, e que já foi explicado no Capítulo 1, quando o leitor teve o contato inicial com a rede sistêmica construída nesta pesquisa.

Optamos por utilizar o primeiro nome dos entrevistados, para dar maior fidedignidade e veracidade às questões analisadas. Como há um grande contingente de Marílias, Marias, Denises, Mariângelas, Conrados, Mairas, Elianas, Alices, Veras, Ronaldos, Anas, Márcias, Pedros, Maurícios, Suzis, Maras, Joãos, Eduardos não há como identificar o educador que responde a tais questões. O importante são as respostas e não quem as respondeu. Nesta pesquisa, preferimos sempre tratar os educadores pelo nome e consideramos do ponto de vista ético, tratá-los como pessoas, humanos, sujeitos do processo de pesquisa e não como objetos e/ou coisas. Muitos nomes podem estar trocados e/ou “embaralhados”, mas todos os nomes que aparecem, como exemplo das falas, foram sujeitos da pesquisa.

Cabe ainda lembrar que, ao final de cada questão, integramos as respostas em um conjunto denominado grandes categorias que emergiram das informações analisadas. Estas categorias, então, serviram de subsídios para a construção da rede sistêmica, fornecendo uma visão global das respostas, e promovendo uma leitura rápida e de fácil assimilação acerca do que cada uma destas categorias quer expor. Cada categoria foi alocada dentro de uma dimensão que a rede sistêmica assumiu. Após essas construções das grandes categorias, foram lidos todos os instrumentos novamente, com a finalidade do refinamento das respostas dos docentes e foram construídas as categorias finais de cada questão, que, obviamente, estão incluídas dentro de cada dimensão na rede sistêmica. Esse refinamento foi muito importante com vistas a perceber as questões que poderiam se sobrepor ou as questões que poderiam se complementar. Foi nesse segundo refinamento, por exemplo, que a questão 07 do instrumento foi excluída da construção final da rede sistêmica, uma vez que, através das outras categorias, conseguíamos “enxergar/perceber” as concepções dos professores naquela linha de raciocínio adotada.

Como explicado no início desta tese, vale resgatar as dimensões que foram propostas e o enlace dado à construção da rede sistêmica. Também é importante ressaltar que pensamos no instrumento em questões que fossem respondidas e encaixadas uma a uma dentro das dimensões propostas, sem buscar uma seqüência definitiva pela dimensão. Caso ocorresse, o pesquisado, ao final do instrumento poderia estar cansado, apressado ou indeciso nas suas respostas quanto às idéias e poderia prejudicar a última dimensão pesquisada. O leitor pode perceber que as questões são distribuídas em seqüência para cada dimensão, a fim de que todas sejam intercaladas em seu grupo (observar, por exemplo, a dimensão conceitual, que apresentou como questões para a sua análise as de número 01, 03 e 06).

O leitor, obviamente, percebeu que no início do trabalho, apresentamos a matriz analítica da Tabela 1.1., que foi construída e pensada para o início desta pesquisa; porém, como já se disse, ao longo das tabulações e análises, sofreram modificações. Por ser um trabalho que tem como mote “os projetos”

e que, como já discutimos no aporte teórico, os projetos estão sempre em constante mutação e aprimoramento, se faz necessário a permanente idéia do processo de melhoria. Então, a seguir, demonstramos a matriz analítica final construída para a rede sistêmica definitiva exposta no capítulo 1, após as análises e os refinamentos que a pesquisa suscitou em seu andamento.

Tabela 5.1. Matriz Analítica: confecção da rede sistêmica

GRANDES DIMENSÕES	QUESTÃO DO INSTRUMENTO	DIMENSÕES	ABERTURA DAS DIMENSÕES
Conceituais	Questão 01	Associação	
	Questão 03	Origem	
	Questão 06	Aprendência	
Técnicas	Questão 05	Formatação	
	Questão 08	Indicadores	
	Questão 11	Divulgação	SIM/NÃO
Políticas	Questão 02	Justificativa	
	Questão 04	Importância	
	Questão 09	Perspectivas	SIM/NÃO
	Questão 10	Relação/Convívio	SIM/NÃO
Questão descartada	Questão 07		

Quando construímos a rede sistêmica, elaboramos uma matriz analítica com as dimensões e as grandes categorias, que posteriormente fizeram emergir as categorias intermediárias e as categorias finais. Por ser um trabalho um tanto “braçal” e extenso, destacamos somente o produto final; além do mais, o leitor poderá acompanhar ao longo das análises e tabulações das questões a seguir destacadas. As categorias finais encontram-se, então, em cada dimensão proposta e ratificada ao final desta construção da rede sistêmica.

O trabalho com as disciplinas escolares é uma alternativa de organizar o ensino em áreas de conhecimento, com o objetivo de tornar mais simples o aprendizado. Como sabemos, o conhecimento científico é globalizado, assim, este modelo de organização curricular tornou-se fragmentado, sem relação ou

nexo e desconectado da realidade, conforme discutimos em segmento anterior. Assim, afirma Hernández:

A intenção de que o aluno globalize os conteúdos e as aprendizagens é uma das orientações expressas pela atual reforma educativa, e também uma preocupação do professorado, pela adequação de seu trabalho à realidade social e cultural contemporânea (HERNÁNDEZ, 1998, p. 45).

A partir deste cenário, a aprendizagem por disciplinas está sendo, cada vez mais, questionada e redimensionada; os estudos sobre interdisciplinaridade se tornaram uma válvula de escape para a mudança do ensino fragmentado. Entendemos por interdisciplinaridade o ensino articulado entre duas ou mais disciplinas. Segundo Fazenda (1996, p. 17), em um projeto interdisciplinar “não se ensina nem se aprende: vive-se, exerce-se”. Para a autora, a responsabilidade individual é a marca do projeto interdisciplinar e esta responsabilidade está imbuída no envolvimento com o projeto em si, com as pessoas e com as instituições a ele pertencentes (razão pela qual optamos pelo início da construção da rede sistêmica a partir das dimensões propostas por Lück (2005), no capítulo 01). O que caracteriza a atitude interdisciplinar é a ousadia da busca, da pesquisa: é a transformação da insegurança num exercício de pensar num construir. Essa atitude interdisciplinar é que suscitou a construção da rede sistêmica, emergindo do vocábulo “projeto”, tentando mostrar os movimentos que projetos, construídos por alunos e professores, podem assumir.

Nesse sentido aprendemos com Fazenda (1995) que diz que um verdadeiro projeto coletivo deve...

... alicerçar-se no diálogo e na colaboração, funda-se no desejo de inovar, de criar, de ir além e exercita-se na arte de pesquisar – não objetivando apenas valorização técnico-produtiva ou material, mas, sobretudo, possibilitando uma ascensão humana, na qual se desenvolva a capacidade criativa de transformar a concreta realidade mundana e histórica numa aquisição maior em seu sentido lato, humanizante e liberador do próprio sentido de ser-no-mundo (Fazenda 1995, p. 69).

Percebemos, ainda, que, em muitas escolas, os professores não sabem os significados dos conteúdos que ensinam a seus alunos, o que acaba interferindo no desempenho de suas aulas, que são estagnadas e sem criatividade e que não chamam a atenção dos alunos. Falta reflexão e pesquisa para tornar as aulas mais participativas e atraentes aos alunos. Repensar a prática pedagógica deve ser o desafio nos dias de hoje, e se entendermos melhor suas concepções podemos sugerir melhores estratégias de ensino e aprendizagem, baseadas em atividades inerentes aos projetos.

Uma maneira de organizar o processo de ensino e aprendizagem é a prática com projetos escolares, como estamos defendendo desde o início desta tese. “Um projeto é, em verdade, uma pesquisa ou uma investigação, mas desenvolvida em profundidade sobre um tema ou um tópico que se acredita interessante conhecer” (ANTUNES, 2002, p. 15). Trabalhar com projetos possibilita a descoberta, a interdisciplinaridade, a participação e a pesquisa. Por meio deles, o aluno busca a solução de problemas e desenvolve um processo de construção de conhecimento, partindo da necessidade do grupo. Cabe dizer que o educador sensibiliza o aluno para que não encare as dificuldades como problemas, mas como desafios que irá despertar a vontade de aprender.

A rede sistêmica, proposta nesta tese, surgiu das questões do instrumento aplicado, como já detalhamos anteriormente e a seguir detalharemos a tabulação de cada questão isoladamente, por mecanismos didáticos de entendimento. O instrumento, na sua totalidade, como foi aplicado, encontra-se no Anexo 1. No primeiro momento do instrumento indagamos sobre o nome, a escola e as principais questões fechadas que geraram os Quadros 5.1 a 5.6., explicados anteriormente. Conforme o aceite da Secretária Municipal da Educação, solicitamos a identificação dos pesquisados a fim de trazer um estudo mais fidedigno com a realidade apresentada; em um primeiro momento pensamos em elaborar o instrumento e não solicitar as identificações, mas tendo em vista o alto número de projetos na rede municipal; optamos pela identificação pelo fato de, posteriormente, analisarmos se todas as escolas da rede municipal de ensino que contêm projetos em desenvolvimento na sua proposta pedagógica estavam contempladas na pesquisa ora em tela. Essa decisão foi muito prudente, porque algumas escolas, as quais seus

representantes que trabalham com projetos não entregaram o instrumento respondido no dia da aplicação do instrumento; o pesquisador, então, em momentos posteriores, solicitou gentilmente que os entregasse a fim de que a escola em que o docente trabalha e desenvolve o(s) projeto(s) pudesse ser percebida no momento de uma pesquisa. Desta forma, todas escolas que apresentavam projetos em suas dependências, nas franjas, como diz o título desta tese, em 2007, contribuíram na confecção da rede sistêmica. O número de matrícula foi solicitado no instrumento, tendo em vista, que há vários professores na rede municipal que possuem duas matrículas; e muitas vezes, uma matrícula corresponde a atividades em sala de aula, no ensino tradicional, como se já se explanou e a outra matrícula corresponde às atividades desenvolvidas com projetos. Essa solicitação justifica-se pelas questões que suscitam o tempo de ingresso na rede municipal, tempo de docência na escola e tempo de atuação em projetos, porque deve-se obrigatoriamente demonstrar a ligação real entre a matrícula (docente) e as questões investigadas.

Foram 11 questões analisadas e, dependendo da sua importância e/ou de seu enquadramento dentro da rede sistêmica, foram realocadas dentro da matriz analítica, conforme percebemos na Tabela 5.1.. A título de explicações mais detalhadas, caso o leitor queira ir desvendando e acompanhando o raciocínio do pesquisador na construção do trabalho é importante prestar atenção que durante cada análise de cada questão é expresso um retângulo com expressões “GRANDES CATEGORIAS” e “CATEGORIAS FINAIS”. Estas Grandes Categorias foram refinadas e apuradas durante toda a análise, que após, um segundo refinamento chegamos às Categorias Finais para a escrita. Optamos por colocar na rede sistêmica construída as Grandes Categorias para o leitor perceber o desenvolvimento e o agrupamento destas categorias. É ímpar também frisar, que o leitor ao olhar a rede sistêmica, terá um melhor entendimento através das Grandes Categorias.

As questões a seguir estão descritas conforme apresentadas aos docentes que responderam ao instrumento desta pesquisa.

QUESTÃO 01 - “Entendo que trabalhar com projetos ...”

Uma das questões investigada pelo pesquisador foi “Entendo que trabalhar com projetos...”, para obtermos noções sobre o que os docentes pensam ou assimilam ao se falar em projetos. Foram constatadas duas vertentes em suas colocações: uma positiva e outra negativa¹⁰.

Quadro 5.7. Tabulação da Questão 01 (associações)

Aspectos Positivos	“Entendo que trabalhar com projetos ...”	
	Desenvolve múltiplas habilidades e competências	12
	Remete à organização/objetividade	02
	Remete à flexibilidade/integração/interação	08
	Melhoria do ensino-aprendizagem	11
	Torna-se um recurso a mais	05
	Desperta o interesse do aluno	06
	Interação em sala de aula	02
	Diminui a vulnerabilidade social	02
	Reflexão direitos/deveres/valores/auto-estima	06
	Construção/ampliação do conhecimento	11
	Consonância com a comunidade	05
	Remete a conhecimento fora do currículo (algo novo)	07
	Prática diferenciada e significativa	07
	Desenvolve criatividade, senso crítico, colaboração	02
	Oportunidade a comunidades carentes (melhoria nível sócio-econômico)	04
	Resgatar déficit de conteúdos	02
	Atividades com prazer	02
	Necessidade e realidade local	02
	Atividades diferentes	03
	Melhoria da prática pedagógica docente	02
	Desenvolvimento integral do corpo	02
	Socialização das relações	06
	Resgata o folclore e as tradições	01
	Trabalha com tempo maior	01
	Maior clareza em objetivos, estratégias e conceitos	01
	Desafio da carreira docente	01
	Melhor motivação no processo educacional	02
	Reinventar velhas formas	01
	Práticas de atividades extra-classe com maior expressão	03
	Concretização/idealização real	01
	Melhoria na formação do aluno	01
	Aproximar a escola do mundo	04
	Modo diferente de trabalho	02
	Trabalhos de maneira investigatória	01
	Aplicação e satisfação com outras atividades	01
	Representação da escola em eventos	02

¹⁰ O pesquisador, a priori, colocou tais aspectos negativos, a título de exemplificação ao leitor.

	Auxilia na superação do fracasso escolar	02
	Totalidade da Dimensão: Associações	133
Aspectos Negativos	Atividades a longo prazo	
	Muitas atividades somente no papel	
	Lembrar alguma data comemorativa	
	Repassar o que o professor quer	

Fonte: Dados Primários (instrumento 01)

Percebemos que trabalhar com projetos remete aos professores os mais variados pensamentos e assimilações e nos mostra uma gama de influências e links usados. A maioria dos docentes respondeu em várias linhas, até mesmo porque trabalhar com projetos nos remete a inconclusões desde o princípio. Projetos são propostas pedagógicas, interdisciplinares, compostas de atividades e ações das mais variadas nuances, a serem executadas por professores e aprendentes, independente de quem partiu, mas destinadas a criar situações reais de aprendizagem mais dinâmicas e efetivas, que realmente produzam o crescimento intelectual. Não há como definirmos em poucas linhas ou palavras o que os docentes pensam, uma vez que não conseguimos detalhar a expressão “projeto”. Observemos alguns relatos:

“Entendo que trabalhar com projetos ... seja um complemento importante na escola. Aquele que transcende os limites da sala de aula, construindo e revelando valores determinantes na vida de toda a comunidade escolar.
Professor (a) Débora

“Entendo que trabalhar com projetos ... seja buscar um socorro às práticas docentes tradicionais, onde, se oferecendo algo a mais e diferente do dia-a-dia, se possa conquistar alunos e, despertar nestes interesses e valores positivos dentro da educação e para a vida toda.
Professor (a) Luísa

Quadro 5.8. Tabulação da Questão 01 (associações mais utilizadas)

Aspectos Positivos	“Entendo que trabalhar com projetos ...”	
	Desenvolve múltiplas habilidades	12
	Remete à flexibilidade/integração/interação	08
	Melhoria do Ensino-aprendizagem	11
	Desperta o interesse do aluno	06
	Reflexão direitos/deveres/valores/auto-estima	06
	Construção/ampliação do conhecimento	11
	Remete a conhecimento fora do currículo	07
	Prática diferenciada e significativa	07
	Socialização das relações	06
Consonância com a comunidade	05	

	Totalidade da Dimensão: Associações mais utilizadas	79
<i>Aspectos Negativos</i>	Atividades a longo prazo	
	Muitas atividades somente no papel	
	Lembrar alguma data comemorativa	
	Repassar o que o professor quer	

Fonte: Dados Primários (instrumento 01)

Percebemos que trabalhar com projetos para esse grupo de professores nos remete ao desenvolvimento de várias atividades; os professores admitem que buscam trabalhar com as múltiplas habilidades¹¹ dos alunos e, dessa forma, acentua-se a melhoria do ensino-aprendizagem. Ao trabalhar com projetos, os docentes e os alunos conseguem refletir sobre os valores essenciais da vida, seus direitos e seus deveres. Essa atividade melhora e resgata a auto-estima, sentem-se valorizados e enriquecidos com o contato entre as ações mais simples do cotidiano, construindo e ampliando o conhecimento nos espaços escolares. Trabalhar com projetos desperta a curiosidade e o interesse do aluno que, muitas vezes, está em desajuste total na sala de aula. Essa atuação faz com que o desenvolvimento humano esteja assentado em uma trilogia: curiosidade, investigação e descoberta. Muitos projetos nas escolas, tais como artesanato, pintura em tecido, confecção de bijuterias trazem, aos alunos, um auxílio financeiro significativo, o qual, na maioria das vezes, é o elo entre aluno-escola, trazendo-lhe, então, uma melhoria do nível sócio-econômico e propiciando que o aluno continue os estudos, não abandonando os espaços escolares.

As atividades diferentes que os projetos suscitam trazem o conhecimento que estava fora do currículo da escola, transpondo barreiras, alcançando informações que somente chegaram ao aluno pelo viés extra-curricular (mantém o currículo vivo, com novidades, com incertezas positivas). Como afirma Hernández (1998), todas essas propostas elaboradas e apresentadas por estes formadores e docentes, preocupados em encontrar alternativas para melhorar o ensino, baseiam-se na idéia de integração de conhecimentos, na importância de levar em conta o mundo fora da escola e de considerar a realidade dos alunos, nas suas mais puras essências.

¹¹ Maiores detalhes: ler GARDNER, H. Teoria das inteligências múltiplas. Artes Médicas. Porto Alegre, 1997.

Há também alguns pontos negativos que podemos destacar ao trabalhar com projetos, advindos dos depoimentos destes próprios professores: muitas atividades são desenvolvidas a longo prazo e, muitas vezes, desestimulam o aluno; muitos projetos ocorrem somente no papel, visto que os professores não têm comprometimento real de execução da atividade proposta; muitos projetos são elaborados somente para comemorar datas festivas e, logo após, caem no esquecimento e muitos projetos são idealizados, formatados pelos professores, não lembrando do aluno, da sua real necessidade, algo semelhante ao que Fagundes, Maçada e Sato (1999) denominam de Projetos de Ensino, detalhados no quadro teórico desta pesquisa. Acreditamos da importância de analisar também esses desafios de estudar o não comprometimento do docente e a sua insatisfação em estar a frente de projetos nas escolas.

GRANDES CATEGORIAS DA QUESTÃO 01

múltiplas atividades – integração de conhecimento – interdisciplinaridade – flexibilidade – integração – interação – melhoria ensino/aprendizagem – prática diferenciada/significativa.

CATEGORIAS FINAIS DA QUESTÃO 01

INTERDISCIPLINARIDADE – MÚLTIPLAS ATIVIDADES – INTEGRAÇÃO – PRÁTICA DIFERENCIADA – MELHORIA DO ENSINO.

Os professores pesquisados da rede municipal de Pelotas entendem que trabalhar com projetos é bom para o educando, porque socializa-o, tira-o das ruas, evitando possíveis problemas como o uso de drogas, brigas e prostituição infantil, além de estarem ocupados com atividades extra-classe. Entendem que trabalhar com projetos é um desafio que permite o desenvolvimento de habilidades de forma dinâmica e diferenciada, despertando a curiosidade e favorecendo a melhoria da qualidade do ensino. Porém, na verdade, os professores não ressaltaram, de forma forte, a real importância de se trabalhar com projetos: envolver todas as áreas do conhecimento, num só objetivo, sem separá-las em compartimentos, nem olhar apenas para a sua respectiva disciplina, o que de fato demonstraram alguns atores desta pesquisa. Porém, pelas múltiplas associações que se fizeram presentes na

coleta do instrumento, percebemos que os docentes, em sua maioria, têm associações positivas quando se fala no termo “projeto”.

QUESTÃO 02 - “Trabalho com projetos porque ...”

A segunda questão investigada foi a justificativa do docente em trabalhar com projetos. Investigamos como o docente justifica sua atuação nos projetos, de que maneira ele iniciou e como ele mantém essa metodologia/estratégia de trabalho. Também foram constatadas duas vertentes em suas colocações: uma positiva e outra negativa.

Quadro 5.9. Tabulação da Questão 02 (justificativas)

Aspectos Positivos	“Trabalho com projetos porque ...”	
	Move posturas e atitudes acostumadas	02
	Amplia e aprofunda o conhecimento	05
	Tem um contato mais próximo e direto com aluno	08
	Trabalha com novas formas de aprendizagem	10
	Trabalha com várias áreas do conhecimento (mediação/articulação)	05
	Supera desafios/extrapola expectativas	07
	Melhora a relação na comunidade escolar	03
	Supera as necessidades	05
	Há subsídios para campo do trabalho	02
	Socialização do aluno	09
	Maior motivação e auto-estima	06
	Há liberdade de escolha do aluno	03
	Área de interesse/habilidade do professor	04
	Melhora o rendimento escolar	07
	Maior leque de oportunidades	03
	Diminui a evasão escolar	04
	Provoca enraizamento de tradições/vivências culturais	02
	Maior tempo nas escolas (turno integral)	02
	Desperta o interesse do aluno	01
	Novas explorações de recursos (fora sala de aula)	01
	Estimulação do aprendizado diferente do cotidiano escolar	01
	Maior flexibilidade	01
	Maior satisfação	01
	Oportunidade de melhoria pessoal	01
	Troca de experiências aluno-professor	02
	Integração do aluno através do esporte	02
	Resgata experiências antigas	01
	Necessidade de atividade extracurricular	01
	Criação de ambientes/espços diversificados	02
	Completa o que se trabalha em aula	03

	Quebra a prática tradicional e as grades curriculares, neutraliza os conteúdos escolares	02
	Propõe cultura investigatória e forma novas teorias	03
	Acredita na proposta da pedagogia dos projetos	02
	União e paixão pela temática	01
	Melhoria da qualidade de vida	01
	Auxilia na economia familiar	01
	Produz atividades significativas	01
	Totalidade da Dimensão: Justificativas	115
<i>Aspectos Negativos</i>	Identificação do professor	
	Porque o professor gosta	
	Exigência da escola	

Fonte: Dados Primários (instrumento 01)

Percebemos que muitos professores não justificam realmente o trabalho com projetos, acusando apenas alguma co-relação com a sua atuação profissional. Muitas outras colocações foram feitas: trabalhar com projetos leva a descobrir novos talentos, ou ainda é uma maneira mais fácil de trabalhar, ou complementa os conteúdos da sala de aula. Outros justificaram que, ao trabalhar com projetos, abrem-se novos espaços de discussão, ou ainda, há maior profundidade do conteúdo trabalhado em sala de aula. Um ponto importante a ser percebido é que alguns professores acreditam que ao trabalhar com projetos temos novas formas de aprendizagem. Hernández (2000) entende que a função da aprendizagem é o desenvolvimento da compreensão que se constrói a partir de uma produção ativa de significados e do entendimento daquilo que pesquisam, identificando diferentes fatos, buscando explicações, formulando hipóteses. Enfim, confrontando dados para poder realizar "uma variedade de ações de compreensão, que mostrem uma interpretação do tema, e, ao mesmo tempo, um avanço sobre o mesmo". (HERNÁNDEZ, 2000, p. 184).

Houve também uma constatação de que trabalhar com projetos se deve à demanda da reestruturação curricular que a escola passou. Alguns professores colocaram que trabalham com projetos, porquanto é sua área de atuação fora do ambiente escolar (por exemplo, são professores de dança, de futebol de salão e outros) e eles se consideram com habilitação para desenvolver atividades desta natureza. Quanto aos aspectos negativos, foram colocados que o docente trabalha com projetos porque a escola determinou, e ele não quer perder sua atividade docente (carga horária) naquela escola, o

que provavelmente não remete a um bom engajamento no projeto. Houve também algumas indicações que os projetos somente são desenvolvidos por professores em áreas de seus interesses, o que não configura, novamente, um papel real de educador frente a esta estratégia de aprendizagem. Algumas colocações são feitas a seguir:

“Trabalho com projetos porque ... consigo realizar alguns sonhos meus e dos meus alunos, que às vezes na sala de aula não é possível .
Professor (a) Carla

“Trabalho com projetos porque ... sinto necessidade em prestar auxílio aos alunos, pois, muitas vezes, é somente na escola que conseguem algum apoio para desenvolverem-se como cidadãos participativos e atuantes na sociedade.
Professor (a) Clarice

Quadro 5.10. Tabulação da Questão 02 (justificativas com maior incidência)

<i>Aspectos Positivos</i>	“Trabalho com projetos porque ...”	
	Amplia e aprofunda o conhecimento	05
	Tem um contato mais próximo e direto com aluno	08
	Trabalha com várias áreas do conhecimento (mediação/articulação)	05
	Trabalha com novas formas de aprendizagem	10
	Supera as necessidades	07
	Socialização do aluno	09
	Maior motivação e auto-estima	06
	Supera desafios/extrapola expectativas	07
	Melhora o rendimento escolar	07
Totalidade da Dimensão: Justificativas		64

Fonte: Dados Primários (instrumento 01)

Percebemos uma maior incidência em trabalhar com projetos, no que se refere ao professor ficar mais próximo do aluno, mantendo um contato direto e acolhedor, até mesmo porque os participantes - professores e alunos - dinamizam novas formas de aprendizagem. Tal fato se explica, inclusive, pelas salas de aulas com o número máximo de alunos na rede municipal, sem espaço físico para desenvolver atividades e projetos: muitos professores chamam seus alunos pelo número, não caracterizando uma ação humana, parecendo estar lidando/atuando com máquinas e/ou objetos. A questão da socialização do aluno foi outro ponto tocado por parte dos professores em suas justificativas, o que acarreta que o docente percebe a situação em que muitos alunos vivem (e sobrevivem), uma vez que Pelotas/RS conta com um número

expressivo de escolas em comunidades carentes, cidade classificada como o quarto maior bolsão de pobreza do país. A socialização é um processo essencialmente ativo que se desenrola durante toda a permanência do aluno à escola por meio das práticas e das experiências vividas pelo aluno, num contexto que ele está inserido (uma rede). Assim, para Durkheim (1958), o indivíduo se torna humano, isto é, social, ao interiorizar os saberes, os sentimentos e as normas sociais, ou seja, a cultura, concebida como consciência coletiva.

Outros professores justificaram sua escolha em trabalhar com projetos porque há uma maior motivação e interesse por parte dos alunos, imbricados em um item que foi comentado, muito pertinente, que há liberdade de escolha por parte dos alunos no tocante aos projetos: os alunos fazem realmente aquilo que gostam. A questão da melhora do rendimento e o combate à evasão quando os alunos estão engajados em um projeto também foi resgatada pelos atores desta pesquisa. O item que aborda novas formas de aprendizagem foi citado mais vezes pelos docentes, entrelaçado no que os docentes relataram ao trabalhar com várias áreas do conhecimento (buscando a interdisciplinaridade), deixando claro, em suas concepções, que, ao se trabalhar em projetos, a busca pelo conhecimento transpassa e transcende a sua própria área do conhecimento e/ou de atuação.

GRANDES CATEGORIAS DA QUESTÃO 02

novas formas de aprendizagem – socialização do aluno – superação de desafios/extrapola expectativas – melhora do rendimento escolar – supera necessidades – trabalha com várias áreas do conhecimento – maior contato com o aluno – amplia e aprofunda o conhecimento.

CATEGORIAS FINAIS DA QUESTÃO 02

REALIDADE - INTERESSE - MELHORIA - SOCIALIZAÇÃO

Quadro 5.11. Comparativo das Categorias Finais da Questão 02

Opções	Realidade	Interesse	Melhoria	Socialização
Respostas	22	22	22	34
% Respostas	22%	22%	22%	34%

Fonte: Dados Primários (instrumento 01)

No que se refere ao porquê da utilização dos projetos (justificativas), notamos a contradição de alguns professores em relação às falas anteriores, o que deixa clara a distância da teoria em relação à prática. Tal fato se comprova na fala de um professor:

Porque, no caso específico do basquetebol, é uma área de **meu** interesse profissional, na qual **me** especializei e acredito ter condições, vontade e desprendimento para atuar, **passando** valores positivos aos alunos [grifo nosso]. Professor (a) Pedro, do instrumento de pesquisa.

Logo após, há outros que acreditam no desenvolvimento de cidadãos críticos a partir de metodologia de projetos. Apenas um dos entrevistados demonstrou maior conhecimento dessa metodologia.

Sinto uma necessidade dos alunos de conhecimento além do básico ou tradicional método educacional. No projeto, o aluno se sente responsável pelos resultados obtidos; tornando seu aprendizado como dependente de sua vontade, concentração e interesse coletivo por um objetivo. Professor (a) Eva, do instrumento de pesquisa.

Portanto, percebemos que o tema “projetos”, apesar de divulgado, ainda provoca dúvidas e equívocos por parte dos educadores, necessitando ser escutado e discutido com maior frequência no âmbito educacional, principalmente pelas equipes diretivas. Dessa forma, a figura de alguém da equipe diretiva ou outro profissional da área se torna interessante e necessária para orientar e mediar os debates e reflexões perante o tema analisado, principalmente no que se refere à primeira etapa de um projeto: o planejamento. Se a atividade não contiver um planejamento prévio, prevendo metas e resultados, o trabalho com projetos pode ser desastroso e sem fins educacionais adequados, conforme discussão no capítulo anterior desta investigação. Vasconcellos (2002), no que se refere a um planejamento de uma atividade qualquer, acredita que:

O pressuposto de qualquer atividade de planejamento é o desejo de mudança, de acertar, de aperfeiçoar. Seria importante que o professor fosse ganhando clareza de que, se não planejar conscientemente, a tendência é reproduzir [...]. Não basta o docente saber dominar bem o assunto. É preciso refletir sobre o que pretende a partir da realidade do grupo, e

assim poder organizar o fluxo das informações de maneira significativa (VASCONCELLOS, 2002, p. 148).

Nestas colocações de Vasconcellos (2002), percebemos como é importante o ato de planejar. Planejar é essencial para se chegar a um ponto final (uma meta) com sucesso. Em se tratando de projetos, planejar é como um coração que faz as atividades produzirem o resultado almejado pelos integrantes desta estratégia de ensino e aprendizagem.

QUESTÃO 03 - “Como penso um projeto?”

A questão “Como penso um projeto? A partir de que dados? A partir de que situações?” foi utilizada para que os professores resgatassem as origens (de como iniciaram, por que iniciaram, de que maneira iniciou e etc.) dos projetos, buscando uma relação entre a sua atuação docente e suas correlações com as atividades extra-escolares. Esta questão está intrinsecamente relacionada com a anterior, uma vez que, ao pensar os projetos, o docente está planejando, almejando o futuro dessas atividades juntamente com o desempenho dos alunos. Essa questão serve para mapear como o docente está preparado para o pensar e idealizar as atividades inerentes a esta metodologia/estratégia de trabalho. Com a realização de projetos aprende-se que a educação não é um fim em si mesmo, mas um meio para aprender sempre, vivendo e buscando, na inter-ligação de temas, subtemas, com pessoas da comunidade escolar.

Quadro 5.12. Tabulação da Questão 03 (origens dos projetos)

<i>Aspectos Positivos</i>	“Como penso os projetos?”	
		A partir de realidades e atitudes concretas
	Nasce de uma necessidade da sala de aula	20
	A partir do interesse do aluno	15
	A partir da inserção social	03
	Para ajudar nos aspectos cognitivos, afetivos e motores	04
	Quando na sala de aula não se tem oportunidade de trabalhar alguns temas ou vivenciar situações diferentes	08
	Realidade do aluno e/ou escolar	13
	Interesse da comunidade escolar	12
	A partir de apoio, ter local e recursos materiais	05

A partir de conselhos de classe, relatos, conversas informais	03
A partir de dificuldades encontradas em sala de aula	07
Quando o professor julgar necessário	02
Assuntos emergentes e/ou conteúdos curriculares	03
Trabalho já existia na escola	02
A partir de dados e informações advindos da escola	02
Suporte de atividades para sala de aula	01
Oportunidade de novas áreas do conhecimento	03
Expansão do conhecimento	02
Tornar a escola mais atraente	01
Baseado em experiências anteriores	01
Buscando aplicabilidade fácil e rentável	01
Processo de formação contínua	01
Criar espaços de pesquisa e discussão e trocas de conhecimento	02
Metodologia de trabalho destinada a “dar vida” ao conteúdo	01
Não respondeu	03
Usando a interdisciplinaridade	01
A partir de problemas concretos das escolas	01
Resgatar valores	01
Situações cotidianas que geram curiosidade	02
Interesse e concepções dos professores	01
Vivenciar algo inovador e transformador	03
A partir do estímulo do aluno	01
Recurso extra para interação de situações	01
Total da Dimensão Origem	131

Fonte: Dados Primários (instrumento 01)

Percebemos, com maior incidência, a colocação por parte dos professores que trabalhar com projetos parte de uma necessidade da sala de aula e que o docente percebe o que o aluno está solicitando em suas colocações. Os professores relatam que para trabalhar com projetos deve haver um interesse do aluno, tendo em vista o projeto ser desenvolvido para ele e com ele deve ser trabalhado desde o seu início. Nas falas desses professores, percebemos que eles têm noção de que é importante a relação com a comunidade escolar, promovendo uma interação e uma aproximação com a escola e com os espaços de aprendizagem que ela propicia em seu entorno. Notamos uma inclinação na maioria dos docentes, ao que Fagundes, Maçada e Sato (1999) chamam de projetos de aprendizagem, aqueles que partem das aspirações dos alunos. Hoje em dia, a mídia, a internet e outros meios de comunicação trazem uma demasiada gama de informações que, ao serem lançadas na mente dos alunos, não traduzem seu entendimento, necessitando muitas vezes de uma formatação semelhante por parte dos

professores para o entendimento, fato esse exemplificado pelo Projeto Hip Hop, em que os meninos dançam as canções que a mídia lança. A comunidade escolar tem papel importante quando se fala em origem de projetos: há atividades que são desenvolvidas com a comunidade (professores, funcionários administrativos, pais, pessoas da região) tais como os projetos de capoeira, de artesanato, ponto de cultura¹², curtimento de couros e peles, reciclagem de materiais e aproveitamento de alimentos. Os docentes que responderam ao instrumento alertaram que é muito importante partir da realidade dos alunos e da comunidade escolar, não adianta trabalhar com funções/situações em que o aluno e sua família fujam do real contexto. Notamos que há uma inclinação de projetos com características semelhantes aos da zona (região) em que a escola está inserida. Como exemplo, os projetos da escola que se encontra na zona costeira, há atividades inerentes ao trabalho com espinhos de peixe, curtimento de couros e peles e do ponto de cultura (alfabetização digital para pescadores), como foi relatado no interior deste parágrafo.

Como penso os projetos? A partir de que dados? A partir de que situações?

Integrar diferentes sujeitos, como, por exemplo, idade, gênero, classe cultural e séries.

Professor (a) Cecília

Como penso os projetos? A partir de que dados? A partir de que situações?

A realidade de meus alunos é na maioria das vezes muito triste; minha escola é de periferia. Penso em trabalhar acima de tudo “valores”, valores estes que espero, reflita (SIC) na vida deles, fora dos muros da escola.

Professor (a) Carla

GRANDES CATEGORIAS DA QUESTÃO 03

situações da escola/comunidade – necessidades e interesse dos alunos – situações diferentes – dificuldades encontradas na sala de aula –

CATEGORIAS FINAIS DA QUESTÃO 03

SITUAÇÕES REAIS – NECESSIDADES/INTERESSES – DIFICULDADES DIÁRIAS.

¹² Ponto de Cultura é um projeto de alfabetização digital na Colônia de Pescadores da região (Z-3), onde há computadores, e os alunos ensinam e aprendem com os moradores da região que não têm familiaridade com a informática.

Quadro 5.13. Tabulação da Questão 3 (origens dos projetos com maior incidência)

<i>Aspectos Positivos</i>	“Como penso os projetos?”	
	Nasce de uma necessidade da sala de aula	28%
	A partir do interesse do aluno	
	Quando na sala de aula não se tem oportunidade de trabalhar alguns temas ou vivenciar situações diferentes	
	Realidade do aluno e/ou escolar	
	Interesse da comunidade escolar	14%
	A partir de dificuldades encontradas em sala de aula	
	Total da Dimensão Origem	131

Percebemos pela aglutinação de respostas que, na grande maioria, os professores acreditam que a situação da escola (realidade, dificuldades, necessidades) são fatores determinantes para a origem destes projetos, o que não deixa de constatar que mesmo muitos professores, ao partirem do senso comum, contribuem de forma significativa para os projetos de aprendizagem, como já explicado em segmento anterior. O senso comum produz muitas possibilidades de início de um projeto, uma vez que é o início da construção do conhecimento científico, embasado em fatos reais, tais como explicitações arroladas em capítulo anterior. O mais acentuado nas respostas dos docentes é que os projetos são pensados a partir dos aspectos cognitivo, afetivo e motor. Quando se trabalha com essa metodologia/estratégia se quer um desenvolvimento integral do estudante, atingindo tais áreas e proporcionando um ambiente desafiador e aberto a questionamentos e dúvidas, que instigue a reflexão e compreensão, para julgamento crítico e articulado, próprio de um cidadão consciente, autônomo e transformador.

Pela tabulação exposta, constatamos que 28% dos professores entrevistados julgam que um trabalho com projetos deve partir do contato dos alunos com aquilo que será realizado através da necessidade. Isso é a principal fundamentação do trabalho com projetos: toda e qualquer atividade inerente aos projetos deve partir do interesse do aluno e ir ao encontro da sua necessidade. Para Hernández (2000), trabalhar com projetos acarretará o desenvolvimento de um aluno, que participa de um processo de pesquisa, utilizando diversas estratégias, principalmente as que façam sentido para ele. Além desse fato, esse aluno também participará do processo de planejamento de sua própria aprendizagem e, pelos relacionamentos no grupo, reconhecerá

o papel de cada um dos participantes, compreendendo seu próprio meio pessoal e cultural. Nesse contexto, 14% julgaram que trabalho com projetos parte do resgate do que foi esquecido através de situações concretas, mas sabemos que tudo o que se vivencia dificilmente é esquecido. Por isso, a importância de um trabalho que parta do interesse do aluno em que o vivenciar é fundamental para se reconhecer o interesse e o meio em que este aluno está inserido partindo, sempre, de suas vivências e expectativas.

Finalizando este item na pesquisa, 14% dos professores disseram que o trabalho com projetos deve ser emergente (advindo da comunidade: professores, alunos e pais) e também relataram que se deve relacionar aos conteúdos e às temáticas estudadas. Por esse ponto de vista, fundamentamos com Hernández (1998), o qual diz que a educação, aqui proposta, deverá possibilitar, a este aluno, a aquisição de estratégias de conhecimento, que lhe permitam ir além do mundo escolar, da sala de aula, das disciplinas em que estão representados nossos currículos, indo além dos códigos do grupo social em que está inserido; porém estas estratégias também podem iniciar em aula tradicional. Nesse contexto entendemos que os alunos devem ir para além das redes que eles mesmos fazem parte; buscar outras redes, entender outras redes, enfim, descobrir o mundo e as possibilidades de conhecimentos que podem existir.

QUESTÃO 04 - “O que é mais importante quando trabalho com projetos?”

Nesta questão, procuramos perceber o que o docente considera mais importante ao trabalhar com projetos. Ao respondê-la, o docente irá externalizar alguns pontos que julga importante e que configuram na execução plena do projeto na escola. Ficam claras as concepções internalizadas dos docentes, uma vez que estão aflorando seus pensamentos introjetados na cultura de se trabalhar com projetos. Tal questão complementa a anterior, porque, ao pensar o projeto a partir da sua origem, o passo seguinte é a importância que o mesmo irá ter para aqueles que estão imersos nesta estratégia de trabalho.

Quadro 5.14. Tabulação da Questão 04 (Importância)

<i>Aspectos Positivos</i>	“O que é mais importante quando trabalho com projetos?”	
	Situações e atividades diversificadas	07
	Algo simples e objetivo	02
	Interesse dos alunos	10
	Cooperação, colaboração, envolvimento do aluno, motivação	09
	Entusiasmo, alegria e apego aos alunos	06
	Novas possibilidades e descobertas, trocas de experiências	08
	Atender a demanda escolar	02
	Refletir coletivamente	03
	Apoio da comunidade escolar	05
	Avanço e desenvolvimento do aluno no projeto	05
	Alcançar objetivos e metas	04
	Compromisso, comprometimento, respeito	05
	Aumento da auto-estima, motivação	07
	Reduzir exclusão/evasão	03
	Ver os resultados e os métodos	06
	Mudança de espaço físico	02
	Melhorar o rendimento em sala de aula	03
	Satisfação, integração, envolvimento e bem estar comum	20
	Maior proximidade, integração	03
	Elaboração de produto final (concreto)	02
	Realizar positivamente, sem percalços	02
	Incentivar as crianças ao esporte	02
	Manter o foco do projeto (objetivos comuns)	03
	Valorizar culturas diferentes	02
	Mudanças no comportamento	02
	Aperfeiçoar a prática pedagógica na escola	01
	Reconhecimento e valorização pela escola e SME	02
	Conhecimentos prévios dos alunos	03
	Trabalho em equipe e grupos	02
	Conhecimentos adquiridos pelos alunos	04
	Aquisição de conhecimentos profissionalizantes	01
	Participação efetiva do aluno	01
	Crescimento intelectual discente e docente	02
	Aumenta a permanência na escola	01
	Socialização, participação do educando	02
	Escolha da atividade pelo aluno	01
	Total da Dimensão: Importância do Projeto	143

Fonte: Dados Primários (instrumento 01)

Muitos aspectos são apontados pelos docentes quando estão desenvolvendo um projeto, uma atividade fora do ‘regime regular’ ou tradicional, como dizemos no início deste trabalho. O mais assinalado é “satisfação, integração, envolvimento e bem estar comum”, saindo da rotina e do currículo engessado e impregnado de seqüências e conteúdos pré-

determinados ou pré-definidos. São atividades desenvolvidas que despertam o interesse dos alunos e que promovem, dentre tantas modificações, o entusiasmo, o aumento da estima, a motivação, a alegria e a aproximação dos alunos - com eles mesmos e com os professores -, o compromisso, o comprometimento e o respeito. Percebemos que os professores buscam, em sua maioria, trabalhar os valores com seus alunos no que se refere aos projetos, mesmo partindo de outras realidades. A questão dos valores é assinalada por uma grande maioria dos docentes, até mesmo porque muitas dificuldades são encontradas por eles na rede municipal, no que tange à falta de recursos, de verbas e de espaço físico. Não obstante, ao analisarmos o material exposto pelos docentes, não chega a ser um limitador para a continuidade e aperfeiçoamento dos trabalhos com projetos. Alguns colocaram que trabalhar com valores é fundamental, uma vez que são esses valores, preceitos morais que, de certa forma, poderão configurar um novo cidadão, uma pessoa de bem que vê o mundo de maneira mais justa e honesta, buscando superar suas dificuldades e se enquadrar em uma profissão; um indivíduo que, mesmo com dificuldades financeiras e/ou situações de vulnerabilidade social, possa enxergar o seu futuro de maneira mais digna e correta. Outros colocaram que trabalham com valores porque há carência de material, de recursos humanos e de espaço físico, como exposto anteriormente. Valores esses que moldarão o caráter do aluno, sua personalidade, sua conduta no dia de amanhã, como exemplificados abaixo:

O que é mais importante quando trabalho com projetos?

Qdo (sic) trabalho com projetos o mais importante é o desenvolvimento do aluno como um todo, aumentando a sua auto-estima e descobrindo novos valores.

Professor (a) Iara

O que é mais importante quando trabalho com projetos?

O mais importante no trabalho com projetos é justamente suprir uma lacuna que a Escola em seu currículo ainda tão preso a “conteúdos mínimos” e “carga horária” ainda não consegue preencher. Através de projetos o aluno desperta para valores trabalhados com maior liberdade, amplitude e ao mesmo tempo, profundidade.

Professor (a) Eliana

Aglutinando as respostas, chegamos a um percentual que mostra a importância, na visão dos professores, em se trabalhar com os projetos.

Em relação ao que é mais importante quando trabalhamos projetos, 50% apontaram o trabalho em equipe e o envolvimento dos alunos; 36%, o crescimento do aluno e do professor e, 14%, a integração e convivência fora da sala de aula. Nessa análise percebemos que os professores que buscam o trabalho com projetos procuram a coletividade, o grupo e a equipe; este fato demonstra que os docentes superaram o modelo fragmentado e compartimentalizado, aprendendo a trabalhar com outros e construindo novos modelos, incluindo o envolvimento dos alunos.

Aprender está relacionado com a elaboração de uma conversação cultural, em que se trata, sobretudo, de aprender a dar sentido, conectando com as perguntas que deram origem aos problemas que abordamos e com as perguntas que os sujeitos se fazem a si mesmos e o mundo, para poder, a posteriori, transferir esse sentido a outras situações (Hernández, 2004, p.50)

A importância se dá em todos os sentidos, conforme vemos a seguir:

Trabalhar com projetos de trabalho emerge como uma possibilidade metodológica possível nessa perspectiva, partindo-se de uma situação-problema para a qual convergem diferentes campos de conhecimento. Seu papel é o de articular e estabelecer relações compreensivas que possibilitem novas convergências geradoras (Barbosa e Horn, 2008, p.45)

GRANDES CATEGORIAS DA QUESTÃO 04

Interesse dos alunos – situações diversificadas – cooperação – colaboração – envolvimento – motivação – novas possibilidades/descobertas – satisfação – integração – bem estar comum.

CATEGORIAS FINAIS DA QUESTÃO 04

INTERESSE – PARTICIPAÇÃO/SATISFAÇÃO – RESULTADOS – NOVAS DESCOBERTAS.

Sabemos que o mais importante são os resultados que atingimos quando o trabalho é desenvolvido com comprometimento e seriedade, além do conhecimento de onde se quer chegar. Talvez, por esse fato, 14% dos pesquisados responderam que a convivência fora da sala de aula tenha

importância na hora de pensarmos um projeto, visto que não devem desenvolver tal atividade em suas aulas. Tal atitude demonstra uma grande perda e uma falência educativa expressiva, pois é na aula que o professor instiga e suscita o ganho do conhecimento, provocando e promovendo a construção da aprendizagem.

Conforme relata Hernández (1998), a escola deve deixar de ser formatada por compartimentos fechados, faixas horárias fragmentadas, arquipélagos de docentes e converter-se em uma comunidade de aprendizagem real, cuja paixão pelo conhecimento seja a divisa e, a educação de melhores cidadãos, o horizonte ao qual se dirigir. Para nossa surpresa, 50% dos pesquisados disseram que interesse e envolvimento são os aspectos mais importantes em um trabalho com projetos. Sabemos que esse envolvimento e interesse irão acontecer quando se parte da vontade e do desejo do aluno, quando se “encanta” no espaço de aprendizagem disponível com aquilo que é proposto. Com isso, neste trabalho, o professor nunca estará sozinho, tendo em vista que a construção é coletiva e se fundamenta em pesquisa - que aflora naturalmente do contato direto da tríade professor-aluno-dúvida. Tudo que se ensina, por meio de um projeto, começa de um problema inicial, de uma dúvida, muitas vezes, corriqueira, ou de indagações coletivas do grupo, mas significativas para este e para o indivíduo, corroborando para o seu entendimento de mundo. Situação essa que rompe com a distinção entre conhecimento científico e senso comum, pois começamos a aprender, e a aprender a aprender.

É importante citar que uma inovação na educação se faz necessária para formarmos alunos mais críticos e conscientes de seu fazer e o professor tem papel fundamental nesse caminho, contudo precisa e deve acreditar, buscar a mudança, fazer o melhor diante de algo desacreditado, que para muitos nos dias de hoje, é a nossa educação. Para Freire (1996), professor não é transmissor de conhecimento, não faz o aluno aprender, ele é quem coordena um processo de ensino-aprendizagem em que todos estão aprendendo e ensinando. Ser professor não é gerar reprodutores de discursos, nem criar rebanhos. Se o professor acreditar que é dono da verdade não estará fazendo seu papel, estará procurando adestrar e não propiciar condições de construção coletiva de conhecimento. Professor é aquele que professa algo,

isto é, acredita numa proposta e a executa. A partir dessas considerações, acreditamos ser fundamental um trabalho com projetos que esteja baseado em uma construção coletiva do saber e em fundamentações que possam fazer com que o aluno realmente construa seu conhecimento.

QUESTÃO 05 - “Como formato os projetos?”

A questão 05 foi estruturada para indagar como os professores formatam seus projetos, de que maneira colocam as idéias no papel e como acompanham o processo. Ao formatar os projetos, os docentes, obviamente, devem partir de um pressuposto, de uma idéia central, de algum subsídio que identifique a atividade como um projeto de trabalho. Nessa questão, também é possível investigar se o docente tem embasamento teórico, se ele procura conhecimentos ou ainda se estrutura suas atividades de maneira coerente e sensata.

Quadro 5.15. Tabulação da Questão 05 (formatação dos projetos)

<i>Aspectos Apontados</i>	“Como formato os projetos de trabalho?”	
	Subsídios teóricos	52
	Usa formatação própria	17
	Observando faixa etária	03
	Conhecimentos advindos da graduação, cursos, capacitação	09
	Através de informações de professores e família	06
	Experiências anteriores/vividas	13
	A partir da necessidade dos alunos	05
	A partir da necessidade da escola	02
	Usa normas da ABNT	03
	Somente pela prática	04
	Melhorar o rendimento em sala de aula	02
	Satisfação, integração e envolvimento	08
	A partir de conteúdos de sala de aula	02
	A partir de pesquisa na comunidade	01
	Subsídios teórico-práticos (teoria e prática)	02
	Pesquisa na internet e outros meios	04
	Conforme a solicitação (simples ou complexa)	01
	A partir de temas da mídia e maior utilidade	01
	Através de aproximações com projetos semelhantes já elaborados	03
	Maior proximidade, integração	02
	Elaboração de produto final (concreto)	02
	Realizar positivamente, sem percalços	02
	Totalidade da Dimensão: Formatação/preparação	144

Fonte: Dados Primários (instrumento 01)

Percebemos que a maioria dos professores lê para formatar seus projetos, uma vez que responderam que usam subsídios teóricos para os projetos, porém, mesmo sendo uma questão de fácil tabulação, aparece uma contradição gritante: se os professores dizem que lêem, por que os projetos são tão diferentes? Por que há tanta discrepância na formatação¹³, nos objetivos e nas constatações? Se os educadores lêem, por que não apontam autores que trabalham com projetos? Formatam os projetos pelo nível de aprendizagem e/ou desenvolvimento ou a partir do horário disponibilizado para o projeto? Utilizam o conhecimento prévio/espontâneo do aluno, ou ainda, através de jogos e oficinas didáticas? Apesar de citar que utilizam artefatos teóricos, poucos foram os docentes que citaram pesquisadores e/ou autores, sendo interessante registrar os citados pelo grupo de professores: Paulo Freire, Félix Guatarri, Madalena Freire, Emília Ferreiro, Cláudia Cardoso Martins, Leonardo Boff, Elizabete de Assunção, Maria Tereza Coelho, Viola Spolin. O mais curioso que, entre 101 instrumentos, nenhum dos entrevistados citou algum autor que falasse sobre projetos e/ou uma linha/tendência pedagógica voltada para os projetos. Percebemos que muitos foram formatando os projetos que trabalham pela experiência diária, pelo empirismo e pelas concepções espontâneas que eles vão adquirindo em parcerias com os alunos ou com a comunidade escolar. Nesse ponto, podemos pré-concluir que faltam subsídios teóricos básicos para os professores trabalharem com projetos. Apenas três professores citaram que utilizam as normas da ABNT para apresentarem seus projetos à direção da escola. Alguns comentaram que, posterior a capacitações e à participação em cursos de extensão, tentam melhorar sua prática pedagógica inerente aos projetos. Algumas demonstrações vêm a seguir:

“Como formato os projetos de trabalho?”

O projeto tem sim básica teórica, é trabalhado de forma totalmente prática, mas também é apresentado (sic) a teoria, vídeos e jogos.
Professor (a) Ana Maria

¹³ Tendo sido constatado que há uma discrepância muito grande na formatação dos projetos, foi sugerido à Secretária Municipal da Educação, um instrumento que contemplasse alguns quesitos básicos na sua formatação e elaboração. Fato esse, que foi discutido em uma reunião posterior, com os professores que se fizeram presentes: 52, contemplando várias áreas do conhecimento .

“Como formato os projetos de trabalho?”

Além das aulas práticas, uso conteúdo teórico, controle de qualidade e cálculo de despesa e lucro, técnicas de venda. O projeto é completo!

Professor (a) Neci

GRANDES CATEGORIAS DA QUESTÃO 05

subsídios teóricos – formatação própria – conhecimentos espontâneos – normas ABNT – experiências anteriores – conhecimentos advindos da graduação/capacitação.

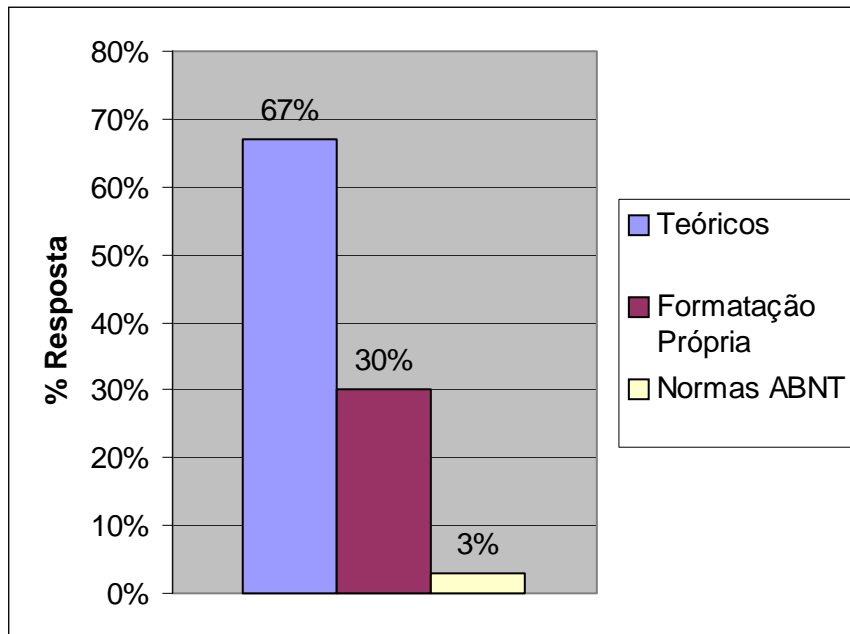
CATEGORIAS FINAIS DA QUESTÃO 05

SUBSÍDIOS TEÓRICOS – FORMATAÇÃO PRÓPRIA – CONHECIMENTOS ESPONTÂNEOS E EXPERIÊNCIAS ANTERIORES.

É de fundamental importância, no contexto desta pesquisa, que os professores tenham embasamento teórico e que se sintam valorizados e ancorados no que tange ao termo “projeto”. É importante que o professor esteja seguro quando tomar decisões, buscar novas metodologias, novos espaços e outras variações inerentes aos projetos. Sem o quadro teórico ou esse embasamento bibliográfico, o professor pode estar condicionado a cometer erros seguidamente. **Mesmo não contendo este aperfeiçoamento/aprofundamento teórico, os docentes partem, muitas vezes, do senso comum de suas concepções espontâneas e elaboram projetos.** Outro ponto importante a frisar é que as Universidades e Faculdades¹⁴ de maneira geral, em seus cursos de graduação, não focalizam a temática do projeto, não preparando e instrumentalizando o futuro docente para tal estratégia de ensino e aprendizagem. É uma discussão subjetiva, que talvez mesmo não estando evidenciada em forma de disciplina ou atividades acadêmicas pode estar contemplada em diferentes disciplinas dos currículos em formação.

¹⁴ Foi efetuada uma rápida pesquisa nos cursos da UFPel e UCPel, na cidade de Pelotas, nos cursos de Pedagogia e em 10 cursos de licenciatura e não foi constatado nos currículos em vigência nenhuma disciplina ou prática de estágio ou similar relacionado aos projetos educativos ou qualquer componente curricular que remeta ao trabalho com projetos. Foi constatado apenas as disciplinas de Metodologia da Pesquisa e outras inerentes à construção do trabalho final de conclusão de curso, geralmente chamado TCC.

Gráfico 5.1. Formatação dos Projetos



Opção	Teóricos	Formação Própria	Normas ABNT
Respostas aglutinadas	67	30	3
% Respostas	67%	30%	3%

Fonte: Dados Primários (instrumento 01)

A contradição no próprio gráfico é gritante, se utilizam teorias e/ou teóricos, porque apenas 3% citaram que se valem das normas de ABNT ou de outros autores que englobam os assuntos ou os temas discutidos nos projetos que estão imersos? Este fato já é um indicador de que a Secretaria Municipal da Educação pode melhorar e/ou auxiliar seus professores a desenvolver melhor seus trabalhos com projetos.

QUESTÃO 06 - “Procuro aprender no desenvolver dos projetos?”

Nesta questão, procuramos entender a capacidade do professor de se tornar também um aprendiz no desenrolar dos projetos. Tentamos identificar como o docente se percebe dentro de um universo de provável mudança. Ao investigar a aprendizagem, analisamos se o docente é flexível, se ele muda seu plano de trabalho, se o projeto é modificável no decorrer do período. O termo aprendizagem e aprendente, segundo Assmann (1999), surgiu na época de 1990 na esteira das teorias gerenciais e referia-se ao contexto complexo das interações humanas, incluindo as que ocorrem entre seres humanos e máquinas

“inteligentes”, em empresas tecnicamente sofisticadas. Porém com o passar dos anos, o termo começou a ser utilizado e consolidou-se na esfera educacional. Emprestado de Assmann (1999), o termo aprendizagem está sendo largamente empregado no lugar da expressão ensino-aprendizagem, e o utilizamos na rede sistêmica, pois queremos tratar do processo educativo de modo que de fato traduza um estado perene de “estar-em-processo-de-aprender”, uma função do ato de aprender que constrói e se reconstrói, e seu estatuto de ato existencial caracterize efetivamente o ato de aprender, indissociável da dinâmica do vivo. Trabalhando com projetos estamos linearmente e inerentemente no estado de “estar-em-processo-de-aprender” sempre. Por aprendizagem, ancorado em Assmann (1999), entendemos como um processo que muito embora expresse naturezas de um fazer diferenciado, estão intimamente ligadas no novo modelo de escola. Esse jogo de alternância e interação deverá ser altamente enfático, acabando de vez com as dicotomias aluno-professor, ensino-aprendizagem, pois aquele que ensina aprende e quem aprende por sua vez ensina, num processo contínuo de construção, conforme já mencionamos embasados por Fagundes, Maçado e Sato (1999) e Hernández (1998/2000). Logo, o termo aprendizagem, no contexto deste trabalho, cabe tanto ao professor quanto ao aluno, inseridos no processo de contínua construção de conhecimento especialmente em contextos onde o fazer pedagógico se enlaça com os projetos desenvolvidos nos espaços escolarizáveis, sejam eles dentro ou fora do educandário.

Quadro 5.16. Tabulação da Questão 6 (aprendência com projetos)

Aspectos Apointados	“Procuo aprender no desenvolver dos projetos?”	
	Sim	
Procuo estar aberto/atento		03
Através dos livros e obras do assunto		08
Conversas informais com professores e comunidades		04
Através da prática diária		06
Aprendendo todos dias juntamente com alunos		12
Através de outros profissionais especializados		02
Através da aprendizagem dos alunos		08
Quando mostram resultados		06
Em cada atividade individualmente		08
Revisão periodicamente		05
Faz cursos relacionados aos projetos		04
Cursos que a Secretaria da Educação oferece		02

Através de experiências anteriores	02
Pela satisfação da criança durante o projeto	02
Não respondeu	03
Aprendizagem constante (alunos)	06
Através da prática pedagógica do grupo que realiza o projeto	02
Através de registro de experiências	02
Busca de outros projetos e aperfeiçoamento	01
Sim, inclusive buscando parcerias com outras entidades	02
Constante aprendizagem (professores)	06
Trocas de experiências, vivências e conhecimentos	09
Com adaptações e inovações para o andamento do projeto	05
Através de pesquisa e motivação	03
Totalidade da Dimensão: aprendizagem	137

Fonte: Dados Primários (instrumento 01)

Percebemos que os professores aprendem com os projetos, colocando-se na função de co-partícipes, e, neste caso não carregando “educação bancária” acusada por Freire (1980). A maioria dos docentes aponta positivamente para o aprender durante a realização do projeto. Foram 26 docentes que apenas responderam “sim”, aprendem com projetos, mas não exemplificaram ou fizeram relações, mesmo com esta simples palavra (o sim) notamos que os docentes estão abertos às mudanças e às aprendizagens. Mesmo sendo pequenas ou poucos significativas, eles demonstram estar abertos às inovações; alguns colocaram que aprendem todos os dias com os alunos e verificam esta aprendizagem através da satisfação do discente ou fazem a mensuração deste trabalho através da aprendizagem significativa que os alunos demonstram. Algumas situações bastante inesperadas foram assinaladas: os educadores buscam subsídios com outros profissionais específicos, cursos de capacitação e/ou extensão com atividades inerentes aos projetos em desenvolvimento. Esta constatação é bastante evidente, porque a SME oferece muitos cursos de capacitação/formação nas mais variadas áreas/temas (Educação Ambiental, Educação Especial, Educação Física, Educação de Jovens e Adultos, Educação Infantil, Salas de Apoio Pedagógico, Oficinas de Contação de Histórias, Educar na Diversidade, etc...) e sempre há um número expressivo de professores inscritos. Outros assinalaram buscar conhecimentos para atuarem nos projetos através de experiências e atividades anteriores; ou ainda que buscam links e co-relações em livros, jornais,

revistas, periódicos, internet e os pedidos dos alunos em atividades extra-classe. Vejamos algumas respostas dos professores:

“Procuo aprender no desenvolver dos projetos?”

Aprendemos sempre. Busco através de livros e internet. Esse é um passo inicial para trazer o material para refletir com os alunos. Me envolvo (sic) em tudo desde a organização do trabalho, estrutura (roupas, cds, ônibus, agendamento, etc...)
Professor (a) Márcia

“Procuo aprender no desenvolver dos projetos?”

Sim, ouvindo os alunos e vendo os resultados.
Professor (a) Ernesto

GRANDES CATEGORIAS DA QUESTÃO 06

aprendizagem significativa – resultados – capacitação/formação na área – parcerias – trocas de experiências e vivências – construção do conhecimento.

CATEGORIAS FINAIS DA QUESTÃO 06

APRENDÊNCIA SIGNIFICATIVA – RESULTADOS POSITIVOS – PARCERIAS.

QUESTÃO 07 - “A escola apóia os projetos de trabalho?”

Este quesito foi indagado para conhecermos como é a relação do educador e a escola. Se há uma relação de reciprocidade entre o docente e a instituição em que trabalha. Pelo apoio, certamente, os projetos trarão maiores resultados para os alunos e à própria comunidade na qual eles estão inseridos. Pelo apoio também percebemos se as equipes diretivas das escolas estão comprometidas com o trabalho pedagógico e se tencionam alternativas de ver a educação de uma maneira mais humana e receptível às mudanças que o mundo do século XXI apresenta.

Quadro 5.17. Tabulação da Questão 07 (apoio da escola)

Aspectos Apointados	“A escola apóia os projetos de trabalho?”	
	Sim	
Sim, no que for necessário		44
Sim, 100%		19
Sim, em vários itens		28

	Nem sempre	02
	Não respondeu	10
	Sim, com supervisão da equipe diretiva	01
	Sim, com auxílio de outros	01
	Sim, mas com falta de recursos materiais	03
	Sim, com apoio restrito	05
	Dimensão: relação professor x escola (apoio)	119

Fonte: Dados Primários (instrumento 01)

Percebemos que os professores sentem-se apoiados em seus projetos de trabalho ou projetos pedagógicos que desenvolvem nas escolas. Quando a direção e/ou comunidade é chamada para apoiar, o apoio é dado sempre que for necessário. Alguns responderam que são apoiados em vários itens: em viagens, recursos humanos, financeiros e espaço físico. Apenas 12 professores apontaram como negativa essa possibilidade de apoio por parte das escolas, 10 docentes não responderam e, apenas, 02 colocaram a expressão “nem sempre”. As escolas, em sua maioria, apresentam projetos, e tentam, em sua limitada disponibilidade física e financeira, ajudar seus docentes em tais atividades, o que não desmotiva uma grande parte dos docentes, como exemplificado nas falas a seguir:

“A escola apóia os projetos de trabalho?”

Sim, dentro do possível, mas com muita dificuldade, pois até o local é precário e material escasso.

Professor (a) Maria

“A escola apóia os projetos de trabalho?”

Sim, me apóia totalmente. Me ajuda fornecendo o material, só que poderia ser mais. Não coloca impecilhos (sic) quanto tenho que levar os alunos para jogar e me incentiva muito.

Professor (a) Rejane

GRANDES CATEGORIAS DA QUESTÃO 07

apoio com restrição – apoio total – apoio com limitações de espaço físico e humano.

CATEGORIAS FINAIS DA QUESTÃO 07

SIM (APOIO) – NÃO (ALGUMAS RESTRIÇÕES).

Na questão 07, entendemos que as respostas estavam contempladas em outras partes do instrumento aplicado, razão pela qual esta questão não

configurou na rede sistêmica apresentada, mas servindo de subsídios e suporte para as demais questões analisadas em sua totalidade. Esta questão consta na Matriz Analítica da página 143, como descartada, se o leitor observar com maior atenção.

QUESTÃO 08 - “Quais os indicadores dos projetos de trabalho?”

Aos professores foram perguntados quais os indicadores que usam para trabalhar com projetos. De que maneira eles percebem seus projetos, ou as atividades a que estão ligados. Procuramos, no universo deste profissional, investigar que tipo de indicador está intrinsecamente relacionado ao projeto em que atua. Muitos itens foram assinalados, até mesmo porque alguns tiveram um pouco de dúvida quando foi questionado sobre o item indicador¹⁵ (o que se tentou no momento da aplicabilidade do instrumento esclarecer aos professores que questionaram sobre esse item). Essa questão suscita a complexidade de se trabalhar com avaliação, o que para muitas escolas é muito difícil. É evidente que a avaliação ainda é um tabu para muitos docentes, o que prejudica sua co-relação e/ou ligação aos indicadores de uma avaliação ou de um projeto. Através da execução de um projeto, todos os envolvidos se enriquecem com as experiências vividas, obtendo novos conhecimentos e novas habilidades. Essa característica faz dos projetos uma alternativa importante a ser considerada em todos os sistemas educacionais, seja como solução para vários problemas, seja como forma de introdução de inovações.

Quadro 5.18. Tabulação da Questão 08 (Indicadores)

<i>Aspectos Apointados</i>	“Quais os indicadores dos projetos de trabalho?”	
	Mostrando resultados (apresentações/ações)	15
	Satisfação/motivação do aluno	08
	Reuniões com escola e com equipe	05
	Reuniões com alunos	04
	Auto-avaliação e outros relatos	04
	Pelo produto final	03
	Assiduidade e participação (frequência)	15
	Aproveitamento aluno (rendimento escolar)	04
	Comprometimento	04
	Parecer descritivo	03

¹⁵ Indicador conforme Ferreira (2000) significa elemento que serve de referência para regular ou avaliar um elemento móvel ou variável.

Interesse, participação e responsabilidade	27
Auto-estima dos alunos	03
Mudança de comportamento dos alunos	07
Permanente em todos sentidos	04
Relatórios	02
Progresso do senso crítico	02
Aceitação pela comunidade	02
Comentários dos pais	02
Resultado na sala de aula (melhora nota/conceito)	04
Observação sistemática	02
Anotações em fichas	02
Ainda não fez avaliação do projeto	01
Alcance dos objetivos traçados	03
Em produção textual e outras produções	03
Através de comentários e da mídia	03
Diariamente (cada processo/etapa)	02
Mudança de atitudes	03
Observações no decorrer do período	01
Não usa indicadores	02
Envolvimento e adesão dos alunos	03
Totalidade da Dimensão: Indicadores	143

Fonte: Dados Primários (instrumento 01)

Percebemos que os professores não seguem qualquer padrão para apontar indicadores nos projetos que atuam passando por uma lista de possíveis indicadores, desde relatórios até mesmo grau de satisfação dos pais e/ou comunidade. A maioria colocou que o projeto tem validade quando notam o interesse e a participação dos alunos na atividade desenvolvida. Sentem-se com orgulho e tem sua auto-estima acentuada quando percebem que seus alunos melhoram o comportamento e/ou mostram resultados advindos de metas traçadas no início do projeto. Outros indicadores pontuais são destacados pelos professores, que comprovam a efetividade do projeto por intermédio de relatórios, fichas, reuniões com equipes diretivas e/ou com alunos, observação sistemática e auto-avaliações. Trabalhar com projetos não remete a uma receita pronta, cujo produto final é visto e percebido imediatamente, remete à variedade de possibilidades de perceber o andamento do projeto e suas possíveis direções - modificadas e/ou reencaminhadas - para melhorar o objetivo final. Os projetos, assim como a educação, devem ser vistos a médio ou longo prazo, não são atividades imediatistas, mas, sim, de comprovação da necessidade e de acompanhamento para atingir um objetivo ou uma meta traçada anteriormente. Vejamos algumas abordagens:

“Quais os indicadores dos projetos de trabalho?”

Para mim um projeto tem validade na medida em que há uma transformação ou seja uma mudança no comportamento dos componentes do projeto, levando o mesmo a uma valorização pessoal...

Professor (a) Denise

“Quais os indicadores dos projetos de trabalho?”

Acho que o nosso maior termômetro são as crianças, o grau de satisfação delas nos diz se estamos atingindo nossos objetivos.

Professor (a) Rejane

GRANDES CATEGORIAS DA QUESTÃO 08

resultados – satisfação/motivação – anotações – mudanças comportamentais – assiduidade – participação – responsabilidade no projeto.

CATEGORIAS FINAIS DA QUESTÃO 08

EVIDÊNCIAS DE RESULTADOS – MUDANÇAS COMPORTAMENTAIS – SATISFAÇÃO/MOTIVAÇÃO/PARTICIPAÇÃO/ASSIDUIDADE.

QUESTÃO 09 - “Tenho vontade de desenvolver outros projetos?”

Quanto a essa questão, buscamos identificar se os professores estão satisfeitos com o desenrolar dos projetos, se percebem alguma dificuldade no decorrer do percurso do projeto em que estão inseridos. Foram constatadas, novamente, duas vertentes, uma positiva e outra negativa, conforme descrito logo a seguir. Nesse item, o docente externaliza, através de suas concepções, como vê o planejamento futuro de seu projeto, se percebe que há maneiras de ampliar e, até mesmo, de produzir outros projetos. Essa questão tem como objetivo a captura do pensamento do docente a longo prazo, visualizando o projeto que está inserido no futuro. O grau de contentamento e/ou de satisfação também pode ser mensurado nesta questão.

Quadro 5.19. Tabulação da Questão 09 (perspectivas)

Sim	“Tenho vontade de desenvolver outros projetos?”	
	Sim, em maior carga horária	11
Sim, outro projeto	09	
Sim, mas falta espaço físico	15	
Sim, mas falta verba e recursos materiais	15	
Sim, mas tenho pouco tempo	08	
Sim, mas demora a assistência	02	

	Sim, mas falta recursos humanos para auxílio	05
	Sim, mas falta transporte escolar	01
	Sim, mas SME ou Escola não aprovou	04
	Sim, mas ainda não formatei e/ou idealizei	02
	Totalidade da Dimensão: Perspectivas Positivas	72
Não	Não	14
	Não, falta carga horária	01
	Não, projetos exigem muito	12
	Não, pois falta recursos humanos	02
	Não, pois somente trabalho com projetos na minha área	01
	Não, pois quero ampliar o que já tenho	02
	Não, pois falta material	01
	Não, pois há demora na liberação de respostas	02
	Não respondeu	05
	Totalidade da Dimensão: Perspectivas Negativas	40
	Totalidade da Dimensão: Perspectivas	112

Fonte: Dados Primários (instrumento 01)

Através destas análises, percebemos que uma grande parcela gostaria de ampliar o trabalho com projetos, mas há receios em vários pontos: na falta de recursos humanos para desenvolver o projeto (muitas vezes, um projeto nas escolas, necessita da colaboração de outros professores), ou na falta de espaço físico e/ou verba, até mesmo porque as escolas estão com sua capacidade física e estrutural totalmente esgotada. Pelotas, por exemplo, tem escolas com 300 alunos esperando uma vaga, como é o caso da Escola Municipal de Educação Infantil Paulo Freire, situada no bairro Dunas, região de comunidades muito carentes. Há alguns professores que não demonstram interesse em ampliar e/ou projetar outras atividades, já que acreditam não serem suficientemente valorizados e citam falta de material, demora no tempo de liberação e falta de estrutura, entre outros problemas e desafios. Percebemos, também, que muitos docentes têm vontade e/ou probabilidade de ampliar e/ou desenvolver projetos, mesmo apontando dificuldades em sua futura execução. A burocracia, em algumas circunstâncias, não é entendida pelos docentes, porque, no ambiente desta pesquisa, percebemos que há várias instâncias para um projeto ser aprovado ou não, e ter condições de continuidade. Na conversa com a Secretária Municipal da Educação, à época, foi comentado, que realmente a mantenedora tem dificuldade em recursos humanos na própria sede para acompanhar os projetos e promover os

processos de melhoria e satisfação dos professores e alunos. Algumas expressões são colocadas a seguir:

“Tenho vontade de desenvolver outros projetos?” O que é dificultoso nesse processo?

Já trabalho com dois projetos e gostaria de trabalhar em outros. Já trabalhei com projeto de dança quando nem havia horário disponível (em meus horários de folga), mas trabalhar assim é desvalorizante!

Professor (a) Eliana

“Tenho vontade de desenvolver outros projetos?” O que é dificultoso nesse processo?

Não, acredito que se assumisse outros projetos meu trabalho perderia um pouco a qualidade, não disponho de tempo para tal.

Professor (a) Ana

GRANDES CATEGORIAS DA QUESTÃO 09

carga horária – verba/recursos comuns/materiais – estrutura física – outros projetos – continuar ou aumentar o projeto existente

CATEGORIAS FINAIS DA QUESTÃO 09

CARGA HORÁRIA – ESPAÇO FÍSICO – MAIS VERBAS E RECURSOS

QUESTÃO 10 - “Como meus colegas vêem o desenvolvimento dos projetos sob minha responsabilidade?” O que eles dizem? Que tipos de comentários sofro?

Essa questão foi pensada para identificarmos a relação do docente - que está inserido nos projetos - com a sua escola, no tocante ao convívio com seus colegas. Indagamos como é a relação de quem trabalha com projetos e de quem não tem essa abordagem de trabalho. Tentamos capturar o que professores sentem quando seus colegas realizam/idealizam as atividades voltadas para os projetos. Essa questão é importante, uma vez que demonstra esse elo de socialização: professor que trabalha com projetos - professor que não trabalha com projetos - alunos/equipe diretiva/comunidade. Essa questão, está muito próxima, da questão de número sete do instrumento, razão pela qual, esta última foi descartada no momento de finalização da rede sistêmica, proposta na Figura 1.1. do Capítulo 01

Quadro 5.20. Tabulação da Questão 10 (relação x convívio na Escola)

Aspectos apontados	“Como meus colegas vêem o desenvolvimento dos projetos sob minha responsabilidade?” ...	
	Valorizam o projeto	01
Vários elogios e sugestões	24	
Comentários positivos	21	
Críticas construtivas	05	
Bons resultados	05	
Boa troca de experiência	01	
Nunca ouvi comentários	05	
Apoio da comunidade	05	
Colegas apóiam em vários momentos	22	
Melhor relação familiar	01	
Professores não tem vivência com o projeto (projetos fora dos muros escolares)	02	
Melhoram as atitudes e comportamentos dos alunos	02	
Sem resposta	06	
Comentários negativos	04	
Professores não se envolvem e não opinam	08	
Parcialmente valorizam	08	
Incentivam a continuidade	02	
Projeto novo, ainda sem percepção	03	
Críticas negativas: quem “faz projeto” não trabalha	03	
Postura indiferente dos colegas	06	
Totalidade da Dimensão: Relação x Convívio	134	

Fonte: Dados Primários (instrumento 01)

Percebemos que uma grande maioria dos pesquisados sente-se valorizada quando recebe elogios e sugestões referentes aos projetos no qual está inserida. Aceitam críticas construtivas e percebem que, mesmo não estando incluídos, têm grande apoio de seus colegas - 22 docentes apóiam seus colegas. Percebemos que há uma parcela que se demonstra indiferente, não se envolve, não opina e manifesta uma postura de individualismo e indiferença. A maioria acredita no trabalho desenvolvido nos projetos porque ajudam a melhorar o desempenho em sala de aula, aumentando o interesse e a participação. Outros apóiam desde que não interfiram no desenvolvimento de suas aulas. Há professores que acompanham os grupos em viagens para apresentações ou torneios esportivos. De modo geral, os projetos são bem aceitos, uma vez que são meios de obtenção de premiação para as escolas como os Projetos Responsabilidade Social, Escola Solidária, Escola de Dança, Projeto Cantando e Encantando, Grupo de Coral, Escola de valor e Projeto Multiesporte. Vamos analisar algumas respostas desses docentes:

“Como meus colegas vêem o desenvolvimento dos projetos sob minha responsabilidade?”

Sempre que divulgamos as atividades (por seminários ou cartazes) os comentários são positivos, pois auxiliam em outras disciplinas, ampliando os conhecimentos dos alunos.

Professor (a) Edilene

Como meus colegas vêem o desenvolvimento dos projetos sob minha responsabilidade?”

No geral quem trabalha com projetos não faz nada, pelo menos esta é a visão que tenho em minha escola. Geralmente sofro comentários do tipo: “tu estas em sala de aula? Se não, podes fazer tal coisa para mim, passar folhas, entrar na sala de aula para dar recados, entregar... às vezes fico pensando que seria melhor estar com minha carga horária total em sala de aula...”

Professor (a) Lúcia

“Como meus colegas vêem o desenvolvimento dos projetos sob minha responsabilidade?”

Meus colegas acham muito bom; mas às vezes acham que interferem no ensino-aprendizagem de modo negativo, porque os alunos só pensam e falam nos projetos. Outro comentário é que quando participo de campeonatos e perco eles dizem: “Treinou, treinou o ano todo e nem se classificou”. Não são todos, porque aos poucos eles estão entendendo que eu não viso somente o rendimento escolar e a vitória a qualquer custo...

Professor (a) Rejane

GRANDES CATEGORIAS DA QUESTÃO 10

elogios e sugestões – sem comentários – postura indiferente – valorizam parcialmente.

CATEGORIAS FINAIS DA QUESTÃO 10

ELOGIOS E SUGESTÕES – COMENTÁRIOS POSITIVOS – POSTURAS INDEFERETES DE OUTROS DOCENTES NÃO ENVOLVIDOS.

QUESTÃO 11 - “Tu divulgas teu projeto? De que maneira? Como são socializados esses projetos?”

Com esse questionamento, buscamos entender como são e se são divulgados os projetos nas escolas. Recentemente, uma pesquisa, na própria Secretaria Municipal da Educação, revelou: muitos projetos não são divulgados, principalmente os da zona do campo; muitos diretores ou os próprios professores em seus horários livres se comprometem com atividades extra-classe que desembocam em excelentes trabalhos, como é o caso da Escola Municipal de Ensino Fundamental Balbino Mascarenhas (bairro: Simões Lopes) - que tem um excelente projeto de Banda Musical, em que a “tutora” é a

diretora da escola. Além do mais, tentamos colher subsídios de como os professores realizam essa divulgação, se recebem apoio, se concretizam tudo o que realmente planejaram. A questão da socialização é importante ao idealizar um projeto, uma vez que nos possibilita buscar outros adeptos e outros integrantes que podem contribuir para a valorização e a ampliação do projeto em andamento.

Quadro 5.21. Tabulação da Questão 11 (divulgação/socialização)

Aspectos apontados	“Tu divulgas teu projeto? De que maneira? Como são socializados esses projetos?”	
	Através de exposição de trabalhos na própria escola	
Através de sites, blogs, rádios comunitárias		03
Não como gostaria		05
Reuniões com participantes		05
Oficinas, mateadas, painéis, cartazes, seminários, oficinas, feiras, apresentações, jogos teatrais		21
Eventos Municipais (Poder Escolar, Feira do Livro,.Fala Pelotas, Festival Primavera)		15
Junto aos professores		01
Mostrando resultados		01
Avisos, cartazes, envolvimento com comunidade		17
Através de termo de compromisso		01
Não tenho nada arquivado		01
Através de intercâmbios e campeonatos		05
Em mídia televisiva e jornal, órgão públicos		08
Trocando idéias		01
Não divulgo		05
Através dos treinos		02
Informativo, cartazes na escola e em jornais		23
Relatórios e diálogos de reunião		04
Não, ainda não está na prática e/ou fase de divulgação		03
Contato verbal com multiplicadores do projeto		15
Reuniões pedagógicas		10
SME não auxilia na divulgação		02
Totalidade da Dimensão: Divulgação		151

Fonte: Dados Primários (instrumento 01)

Quanto às respostas dos professores que participaram da investigação, alguns professores socializam ou divulgam informalmente conversando com pais, alunos e demais colegas; outros expõem cartazes na escola, e a outra parcela, simplesmente, não divulga esse trabalho. Tal fato faz com que comprovemos algumas lacunas nos projetos desenvolvidos na Categoria Divulgação, demonstrando uma possível quebra da

interdisciplinaridade, que fora comprovada sua existência em questões anteriores, e perdendo-se uma excelente oportunidade de melhorar a qualidade de ensino e de aproveitar os conhecimentos de outras áreas do saber, contribuindo para uma real e significativa aprendizagem (uma parcela muito grande colocou que somente divulga em informativo, em cartazes nas escolas ou em avisos às comunidades). Ficou claro que nem todos divulgam seus trabalhos: a maioria dos professores divulga nas salas de aula, diretamente aos alunos e seus colegas. Apenas um professor usa site na internet e outros dois docentes divulgam na rádio comunitária e jornal local. A socialização acontece em apresentações, em mostra de trabalhos ou em competições/campeonatos na própria escola ou em outras escolas. Outras respostas apontam que são apresentados/divulgados em grandes eventos municipais, anualmente, tais como: Poder Escolar, Festival de Primavera, Fala Pelotas, Feira do Livro e outros. Percebemos, em algumas respostas, um pouco tímidas, que muitos professores divulgam de maneira informal. E que, talvez, divulguem como uma simples demonstração do trabalho feito, em oficinas, mateadas, painéis, cartazes, seminários, oficinas, feiras, apresentações, jogos teatrais e outros momentos. Observemos alguns pronunciamentos dos docentes a seguir:

“Tu divulgas teu projeto? De que maneira? Como são socializados esses projetos?”

Não tanto como gostaria, pois divulgo na área em que ele se desenvolve, que é a zona rural, através de reuniões com os participantes e pais e mostrando o que tem sido feito, buscando ajudar, pois eles têm muito o que colaborar...

Professor (a) Flávia

“Tu divulgas teu projeto? De que maneira? Como são socializados esses projetos?”

Sim, radioescola (sic), sala de aula, apresentações, ensaios, jornal, televisão, doações, homenagens, etc...

Professor (a) Maurício

“Tu divulgas teu projeto? De que maneira? Como são socializados esses projetos?”

Sim, são colocados cartazes na escola com dia e horário do projeto para cada turma. Os pais são avisados sobre quais alunos estão nos projetos e por que, para que e desta forma não desperdicem a oportunidade que estão recebendo.

Professor (a) Clarice

GRANDES CATEGORIAS DA QUESTÃO 11

Atividades diversas – eventos municipais – informativos – relação com multiplicadores do projeto – contato com pais e atores dos projetos.

CATEGORIAS FINAIS DA QUESTÃO 11

EXPOSIÇÃO – REUNIÕES – APRESENTAÇÕES – CONTATOS VERBAIS

CAPÍTULO 6 - Considerações Finais

Neste capítulo são discutidos, de forma integrada, os resultados oriundos das análises de dados, com intuito de fundamentar as conclusões, as limitações do estudo e as recomendações finais.

Discussões dos resultados

É chegado o momento de encerrar esta pesquisa. É necessário frisar que este trabalho não pode terminar, pois sempre teremos um horizonte a alcançar, uma rede para construir... um franja da rede a encaixar... um nó a desfazer. Entendemos que as reflexões aqui apresentadas sinalizam alguns caminhos a trilhar, mas não são respostas absolutas e um conjunto de certezas, nem temos tais pretensões. Pelo contrário, queremos deixar um legado a todos que se propuseram ler este trabalho até aqui e aos professores que foram os agentes principais desta investigação. As amarras das redes, os nós e as franjas aos poucos foram visualizados. Deste cenário é possível enxergar o trabalho como um todo e regressar ao início, e percebermos o quanto avançamos. Hoje percebemos diferentemente tudo o que fizemos, modelamos e detalhamos. Assim, estamos concluindo mais uma etapa da vida, tendo consciência tranqüila de que sempre precisaremos do trabalho reflexivo aliado às nossas experiências diárias e (re)construindo novas redes de conhecimento, com que vamos aprendendo, lendo, trabalhando, efetuando... Ao finalizar esse momento, após leituras e revisões, o trabalho passa a ter um domínio público para os agentes/atores desta pesquisa; o Programa de Pós-Graduação da PUCRS será julgado pela nossa produção: temos sentimentos de trabalho/tarefa cumprida. Porquanto, gostaríamos antes de adentrar nas sugestões e recomendações tecer alguns comentários que, de certa forma, farão o leitor entender o fechamento desta tese,

em que se pese, não total, e sim uma discussão sob o modelo que a sociedade hoje nos coloca à frente.

Muitas aprendizagens foram realizadas nesta pesquisa, houve compreensão de importantes fatores, capazes de auxiliar na construção de uma prática pedagógica voltada para os projetos mais qualificada, mas não é possível afirmar que o processo/metodologia/estratégia de se trabalhar com projetos tenha sido compreendida em toda sua extensão e complexidade, somados a isso, a concepção/entendimentos dos docentes envolvidos no processo. Hoje, vislumbramos um pouco melhor essa rede, e juntamente com os professores que ocupam cargos em gestão, podemos sugerir e opinar com maior clareza, no tocante ao se trabalhar com projetos em uma rede de conhecimento.

Queremos deixar claro que algumas questões persistiram ao mesmo tempo em que outras foram surgindo, sem que fosse possível dar conta delas no tempo previsto e somá-las à rede que já tínhamos conhecimento, e a rede nova que percebemos. É exatamente este novo emaranhado de dúvidas, incertezas e de respostas que nos faz voltar ao começo e analisar a rede de novo. Como é uma rede, talvez, jamais consigamos torná-la um fio único, sempre haverá franjas e cada franja, formará uma nova rede ou abrirá um novo pedaço da rede que estava coberto. E assim por diante... Enfim, uma rede é sempre uma rede... Voltamos ao início sempre... Regressamos às idéias iniciais e as reformulamos. E no reformular, novas franjas surgirão... Redes... Franjas... Sistemas... E novos conhecimentos... É assim a vida...

O que vem a seguir não é um desabafo, é uma simples constatação de um pesquisador, jovem, mas que com certeza luta pelos ideais e pela educação de qualidade por onde quer que passe. Entendemos como uma radiografia de nosso pensamento, ao final de uma tese que mexe com nossos entendimentos mais profundos...

Há entendimento geral de que a educação é elemento fundamental na luta pelo progresso econômico e social de qualquer nação. Mas essa consequência, considerada tão natural ao processo de educação, não se concretiza apenas por haver escolas e estudantes em grande número. Hoje, o nosso país possui 97% de

suas crianças e jovens em salas de aula, conforme dados do MEC⁵⁹, e os resultados pedagógicos da ação escolar têm sido insuficientes para garantir os resultados necessários ao desenvolvimento que eles precisam. Não basta haver escolas, professores e alunos ocupando essas vagas: há de se pensar que deve haver, sempre, aprendizagem significativa, há de se pensar, que sempre poderemos melhorar...

É absoluta verdade que não há progresso sem educação, no momento, também é verdadeiro que a educação por si só não soluciona as demandas do desenvolvimento da nação. Este fato tem relação direta com a qualidade da educação que somente se materializa com aprendizagem qualificada. E essa aprendizagem qualificada pode ter como viés o trabalho com projetos dentro de uma rede que prime pelo trabalho cooperativo, comprometido e que seja, efetivamente **significativa** para ambos, professores e alunos.

Neste contexto global ou neste sistema complexo é necessário pesquisar se os professores sabem explicar os porquês dos fatos/fenômenos e das suas próprias ações dentro desta rede, e auxiliá-los procurando caminhos para orientá-los o raciocínio e estratégias para que compreendam, elaborem e comuniquem suas ações, e conseqüentemente suas práticas pedagógicas, e nesse caso, as práticas ligadas ao termo “projeto”.

Chegado ao fim deste trabalho, recapitularemos, as principais etapas seguidas, assim como os resultados obtidos:

- (1) Uma etapa preliminar, em que foi elaborado o instrumento inicial baseado na Figura 1.1., resultante da prática de ensino vivenciada pelo pesquisador, e da proposta de tese que tem como foco o entendimento por parte dos professores do termo projeto, conforme o detalhamento dos aspectos metodológicos aplicados neste trabalho.

⁵⁹ Dados extraídos da entrevista com a Secretaria de Estado do MEC.

- (2) Em seguida, uma pequena adaptação do primeiro instrumento para a elaboração do instrumento final que foi aplicado ao grupo de 150 professores da rede municipal de ensino de Pelotas-RS.
- (3) A etapa seguinte foi a tabulação dos dados a partir deste instrumento, que contiveram 101 instrumentos entregues ao pesquisador.
- (4) A seguir foram elaborados refinamentos, partindo de Grandes Dimensões, que geraram as dimensões, e depois geraram Grandes Categorias (conforme a Figura 1.1.) e por fim Categorias Finais para as análises.
- (5) Paralelamente ao estudo e a construção da rede sistêmica, foram efetuadas entrevistas semi-estruturadas com dirigentes a fim de elucidar pontos pouco explorados no instrumento.

Lembramos aqui, mais uma vez, que as Grandes Categorias que apareceram na rede sistêmica, estão ali dispostas, a fim de que o leitor entenda com maior clareza e profundidade todo o mapeamento realizado na pesquisa. Frisamos que o trabalho teve um refinamento muito intenso e todos os instrumentos de pesquisas devolvidos pelos docentes foram várias vezes lidos, relidos, interpretados e reinterpretados, ancorados na metodologia proposta nesta tese.

Foi elaborada, no Capítulo 4, sob a ótica científica, uma revisão sobre os principais conceitos e assuntos relacionados com o tema, o que permitiu delimitar melhor a pesquisa e vislumbrar melhor as concepções dos docentes na rede de conhecimento que estudamos.

Todas as conclusões, sugestões e recomendações deste capítulo, são centradas a partir do instrumento de pesquisa aplicado ao grupo de professores pesquisados e das entrevistas semi-estruturadas. As entrevistas como já colocamos anteriormente, encontram-se nos anexos, e serviram de base e de entendimento de alguns itens que afloram nas respostas dos docentes.

6.1. Conclusões gerais

1. O perfil dos docentes demonstra que em certos pontos, há tendência a manter uma direção semelhante, mas, apesar de ser homogêneo em termos de formação (nível superior com pós-graduação, idades, tempo de magistério), há discrepâncias em várias respostas do instrumento de pesquisa.
2. Para esse grupo de professores é necessário serem trabalhados conceitos educacionais mais aprofundados, isto é, é necessário uma capacitação permanente ou capacitações específicas com as atividades relacionadas aos projetos.
3. Os docentes que desenvolvem projetos são aqueles que estão há mais tempo no magistério; o que nos leva a crer que o docente trabalha com projetos quando possui uma carreira sólida e fortificada, na sua concepção.
4. A área de maior abrangência dos projetos na rede municipal de ensino de Pelotas é a área de Educação Física, porém, todas as áreas têm a possibilidade de desenvolvimento desta estratégia/metodologia de trabalho. Outras áreas desenvolvem projetos, não sendo exclusividade de determinada área e/ou segmento.
5. Pela captura e categorização de suas falas, os docentes percebem que há uma rede de conhecimento, que os interliga na rede maior, que no caso, é a rede municipal de ensino de Pelotas, que conta com 92 escolas. Há linhas que se cruzam, se enlaçam. Há linhas espiraladas, pivotantes que fazem a escola acontecer, que produz o elo entre professor e aluno.
6. Há muitos professores comprometidos com a prática de projetos nas escolas, e há demasiadamente muitos desafios e muitas dificuldades para os professores seguirem com essas atividades.
7. Comprovamos que a construção do conhecimento ocorre na rede, ocorre em cada agente, sendo aluno ou docente, e a parte da história e da singularidade de cada um são envolvidos em todo um rizoma (uma rede maior), cada qual com sua velocidade e seu tempo próprio.
8. Concluimos que existem franjas e que elas são o sustentáculo das atividades desenvolvidas na escola; são linhas que deixam todos ligados e fortalecidos

em rede e promovem o conhecimento e a construção do conhecimento, principalmente, aquele saber que não está nas grades curriculares e nos livros didáticos. Constatamos que as franjas são os professores que apóiam os professores que desenvolvem projetos; são as ações da mantenedora para manter o projeto em desenvolvimento; são os espaços escolares que são utilizados no momento da realização do projeto; são os alunos que conquistam outros alunos para ingressar no projeto, e assim tantas outras franjas que poderíamos enumerar.

9. Percebemos que há um entendimento dos professores de que eles próprios estão em rede quando trabalham com projetos; porém notamos que falta diálogo entre as áreas, entre os integrantes da gestão escolar e o docente. Falta um maior entrosamento entre mantenedora e professores que realizam estas atividades/estratégias dentro da escola.
10. Há alguns aspectos negativos ao se trabalhar com projetos, conforme apontamentos dos docentes: alguns relatos de que atividades desenvolvidas a longo prazo não são satisfatórias e, ainda, que muitos projetos não são realizáveis. Nesse sentido detectamos que falta acompanhamento e/ou supervisão da mantenedora e das equipes diretivas das escolas pesquisadas.
11. Os professores não usam indicadores e não são instrumentalizados para essa atividade, o que de certa forma, não em todos os casos, mas em alguns, poderia ser profícuo a fim do docente sinalizar suas falhas e buscar processos de melhoria na implementação dos projetos.

6.2. Conclusões centradas na rede construída:

Após meses de convívio com a rede sistêmica construída, e após muitas análises e refinamentos sobre as categorias pesquisadas, em se tratando de rede, queremos deixar alguns pressupostos na **elaboração do conhecimento em rede**:

a) Horizontalidade, Verticalidade e Diagonalidade

Em uma rede não há topo, lados ou hierarquias. Todas as contribuições colocadas em debate valem por sua consistência e não por sua fonte ou autoria, ou seja valem o conjunto. Em princípio, todas as contribuições são postas em um mesmo patamar, sendo avaliadas e discriminadas pela sua qualidade de possibilitar maior inteligibilidade dos fenômenos investigados e maior capacidade de neles interferir transformando-os. Todos os participantes de uma rede (e no nosso caso, os professores) que consideram ter alguma contribuição relevante ao trato do fenômeno em questão podem dizer sua palavra, e merecem perceber que suas contribuições foram postas na rede. É no processo dialógico e, portanto, coletiva, horizontalmente, verticalmente e, até mesmo, diagonalmente, que o conhecimento se elabora em rede, em análises e sínteses, cujas provisoriiedades e permanências dependem, em última instância, de sua consistência, isto é, de sua capacidade de possibilitar uma adequada compreensão e transformação da realidade que está sempre em constante devir.

b) Interconecção

Uma das riquezas da rede é a sua diversidade nas interconecções. A multiplicidade de olhares, sensibilidades e proposições permite compreender os fenômenos de muitas formas. A sabedoria de juntar todas essas contribuições, e a partir delas formar os elos de interconecção é que faz a rede permanecer viva, pulsante. As diferentes áreas do conhecimento se complementam na compreensão da realidade processual e na sua transformação. A descoberta de mediações, que conectam saberes diferentes, posicionamentos diferentes sobre um mesmo fenômeno, desvenda conexões de sua própria realidade, que até então, era demasiadamente, complexa.

c) Contribuição

Todos podem contribuir para a construção do conhecimento em redes, principalmente quando buscam conjugar os seus saberes com os dos demais, estando abertos a flexionar sua compreensão, sensibilidade e intervenção sobre o mundo coletivo em que todos nós estamos enredados por múltiplos fluxos de

informação, franjas dos mais variados tamanhos, valores e elementos materiais, sem os quais não existiríamos como pessoas ou como indivíduos racionais. Contribuímos quando aprendemos de maneira ativa e dialógica, problematizando as mediações apresentadas, desvendando conexões de saberes diversos, bem como quando compartilhamos os acúmulos provisórios que temos, contribuindo com sínteses e análises.

d) Reflexão

Ao olhar uma rede construída, em que nós mesmos, nos enxergamos é um ato de reflexão. Refletir sobre o que está na rede, sobre o que ela quer dizer, tentar desvendar seus nós e suas franjas é de fundamental importância para nos entendermos e entendermos como estamos imersos nesta própria rede. A reflexão permite que percebamos a rede, e enxerguemos que não somos pontuais; esta reflexão amplia e abre novos horizontes dentro de um universo desconhecido.

e) Múltiplos enfoques/facetas

Problematizar os fenômenos e os conhecimentos sobre eles a partir de múltiplos enfoques é uma das grandes virtudes da reflexão em rede. Após refletirmos sobre tudo que nos apropriamos ao ver uma rede, leva-nos a enxergar novamente a totalidade com outro enfoque, através de muitas outras facetas, que antes estavam veladas e/ou tapadas e/ou escondidas. Da qualidade da problematização resulta a maior ou menor capacidade transformadora e/ou remodelar o conhecimento. Mais do que reafirmar as mesmas teses de formas diferentes, o mais importante é modificá-las pelo aprendizado coletivo a partir da problematização da realidade e dos limites de nossa compreensão sobre ela.

f) Diálogo

Dialogar é não apenas comunicar o que pensamos mas receber influxos de problematização elaborados por outros que nos permitem mais facilmente reorganizar nossas análises e repensar o mundo e a nós mesmos. Todavia, o processo dialógico pode nos levar a paradoxos de reconhecer a consistência de teses que não se coadunam, mas que respondem aos critérios de possibilitar uma

compreensão com satisfatória consistência sobre um mesmo fenômeno. O diálogo é um dos momentos mais relevantes da elaboração do conhecimento em rede, pois nos leva a problematizar tanto os paradigmas desde os quais as elaborações paradoxais se formulam quanto a própria vigência de tais elaborações. A partir deste esforço pode resultar a emergência de um novo paradigma, capaz de integrar complexamente o que antes permanecia sem entendimento pela carência de mediações e/ou conceitos teóricos.

g) Provisoriedade

Como toda diversidade integrada à rede traz consigo novas perguntas e afirmações, ela tem o potencial de germinar novas singularidades, fazendo retroagir o novo conhecimento e o conhecimento já estabilizado, ou seja, ela gera uma provisoriedade no lugar da certeza que ali estava. Assim, reconhecer a provisoriedade do conhecimento implica em reconhecer os limites de nosso modo de compreender e interferir nas realidades e nas práticas em que estamos imersos, ao mesmo tempo que significa assumir uma postura de abertura ao aprendizado de novos saberes que, mesmo paradoxalmente, podem fecundar nossa vida e nossa capacidade de transformar coletivamente a realidade. É através da provisoriedade que ganhamos o novo, o desconhecido, que muitas vezes chega cheio de medos e angústias, mas que com o passar do tempo e o fortalecimento da cientificidade, nos aumenta o conhecimento.

h) Centralidade Nula

A elaboração do conhecimento em rede não possui um único centro, seja do ponto de vista de algum estado epistemológico ou área cognitiva de onde se origine, seja do ponto de vista de qualquer poder coercitivo pessoal ou institucional. Decidimos sempre onde é o centro, o ponto de partida ou de imersão na rede: não há intermediários, nem agentes que manipulem nossas vontades. O poder de decisão de entrar na rede e perceber a centralidade é única e exclusivamente nosso. Assim, como não há um estatuto a partir de qual se dite e ordene o saber, inúmeros centros, desencadeando elaborações e ações, podem

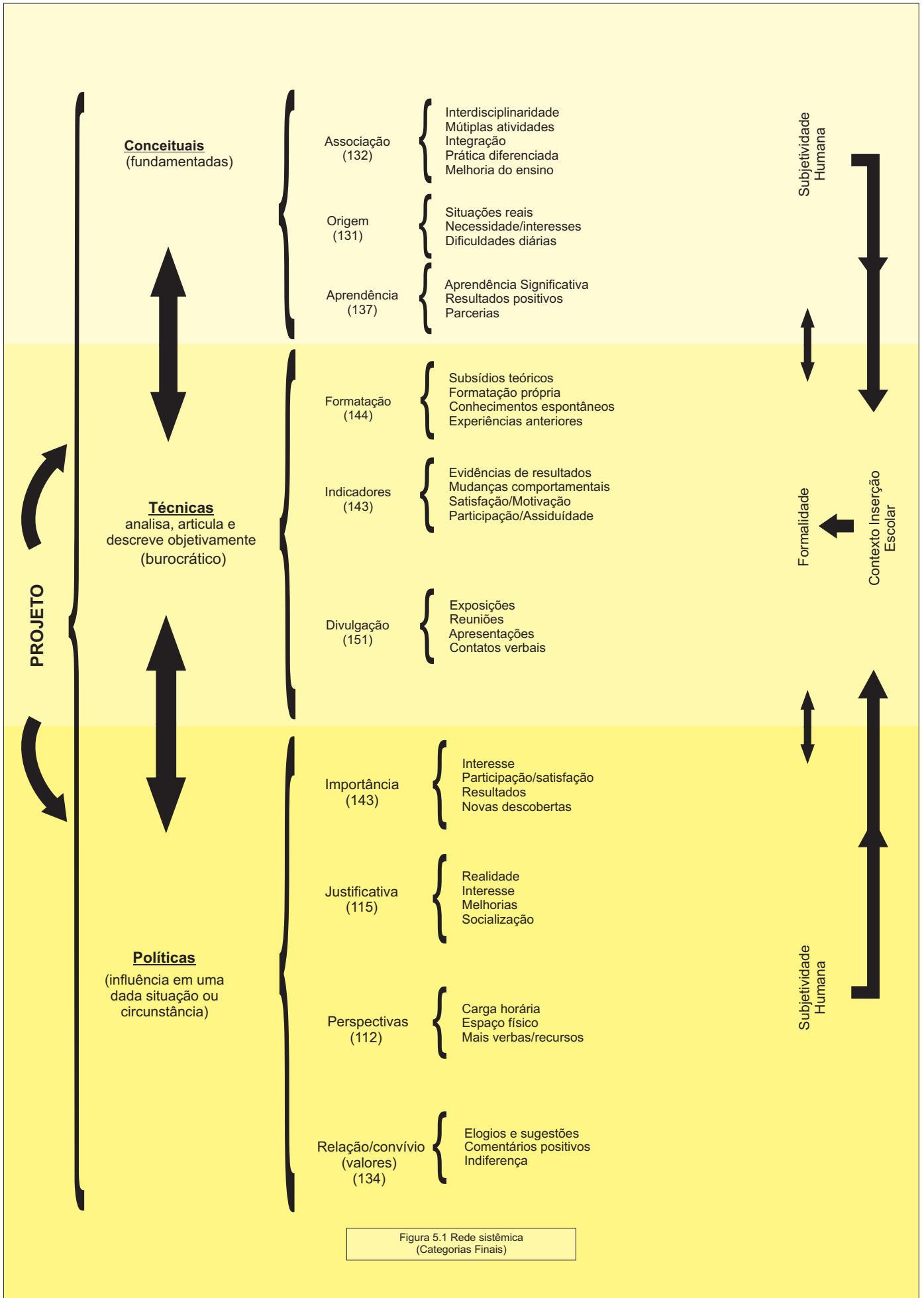
estar em qualquer lugar ou em qualquer parte, simultaneamente, e modificar totalmente nossa rede. Quanto mais descentralizadas e distribuídas as iniciativas mais complexas elas se tornam exigindo uma coordenação dinâmica dos fluxos de informação e decisão para que as análises e sínteses, recursões e realimentações possam levar à emergência de novas elaborações teóricas e singulares transformadoras e não recaiam na fragmentação e dispersão, posto que a desconexão e ausência de fluxos leva à desagregação da rede. A constituição do significado de qualquer parte da rede se faz a partir de múltiplas relações inter e intradisciplinares (no sentido estrito de áreas do conhecimento) bem como inter e intraculturais, em sentido mais amplo. Tal constituição é tecida a partir das contradições da própria realidade que, em análise e sínteses, consigamos compreender.

6.3. Conclusões específicas referentes às dimensões pesquisadas

A rede sistêmica, exposta na Figura 1.1., por si só já é **uma conclusão**, talvez a mais fortificada desta pesquisa, uma vez que **foi possível construir uma rede e mapear as concepções dos professores**. Não obstante, após tantos olhares em vários momentos diferentes, situações diferentes, enlaces teóricos construídos, elaboramos/confeccionamos uma nova rede, mais enxuta e compacta, que traz no seu bojo somente as categorias finais, a fim de elucidar e cristalizar as essências das respostas dos educadores.

A Figura 6.1., demonstrada a seguir, demonstra, então, a análise final desta tese. Pedimos que o leitor observe com a incumbência da percepção de como foi proposto o instrumento, a confecção da rede sistêmica da Figura 1.1., o refinamento das respostas e o momento do produto final que apresentamos agora.

A partir deste olhar, então, poderemos trazer à tona algumas conclusões quanto às três Grandes Dimensões propostas no início do trabalho, que foram embasadas em Lück (2005).



6.3.1. Quanto à Dimensão Conceitual do termo Projeto

Analisando as questões relacionadas a esta dimensão (questões 01, 03 e 06 do instrumento de pesquisa), concluímos que uma grande parcela dos professores tem concepções mais apuradas quando confrontados com as associações, as origens e as aprendizagens que os projetos podem trazer à tona. Perante os docentes, fortaleceu a questão da interdisciplinaridade, das múltiplas atividades, da integração, de uma prática diferenciada e apontam, ainda, que prevêem uma melhoria no ensino quando trabalhamos com projetos. Os docentes, quando confrontados com a origem dos projetos de que fazem parte relataram que as origens advêm de situações reais, das necessidades e dos interesses dos alunos e das dificuldades que são encontradas nos espaços escolares. Isso demonstra que tanto os alunos, quanto os professores ao se engajarem em projetos têm o entendimento de fato do que deve ser realizado e trabalhado. Deparados em responder sobre as aprendizagens, os docentes relataram que há aprendizagens significativas e que resultados, em sua maioria, são positivos e que há pontes entre o conhecido e o desconhecido, ou seja, uma mediação entre o conhecimento e o ato de descobrir. Nesta dimensão, percebemos que os docentes que trabalham com projetos têm boas referências e boas intenções nesta proposta pedagógica.

6.3.2. Quanto à Dimensão Técnica do termo Projeto

Através da análise das questões inerentes a esta dimensão (questões 05, 08 e 11 do instrumento de pesquisa), notamos que há alguns problemas que podem ser facilmente resolvidos pela mantenedora ou mesmo pelas equipes diretivas das escolas, onde estes professores estão desenvolvendo suas atividades. Apareceu uma contradição uma vez que obtivemos uma percentagem alta de professores que relataram usar teóricos e conhecimentos científicos ao trabalhar com projetos, porém poucas citações de autores e utilização das normas da ABNT, por exemplo foram usadas. Os professores relataram que usam

conhecimentos espontâneos e experiências anteriores para efetuar a continuidade dos projetos. Relataram que usam alguns indicadores, sendo um ponto favorável, tais como: evidências de resultados, mudanças comportamentais, satisfação, motivação, participação e assiduidade dos discentes aos projetos em desenvolvimento. Já no tocante à divulgação dos projetos também notamos uma timidez nas respostas, percebendo que há um enorme potencial que pode ser desvelado pelos professores que desenvolvem estas atividades. Além das exposições, reuniões, apresentações e contatos verbais com os integrantes dos projetos, os docentes poderiam divulgar em maior escala e, talvez, com resultados mais profícuos dos trabalhos desenvolvidos. Em decorrência deste fato, concluímos que foi a dimensão com maiores discrepâncias, já que muitas colocações dos professores foram insípidas, o que exige um olhar mais diferenciado pelas equipes diretivas e pela mantenedora.

6.3.3. Quanto à Dimensão Política do termo projeto

As questões, quanto à Dimensão Política, relacionadas ao termo projeto (questões 02, 04, 09 e 10 do instrumento de pesquisa) evidenciam, que há uma preocupação com os projetos e as franjas que eles atingem no ambiente escolar; por se tratar de um viés político e um emaranhado de pensamentos e ideologias que se cruzam e se ferem, interferem em alguns momentos. Na questão que analisa as justificativas de ingressar ou adentrar num projeto obtivemos uma aparente divisão de idéias em realidade do contexto (22%), interesse do aluno (22%), melhoria do processo de aprendizagem (22%) e socialização dos alunos (34%), conforme percebemos na análise da questão 02 do instrumento de pesquisa. Já na análise da importância desses docentes estarem nesta rede, dentro de projetos citamos o interesse, a participação/satisfação do aluno engajados em novas descobertas e a percepção dos resultados. Nas perspectivas, conforme questão de número 09 do instrumento, percebemos que há muitos desafetos por parte dos docentes referente à carga horária e ao espaço físico; muitos colocaram que mais verbas e recursos melhorariam o trabalho com

projetos. Nesse ponto de vista, como já colocamos há uma preocupação do próprio MEC, em ampliar o tempo de permanência das crianças nas escolas, e conseqüentemente com mais verbas. No tocante à relação e o convívio que estes docentes têm nos ambientes de trabalho, notamos que nem todos apóiam as iniciativas dos projetos nas escolas; porém há de se registrar que os docentes recebem elogios e sugestões. Muitos recebem comentários positivos, e alguns sentem-se desvalorizados com as posturas indiferentes de seus colegas quando da atuação em projetos.

6.4. Respostas à questão de pesquisa central

É possível mapear as concepções dos docentes referentes ao termo projeto e como este professor utiliza os “projetos educativos” como estratégia/metodologia para conduzir à aprendizagem significativa?

Quando se fala em **concepção**, busca-se o senso comum do docente: a maneira de pensar, os conhecimentos prévios atitudinais e normativos, independentemente de ir ao encontro da comunidade científica ou não, conforme discutido no Capítulo 4.

Com os resultados obtidos nesta pesquisa, podemos afirmar que é possível identificar as concepções dos professores da rede de ensino municipal de Pelotas-RS a respeito do termo projeto. A rede sistêmica é uma prova fiel e fidedigna destas concepções docentes. Para uma melhor discussão, detalhamos que os professores sempre buscam a estratégia do trabalho com projetos para melhorar sua prática pedagógica e ir ao encontro do aluno. Durante a pesquisa, visitamos uma escola municipal, a EMEF Bibiano de Almeida, que trabalha com projetos integrados, e que obtém excelentes níveis de satisfação de professores e alunos (conforme texto e aproveitamento dos alunos em anexo). Ao se trabalhar com projetos não conseguimos capturar todas as dimensões, dentro do mesmo fenômeno, mas temos certeza de que o trabalho contribui de forma significativa para o entendimento dos pensamentos dos próprios professores e sua contextualização dentro de uma rede de conhecimento.

Neste contexto de descobertas e de mapeamentos das concepções dos docentes pesquisados, **percebemos** que o conhecimento advindo de projetos é válido e pode ser trabalhado de várias formas, e todas podem estar corretas, desde que atendam às especificidades dos alunos, promovendo a interdisciplinaridade e a formação de um currículo sempre em movimento dentro da rede. As franjas que nos referimos são os elos da rede que interligam os professores e os alunos: ligam e interligam as disciplinas, aproximam professores e alunos, evocam conceitos de liberdade, solidariedade, cooperação, interesse, comprometimento e tantas outras variáveis de ordem positiva. **Concluimos** que ao se trabalhar com projetos se promove o conhecimento em irradiações, que modelam o estudante em todos os sentidos, que não é apenas o conhecimento do ensino tradicional, mas todo o conhecimento é válido e vai ser usado em momento adequado e apropriado para a situação. Notamos que ao entender as concepções dos professores no que se refere ao tema em questão, contribuimos substancialmente e significativamente para a melhoria da qualidade da educação; sendo que desde que iniciou esta tese de doutoramento muitas ações advindas desse trabalho foram frutíferas tais como: o mapeamento dos projetos desenvolvidos pelos professores; a publicação de um livro com o relato de experiências destas atividades; o entrosamento entre os professores que trabalham com projetos semelhantes, e mais ficou imbuída na própria mantenedora que é necessário ajudar e auxiliar esses docentes nessa jornada chamada projeto, mostrando os caminhos das redes e permitindo que eles sempre avancem. Concluimos que as franjas também fazem parte da escola; elas também respiram pelos ambientes escolares. Essas franjas são como as veias de nosso coração que o fazem funcionar. Jamais irá existir uma escola sem franjas, sem projetos; é pouco provável que uma rede esteja em conexão se as franjas não fizerem parte de seu contexto.

Nesta rede **provamos que** na estratégia de projetos escolares envolvidos e/ou imersos em uma rede de conhecimento, através do entendimento das

concepções dos docentes, o professor cria espaços efetivos de aprendizagens significativas para que o aluno, entrelaçando conteúdos escolares e realidade, seja um integrador na construção do seu próprio conhecimento.

Percebemos que os professores desejam trabalhar o conhecimento dos alunos de forma mais profunda e que utilizam a realidade para encontrar as soluções dos problemas de sua comunidade, quando há oportunidades e espaços efetivos para que as aprendizagens ocorram.

Após muitas análises, idas e vindas, escritas e reescritas percebemos que o processo de ensinar e aprender destes professores que mantêm a rede em conexão permanente tem uma abordagem humanista, uma vez que o ensino está centrado no aluno, o que implica orientá-lo para a sua própria experiência para que, dessa forma, possa estruturar-se a agir, como foi demonstrado em muitas vezes no instrumento aplicado. A atitude básica a ser desenvolvida é a de confiança e de respeito ao aluno, promovendo, na maioria das vezes, que ele conduza seu processo de aprender. Percebemos nesta aprendizagem o quão ela é significativa e penetrante, tanto para o docente quanto para o aluno. Concluímos que este tipo de estratégia/metodologia suscita modificação no comportamento e atitudes, uma vez que por inúmeras vezes nos questionários recebidos, a questão dos valores foi tocada.

6.5. Algumas recomendações

Como buscamos uma construção do conhecimento e aperfeiçoamento de saberes não compartimentalizados e/ou isolados, podemos afirmar que na realidade do professor temos um ponto inicial como referência para ambientalizar o currículo e a proposta pedagógica das escolas. Ao longo desta pesquisa, afloraram várias sugestões:

1. O primeiro passo seria um trabalho de sensibilização dos professores pela mantenedora ou pelas equipes diretivas de suas escolas para a compreensão das redes de forma global e não isolada. Partindo dessa premissa, temas geradores ou estratégias curriculares que visassem

trabalhar com projetos (referentes a diversos assuntos), seriam de importância ímpar.

2. Projetos maiores entre as escolas conjugando esforços e envolvendo várias disciplinas também seriam experiências enriquecedoras.
3. Um relatório confeccionado pela Secretaria Municipal da Educação sobre todos os projetos desenvolvidos na rede poderia ser gerado e a partir dele, tomados alguns indicadores para melhorar o processo de ensino-aprendizagem.
4. Como foi detectado que os docentes não têm convicção da parte científica e da discussão em maiores detalhes da Pedagogia de Projetos ou do Métodos de Projetos, uma boa sugestão seria a mantenedora promover cursos de capacitação/formação e incluir nesses encontros trocas e experiências com conhecedores do assunto e educadores que abordem de maneira correta a temática.
5. Dados estatísticos, indicadores, registros ou eventuais informações sobre os docentes que desenvolvem essa temática deveriam estar nas escolas em que são lotados, a fim de dar mais fidedignidade aos trabalhos que os próprios docentes desenvolvem. Muitos não têm registros e não divulgam as atividades relacionadas aos projetos, o que de certa forma não valoriza o profissional que trabalha nessa perspectiva.
6. Os conteúdos programáticos/curriculares poderiam ser desenvolvidos pelos professores com auxílio de artigos, periódicos e textos que tratem da abordagem dos projetos. Assuntos que agucem ou instiguem a curiosidade poderiam ter prioridade, dependendo da região e da característica de cada escola.
7. Oficinas didáticas poderia ser outra ramificação a ser explorada. Geralmente cursos de Graduação das Universidades da região dispõem de grupos de pesquisa que abordem a temática dos projetos ou similares.
8. Analisar o PPP da mantenedora e propor melhorias quando se tratar de projetos e atividades co-relatas, propondo discussões com os supervisores e dialogando sobre as necessidades deste século de se trabalhar com

novas formas de ensinar e aprender seria uma atividade muito rica e interessante.

9. E por fim, uma atualização permanente com professores da rede.

6.6. Limitações do estudo em questão

Este estudo, certamente, não esgota as dificuldades gerais de entendimento do assunto projeto e suas implicações no ambiente escolar, porém permite uma análise de suas eventuais falhas. Após o desenvolvimento desta pesquisa, podemos visualizar suas limitações. Paralelamente às atividades de tabulações e construção da rede sistêmica, a partir das respostas dos docentes, buscamos analisar, sobretudo, se os professores conheciam as ligações entre escola-projeto-conhecimento-aluno. Por ser um tema amplo e divergente, houve uma maior atenção nas questões relacionadas à Dimensão Política, o que talvez possa ter sido um limitador. Optamos por trabalhar com apenas uma rede, a rede municipal, visto que uma comparação com outras esferas de ensino tomaria um tempo bem maior que o estimado, embora tal contribuição fortalecesse o trabalho. Sabemos que a esfera estadual e a federal têm tantas outras variáveis que poderiam acusar outras categorias de análise.

Uma das maiores limitações deste trabalho foi não ter sido feita, após o levantamento das concepções dos professores, uma ação concreta com os docentes e a sua prática com projetos nas escolas. Essa limitação, após a conclusão desta tese, é uma das primeiras ações que o pesquisador pretende colocar em prática. Tal limitação se deu uma vez que o escopo do trabalho foi o levantamento das concepções dos educadores, e necessitou de um tempo relativamente longo para as devidas análises. Este fato, entretanto, não afeta a metodologia proposta para o desenvolvimento desta pesquisa, visto não se tratar de uma pesquisa-ação. De outra parte reputamos positivo um trabalho neste sentido, o que nos propomos a fazer como continuidade de nossa prática de trabalhar com escolas da rede de ensino.

6.7. Sugestões a futuros estudos

Uma pesquisa interessante seria desenvolver um estudo de caso com um pequeno grupo, imerso nesta rede, que confessou sua insatisfação à frente de projetos, mas que mesmo assim prosseguem com esta atividade nos espaços escolares. Seria uma interessante análise de uma contradição da própria prática docente negada em suas concepções.

Outra contribuição enriquecedora seria uma comparação com outras esferas de ensino. Algumas entrevistas semi-estruturadas com os próprios docentes que, com suas contribuições impulsionaram a confecção da rede, constituiriam uma boa contribuição para investigar mais a fundo essas concepções a respeito dos projetos desenvolvidos na escola. Nessa ótica,

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar; constatando, intervenho; intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar e anunciar a novidade (FREIRE e FAUNDEZ, 1985, p.32).

Finalizando, este trabalho não apresenta verdades absolutas ou concretas afirmações, mas, sim, idéias para serem refletidas e reelaboradas, já que o trabalho com projetos é um campo do conhecimento sempre em construção e em ascensão, e que se desenvolve na prática cotidiana dos que realizam o processo educativo. Pretendemos, portanto, contribuir para o início desta longa e importante caminhada. Após o encerramento, em parte, devido às solicitações acadêmicas, deste estudo buscaremos um campo maior de discussão desta abordagem em órgãos financiadores para dar prosseguimento ao estudo e ao trabalho com concepções de docentes em redes que favoreçam a construção do conhecimento.

Como dizemos no início deste último capítulo esse trabalho não pode parar. Onde trabalhamos atualmente, estamos iniciando com outros colegas professores e educadores, reflexões sobre nossas práticas com os projetos nas escolas, para iniciarmos um trabalho mais integrado na rede de conhecimento que construímos.

Desta maneira, mesmo que este pesquisador não esteja perto da rede, outros poderão continuar vendo as redes e discutindo-as.

Por fim, reiteramos nossa convicção de que o ensino tradicional pode ser transformado em um ambiente de aprendizagem significativo capaz de promover uma educação de qualidade, se o docente utilizar a estratégia de projetos como um princípio educativo. Basta boa vontade e iniciativa...

A comunicação final pode se constituir um retorno ao ser, já não o ser inicial, mas um ser transformado, um ser que sofreu uma evolução em relação ao seu estado de partida. Com isso se completa o ciclo da pesquisa. Haverá um momento de sossego? As novas verdades se manterão por algum tempo? (MORAES, RAMOS, GALIAZZI, 2002, p. 22)

É assim que me sinto, a realidade está em constante transformação. O que escrevi ontem, hoje é diferente, e amanhã terá uma nova visão... é a espiral da vida... não páro, apenas avanço, e avançando sempre, vejo o começo diferente...

REFERÊNCIAS

A

ALMEIDA, M.T.A. **Um estudo sobre uma possível utilização da modelagem semiquantitativa na educação ambiental para a explicitação de concepções de alunos de uma escola de ensino fundamental do Rio Grande sobre problemas sócio-ambientais.** Rio Grande, 2001. 212f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – Nível Mestrado, Fundação Universidade Federal do Rio Grande.

ALVES, R. **Filosofia da Ciência:** introdução ao jogo e suas regras. 8ª ed. São Paulo; Editora Brasiliense, 1993.

AMARAL A. L. **Os projetos de trabalho na ótica da Escola Plural.** In: DALBEN, A. I. L. F. (Org.). **Singular ou plural:** eis a escola em questão. Belo Horizonte: GAME/FAE/UFMG, 2000.

ANTUNES, C. **Novas maneiras de ensinar, novas formas de aprender.** São Paulo: Artmed, 2002.

APPLE, M.; BEANE, J. (org). **Escolas democráticas.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ARANHA, M.L.A. **Filosofia da educação.** 2ª ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre:** imagens e auto-imagens. 3ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

ASSMANN, H. **Reencantar a educação:** rumo à sociedade aprendente. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

ASSMANN, H; SUNG, J. M. **Competência e sensibilidade solidária:** educar para a esperança. 2ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

AUSUBEL, D. **Educational psychology:** a cognitive view. Nova York, Holt, Rinehart and Winston Inc., 1968.

AUSUBEL, D.P., NOVAK, J.D. e HANESIAN, H. **Educational psychology:** a cognitive view, New York: Holt, Rinehart & Winston. 2ª Ed., 1978.

AUTRAN, M. **Pedagogia de projetos em ação. Diga lá.** Rio de Janeiro, ano 6, nº 23, p. 16-20, nov./dez. 2001.

B

BARBIER, J. M. **Elaboração de projectos e ação e planificação.** Portugal: Editora Porto, 1993.

BARBOSA, E. F. e MOURA, D. G. **Trabalhando com projetos:** planejamento e gestão de projetos educacionais. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

BARBOSA, M. **Antropologia complexa do processo educativo:** quadro de referências e leque de vectores fundamentais. Braga: Universidade de Minho, 1997.

BARBOSA, M. C. S. e HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, M. C. S. **Os projetos na área da educação.** Anais II Fórum Nacional da educação: humanização teoria e pratica: Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2002.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70; 1977.

BARSA ELETRÔNICA. CD v. 1.11. **Pesquisas Especiais.** Barsa Society 1999.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica.** Curitiba: Champagnat, 2000.

BEHRENS, M. A. **Paradigma da complexidade:** metodologias de projetos, contratos didáticos e portfólios. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

BLISS, J.; MONK, M. & OGBORN, J. **Qualitative data analysis for educational research.** London & Camberra: Croon Helm, 1983.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação.** Portugal: Porto Editora, 1994.

BOUTINET, J. P. **Antropologia do Projecto.** Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

BOUTINET, J. P. **Antropologia do Projeto.** 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL:** Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação, **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Geografia da Educação Brasileira 2001. Brasília: MEC/INEP, 2003.

BUTCHER, H.J. **Inteligência humana. Natureza e avaliação**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

C

CAPRA, F. **As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2002.

CAPRA, F. **Teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. São Paulo: Cultrix, 1996.

CARR, W. e KEMMIS, S. **Uma teoria para la educación: hacia una investigación educativa crítica**. Madrid: Morata, 1996.

CARROLL, L. **Alice no país das Maravilhas**. Porto Alegre: L&PM, 2002.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede/a era da informação: economia, sociedade e cultura – A sociedade em rede**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, vol. 1, 1999a.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede/a era da informação: economia, sociedade e cultura – Fim de milênio: tempo de mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, vol. 3, 1999b.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede/a era da informação: economia, sociedade e cultura – O poder da identidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, vol. 2, 1999c.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano – artes de fazer**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

CERVO, A. L. & BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 3ª ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

CHARTIER, R. **A história cultural; entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

CONTRERAS, J. **Autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORTES, S. M. V. **Técnicas de coleta de dados e análise qualitativa de dados.** IN: NEVES, C.E.B. & CORREA, M. B. (orgs.). Cadernos de Sociologia. Porto Alegre: UFRGS, 1998. 200p. (11-48)

COULON, A. **Etnometodologia e educação.** In: FORQUÍN, J. C. **Sociologia da Educação.** Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

CUNHA, A. L. **Atrito e senso comum: estudo exploratório com alunos de oitava série, professores e análise de livros didáticos.** Vitória, 2000. 169f. Dissertação (Mestrado Ciências em Física) – Universidade Federal do Espírito Santo.

D

DEL PINO, M. A .B e PORTO, G. C. **Exclusão escolar: a história continua no século XXI.** Educação Unisinos, v. 12, p. 100-110, maio/ago 2008.

DELEUZE, G. e GUATTARI, F. **Mil platôs.** vol 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DELORS, J. **Educação – um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, 2001.

DURKHEIM, E. **Education et sociologie.** Paris: PUF, 1958.

DEMO, P. **A nova LDB: ranços e avanços.** São Paulo: Papyrus, 1997.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa.** São Paulo: Autores Associados, 1998.

DESLANDES, S. F. **A construção do projeto de pesquisa.** IN: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social – teoria, método e criatividade.** Rio de Janeiro: Vozes, 1993. 80p. (31-50)

DEWEY, J. **The Child and the Curriculum. The School and Society.** Chicago: The Chicago University Press, 1956.

DEWEY, J. **Vida e educação.** Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.

DRIVER, R. **The pupil as scientist.** Philadelphia Open University Press: Milton Keynes, 1983.

E

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

F

FAGUNDES, L., MAÇADA, D., SATO, L.; **Aprendizes do Futuro, as Inovações Começaram**, MEC, 1999. Disponível em <http://amadis.lec.ufrgs.br/downloads/aprendizesdofuturo.pdf>. Acesso: 10 jul. 2008.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade, um projeto de parceria**. São Paulo: Loyola, 1995.

FAZENDA, I. C. A. **Práticas Interdisciplinares na escola**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FERREIRA, A. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira 2000.

FERRARO, A. R. **Diagnóstico da escolarização no Brasil**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n. 12 p.22-47, set./dez.1999.

FERRARO, A. R. **Escolarização no Brasil na ótica da exclusão**. In: MARCHESI, Á.; GIL, C. H. **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FRANCO, E. **Aprender a aprender**. Letras nº 52. Porto Alegre: PUC. 1989.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. e FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 21ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

G

GALLO, S. **Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar.** In ALVES, N. e GARCIA, R. L. **O sentido da escola.** Rio de Janeiro: D, P & A, 1999 (17- 41).

GARDNER, H. **Teoria das inteligências múltiplas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior.** São Paulo: Atlas, 1990.

GIORDAN, A. & DE VECHI, G. **As origens do saber das concepções dos aprendentes aos conceitos científicos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GÓMES, P. A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

GONÇALVES, F. dos S. **Interdisciplinaridade.** Disponível em <http://rooda.edu.ufrgs.br/paginas/projetosinterdisciplinares/texto2.htm> . Acesso: 15 jan. 2005.

GRANDES PENSADORES NOVA ESCOLA. **Anísio Teixeira: inventor da escola pública brasileira.** São Paulo: Abril, nº 19 (95-97), volume único, jul. 2008-a.

GRANDES PENSADORES NOVA ESCOLA. **Jonh Dewey: o pensador que pôs a prática em foco.** São Paulo: Abril, nº 19 (62-65), volume único, jul. 2008-b.

GREGORI, R. e LAFERRIÈRE, T. **Learning with Project-based collaborative network computers: teacher's guide.** Canada's Schoolnet, 2001.

GUTIÉRREZ, F. e PRADO, C. **Ecopedagogia e cidadania planetária.** São Paulo: Cortez, 2000.

H

HARGREAVES, A. **O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

HERNÁNDEZ, F. e VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio.** 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, F. **Pasion em el processo de conocer**. Cuardenos de Pedagogia, n 332. fev. 2004.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e Mudança na Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

J

JAPIASSÚ, H. **Interdisciplinaridade e a patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

K

KILPATRICK, W. H. **Educação para uma civilização em mudança**. 5ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

KITZMANN, D. I. S. **Capacitação e educação ambiental dos trabalhadores portuários avulsos do porto de Rio Grande - RS: uma visão integrada**. Rio Grande, 2000. 211f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – Nível Mestrado, Fundação Universidade Federal do Rio Grande.

KRIPPENDORF, K. **Metodologia de análisis de contenido: teoria e práctica**. Barcelona: Ediciones Piados, 1990.

KURTZ DOS SANTOS, A. C. **Computacional modelling in science education: a study of students ability to manage some diferent approaches to modeling**. Londres, 1992. Institute of Education University of London. PH Thesis.

L

LACUERVA, A. **La enseñanza por proyectos: Mito o reto?** In: Revista Iberoamericana de Educación, número 16. Biblioteca Virtual, OEI, 1998.

LAKATOS, E. M. & MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 1994.

LAKATOS, E. M. & MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1996.

LAKATOS, E. M. & MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1990.

LEFEBVRE, H. **Lógica formal/lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

LEITE, S. A. e et all **A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor**. In: AZZI, R. G. e SADALLA, A. M. F. (orgs.). **Psicologia e formação de docentes: conversas e desafios**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LEVY, M. I. C. **A questão da representação no ensino de ciências**. Anais do III Seminário sobre Representações e Modelagem no Processo de Ensino-aprendizagem. Rio Grande: FURG, 2000 (151-167).

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCK, H. **Metodologia de projetos: uma ferramenta de planejamento e gestão**. São Paulo: Vozes. 2005.

M

MACHADO, A. **Antologia Poética**. Madri: Alianza Editorial, 1995.

MARTINS, J. S. **O trabalho com projetos de pesquisa. Do ensino fundamental ao ensino médio**. São Paulo: Papirus, 2003.

MASSETTO, M. T. **Didática: a aula como centro. Plano de ensino**. São Paulo: FTD, 1997.

MATURANA H. **Da biologia à psicologia**. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. Rio de Janeiro: Abrasco-Hucitec, 1992.

MINGUET, I. **Construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MORAES, M. C. **Sistêmico**. In: FAZENDA, I. (org) **Interdisciplinaridade: dicionário em construção**. São Paulo: Cortez, 2001.

MORAES, R. **Análise de conteúdo**. Educação, Porto Alegre: PUCRS, Ano XXII, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORAES, R. **Educar pela pesquisa: exercício de aprender a aprender**. In: MORAES, R.; LIMA, V. M. R. (Orgs.). **Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

MORAES, R.; RAMOS, M. G.; GALIAZZI, M. do C. **A epistemologia no educar pela pesquisa em ciências**: alguns pressupostos teóricos. In: MORAES, R.; MANCUSO, R. (Orgs.). **Educação em ciências**: Produção de currículos e formação de professores. Ijuí: ED. UNIJUÍ, 2004.

MORAES, R. RAMOS, M. G. e GALIAZZI, M.C. **Pesquisa em sala de aula**: fundamentos e pressupostos In: MORAES, R.; LIMA, V. M. R. (Orgs.). **Pesquisa em sala de aula**: tendências para a educação em novos tempos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

MORAN, J. M.; MASSETO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2000.

MORAN, J. M. **Novos desafios na educação** – a Internet na educação presencial e virtual. In: MORIN, E. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

MORESCO, S. F. S. & BEHAR, P. A. **Projetos**: relacionando, analisando e construindo conhecimentos. Porto Alegre: Núcleo de Tecnologia Digital Aplicada à Educação/UFRG. Disponível em http://www.homer.nuted.edu.ufrgs.br/oficinas_06/projetos. Acesso: 03 jan. 2008.

MORIN, E. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MOSCOVICI, S. **La psychanalyse, son image et son publique**. 2ª ed. Paris: PUF, 1976.

MÜLLER, J. **Educação Ambiental – diretrizes para a prática pedagógica**. Novo Hamburgo: FAMURS/FEPAM, 1999.

N

NOGUEIRA, N. R. **Pedagogia de projetos**. São Paulo: Editora Érica. 1998.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quichote, 1992.

O

OLABUENAGA, J. I. R., ISPIUZA, M. A. **La descodificación de la vida cotidiana: metodos de investagicion cualitativa**. Bilbao: Universidad de Deusto, 1989.

OLIVEIRA, M. K. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992.

OSTERMANN, F. **O ensino de física na formação de alunos e professores de 1ª a 4ª séries do 1º grau: entrevistas com docentes.** IN: Caderno Catarinense de Ensino de Física. Florianópolis: UFSC Vol 07, nº 03. 1990 (171-182).

P

PIAGET, J. **O desenvolvimento do pensamento: equilíbrio das estruturas cognitivas.** (L'Equilibration des structures cognitives, 1977) Lisboa: Dom Quixote, 1977.

PORTO, T. M. E. (org) **Redes em construção: meios de comunicação e práticas educativas.** Araraquara: JM Editora, 2003.

Q

QUINTAS, J. S. & GUALDA, M. J. **A formação do educador para atuar no processo de gestão ambiental.** Brasília: UnB, 1995.

R

REIGOTA, M. **Ecologia, elites e intelligentsia na América Latina: um estudo de suas representações sociais.** São Paulo: Annablume, 1999.

REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social.** Vol. 41. São Paulo: Cortez, 1995.

REGO, T.C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

REIS, A. B. F. **Panorama da educação no município de Pelotas.** SME: Pelotas, 22 jul. 2008. mimeo.

RESTREPO, L. C. **O direito à ternura.** Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

RUIZ, J. A. **Metodologia científica – guia para eficiência nos estudos.** 4ª ed. São Paulo: Atlas, 1996.

S

SANTOS, M. **A natureza do espaço – técnica e tempo/razão e emoção.** São Paulo: HUCITEC, 1997.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências.** Porto: Afrontamento, 1987.

SAVATER, F. **O valor de educar**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 21ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, M. A. **O trabalho com projetos um convite à descoberta**, 2003. Disponível em http://pontodeencontro.proinfo.mec.gov.br/artigo_PAS_Maristela.pdf Acesso: 03 abr. 2009.

T

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

TEIXEIRA, A. **Educação Progressiva**: uma introdução à filosofia da educação. 4ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1954.

TRIVIÑOS, A. N. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

V

VASCONCELLOS, C. dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

VIANNA, J. C. T. **Uma proposta de implantação de educação ambiental com ênfase em meteorologia no ensino de ciências nas escolas de 1º grau de Pelotas**. Rio Grande, 1998. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – Nível Mestrado, Fundação Universidade Federal do Rio Grande.

VIEIRA, M. A. **Tipologia de Projetos**. Passo Fundo: Portal Faculdades, 2008. mimeo.

VIEIRA, M. A. **Um estudo com alunos do ensino médio de Pelotas/RS e Capão do Leão/RS das concepções de energia com o enfoque para a Educação Ambiental**. Rio Grande, 2002. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – Nível Mestrado, Fundação Universidade Federal do Rio Grande.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamiento y lenguaje**. La pléyade: Buenos Aires, 1977.

Y

YEHIA, G. **A natureza e o conceito de inteligência**. In: LOPES, M. (org). **Avaliação da inteligência**. São Paulo: EPU, 1987.

W

WEISS, J. W. e WYSOCKI, R. K. **Plase project mangement**. New York: Addison-Wesley Publishing Co, 1992.

WITT, A. **Questionário e formulário**. São Paulo: Resenha Tributária, 1973.

Z

ZABALA, A. **A Prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Sites consultados

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: <http://www.ibge.gov.br>

Ministério da Educação: <http://www.mec.gov.br>

Município de Pelotas/RS: <http://www.pelotas.com.br>

Sistema FIERGS: <http://www.fiergs.org.br>

Sistema SENAI: <http://www.senai.br>

Sistema SENAC: <http://www.senacrs.com.br>

Sistema SENAR: <http://www.senarrs.com.br>

Legislação Consultada

Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)

“Da minha aldeia vejo quanto da terra se pode ver no Universo...
Por isso a minha aldeia é tão grande como outra terra qualquer
porque eu sou do tamanho do que vejo
e não do tamanho da minha altura...”

Fernando Pessoa

Anexos

Anexos

Anexo I – INSTRUMENTO DE PESQUISA

Reunião com Projetos – docentes da rede municipal de pelotas Data: _____

Os projetos de trabalho supõem, um enfoque do ensino que trata de ressituar a concepção e as práticas educativas na escola, para dar resposta (não "A resposta") às mudanças sociais, que se produzem nos meninos, meninas e adolescentes e na função da educação, e não simplesmente readaptar uma proposta do passado e atualizá-la.
(Hernandez, Fernando. **Transgressão e mudança na Educação**, 1998, pág. 64)

Nome: _____ Idade: _____

Matrícula: _____

Escola: _____

Telefone da Escola: _____ Telefone(s) do docente: _____

Formação _____

Pós-Graduação (se tiver): _____

Tempo de ingresso na rede municipal: _____ anos

Tempo de docência nessa escola: _____ anos

Tempo de atuação em projetos: _____ () semestres () anos

Título(s)/área(s) do projeto:

Carga horária em projetos: _____ h Carga horária em sala de aula _____ h

Entendo que trabalhar com projetos ...

Trabalho com projetos porque ...

Como penso um projeto? A partir de que dados? A partir de que situações?

O que é mais importante quando trabalho com projetos?

Como formato o projeto que trabalho? Utilizo subsídios teóricos? Uso uma formatação própria?

Procuro aprender no desenrolar dos projetos? Como aproprio-me dos conhecimentos advindos dos projetos? Como me envolvo nos projetos?

A Escola que sou lotado(a) apóia os projetos? Como ela faz para dar-me o suporte necessário?

Como tu faz a avaliação de um projeto? Quais são os indicadores que usas?

Tenho vontades de desenvolver outros projetos? O que é dificultoso nesse processo?

Como meus colegas vêem o desenvolvimento dos projetos sob minha responsabilidade? O que eles dizem? Que tipo de comentários sofro?

Tu divulgas seus projetos? De que maneira? Como são socializados esses projetos?

Muito obrigado pela sua compreensão em compartilhar alguns momentos do seu projeto conosco!

Anexos

Anexo II – Entrevista:

Entrevista dada pela Senhora Secretária Municipal da Educação, professora Ana Berenice Franco dos Reis ao Professor Maurício Aires Vieira.

Prof. Maurício

Bom dia professora, em primeiro lugar gostaria de agradecer pela oportunidade desta conversa. Como sei que a senhora é muito ocupada vou direto ao assunto, porque a senhora já sabe o trabalho que venho desenvolvendo na tese de doutorado. Como a senhora vê os projetos que a secretaria desenvolve?

Profª Ana

Bom dia Maurício, e como já te falei inúmeras vezes é um grande prazer poder estar te auxiliando e deixar um legado para todos que vierem depois de nós sobre os projetos que temos em nossas escolas. Em primeiro lugar eu vejo os projetos como ações que complementam o currículo escolar, porém não são trabalhados com a devida importância que mereceriam. Os projetos vêm para auxiliar o aluno; para lhe dar mais oportunidades. Quando cheguei na Secretaria não sabia, e hoje graças a você, já tenho um panorama deste trabalho e quantos nós temos, em andamento por exemplo. O professor deve estar muito bem instrumentalizado para trabalhar com os projetos; por isso acho de extremo valor seu trabalho que analisa as concepções destes docentes.

Prof. Maurício

Como a senhora vê essa proposta pedagógica?

Profª Ana

Olha eu tenho lido a Escola da Ponte, os projetos de trabalho do Fernando Hernández e muito me chama a atenção para essas atividades; porém não tenho recursos humanos e financeiros para melhorar esta prática; e às vezes as escolas ficam à mercê, sem necessariamente um acompanhamento por parte desta Secretaria. Há muitos entraves burocráticos que atrapalham a execução; porém, enquanto eu estiver aqui lutarei por uma educação de qualidade, mais justa e em maior tempo com os alunos.

Prof. Maurício

Se tivesse recursos humanos a senhora acredita que os projetos teriam maiores resultados?

Profª Ana

Com certeza; não tenho supervisores para os projetos; não tenho uma equipe que possa estar pensando somente nesta temática. A única pessoa que posso contar e que está me ajudando és tu, e sei que tens muitas outras atividades que também são importantes para a secretaria. Tenho uma equipe preparada e capacitada no Departamento pedagógico, mas realmente eles fazem um acompanhamento, mas é o real e não o ideal... Gostaria de contar com mais tempo, e que eles realmente pudessem se dedicar, de fato para essa abordagem...

Prof. Maurício

Como a senhora vê os professores que trabalham com projetos?

Profª Ana

Olha Maurício, temos, acredito eu, dois tipos de professores aqueles que gostam do trabalho com projetos e temos aqueles que estão arranjados; digo estão cômodos. Sei que há muitos bons projetos na rede municipal; sei que têm vários projetos que realmente fazem à diferença. Mas também sei que tem diretor que arruma projeto para ajeitar carga horária e favores a amigos e outros. O que devemos fazer é fazer esses docentes entenderem realmente seu papel. Queria tanto fazer uma formação específica para os professores que trabalham com esta temática. Têm professores que trabalham e os outros se sentem agredidos porque seu trabalho aparece mais do que o outro que só trabalha em sala de aula. É um paradoxo que se cria dentro da escola e muitas vezes criam alguns empasses. Temos urgente que repensar esses paradigmas educacionais...

NESSE MOMENTO CHEGA A CHEFE DE GABINETE COM DOCUMENTOS URGENTES PARA SEREM ASSINADOS.

Prof. Maurício

Continuando... a sra. estava falando dos professores que não querem mais trabalhar e são designados para trabalhar com projetos...

Profª Ana

Agora sim, temos mais tempo, estava aflita com aqueles documentos (referindo-se aos que acabara de assinar). Então o professor que não quer ter mais trabalho e realmente desenvolver projetos exige uma abnegação, uma dedicação muito grande, professor que não quer ter mais trabalho, ele acaba agredindo o colega pra ficar numa situação cômoda, então vem sempre conceitos como: - Ah, ele quer aparecer, ele quer se exibir, mas não é, na verdade o professor que não quer trabalhar, só quer arrumar uma desculpa para não trabalhar. E isso aí nós enfrentamos, por exemplo quando nós propomos que se repense os paradigmas educacionais e toda uma metodologia de ensino para que se possa terminar com o faz de conta que eu ensino, que tu faz de conta que eu aprendo, para que realmente efetive um trabalho educacional; a resistência é a mesma e os motivos são os mesmos. Tudo que dá mais trabalho exige mais dedicação, sempre têm aqueles que não querem trabalhar estão ali só em função de um salário ou de outros motivos que não vem ao caso.

Prof. Maurício

Nessa questão de salários e carga horária e a questão de contratação, há alguma discrepância entre o professor contratado e do professor efetivo para ele desenvolver o projeto ou isso é indiferente perante a Secretaria?

Profª Ana

Isto é indiferente, nos estamos com profissional, nosso foco é a criança, o profissional que vai trabalhar com a criança, o regime de trabalho, a carga horária é o menos significativo, o importante é o trabalho que vai desenvolver e os objetivos que ele tem com aquele trabalho. Em termos de salários, quando o professor nós temos verificado isso, que quando o professor ele assume a

profissão, ele sabe o salário que vai receber, então, dificuldades de salário, problemas de salários não justificam não trabalhar, não justifica não se dedicar, não fazer o melhor que ele pode fazer aquilo ali, isso são só desculpas. E nós temos observado isso, damos o apoio ao professor que ele sente sua alta estima elevada, que ele sente valorizado, realmente ele acaba fazendo um trabalho que não tem preço, que não tem dinheiro que pague. Então não há nenhuma diferença em ser contratado ou ser efetivo, nós temos problemas sim de discrepâncias salarial, mas que independe de uma decisão da administração municipal e que é decorrência das próprias leis que por se somam a esse caso. Por quê o professor que tem 20h o piso salarial é menor que o salário mínimo ninguém pode receber menos que o salário mínimo, é feita adequação ao salário mínimo em cima disso todas as vantagens. Então o professor tem 20h ele recebe mais 20h de complementação ou tem uma segunda carreira de 20h ele vai ter essa reposição salarial duas vezes em cima do piso e todas as vantagens calculadas em cima dessa reposição. Já um professor que tem mais de 20h, 30 ou 40h, 30 horas é o meu caso por exemplo ou de 40h, que o piso é superior ao salário mínimo não é feita essa reposição então no final, o resultado final um professor que tem 20h mais 20h ganha proporcionalmente mais do que o professor que tem 30h mais 10h ou que tenha 40h, indiretamente. É uma discrepância gerada por leis federais e que nós estamos eu sempre coloco para o pessoal - olha se descobrir uma forma de resolvermos isso legalmente, estamos abertos para provocar essa mudanças, é uma discrepância, que nós temos consciência que existe, buscamos soluções, mas ainda não achamos.

Prof. Maurício

Prof. Ana, nós sabemos que Sra. tem uma equipe bem qualificada que faz esse acompanhamento dos projetos, como a Sra. mesmo colocou, na questão da divulgação dos projetos, como é que é feita a divulgação de um evento especial, têm comemorações na escola, na realidade é assim, como é passado para a comunidade este retorno, este feedback, dos projetos que estão sendo desenvolvidos nas escolas?

Profª Ana

Aqui nós temos duas dimensões a analisar, uma é dentro da comunidade escolar e dentro da comunidade escolar realmente existe uma divulgação muito boa por que seguidamente a escola que realiza eventos onde os professores mostram o trabalho que vem sendo realizado e sempre tem eventos para isso conseqüentemente a comunidade escolar, cada projeto desenvolvido e bem divulgado, só que em termos de mídia nós pecamos muito, não há uma divulgação dos trabalhos realizados, não há uma, nós não temos meios de fazer com que mais de 200 projetos que são desenvolvidos nas escolas ganhem espaço na mídia. Nós não temos esse espaço na mídia, então em termos de município a divulgação realmente é muito pequena, ocorre para alguns projetos e não para todos, diferentemente do que acontece dentro da comunidade escolar onde todos são divulgados.

Prof. Maurício

Nós temos algum projeto em uma ordem maior que tem uma projeção maior que a Sra. pudesse citar dentro da Secretaria?

Profª Ana

Bom, nós temos, digamos sonhos, que estão, são desafios que nós temos pra realizar e que nós estimulamos muito, por exemplo, nos estamos dentro de um projeto grande que se tem na Secretaria

que é de transformar o Sistema Municipal convencional em um Sistema Municipal de Educação Inclusiva. Esse é um projeto que estamos desenvolvendo em todo o município, então, realmente é um desafio muito grande, por que implica em mudanças de conceitos, preconceitos e atitudes, a fora a todo, todo um aparato que nós temos que montar, entrar em uma Comunidade Escolar e fazer com que a Comunidade passe a ter um outro olhar para os diferentes que na realidade somos todos diferentes, é muito muito difícil esse é um desafio, mas é um projeto da Secretaria têm para todo o município. Um outro projeto que temos para todo município em que toma formas diferenciadas dependendo da realidade para a Comunidade Escolar é da Educação Ambiental, hoje em dia não se pode mais protelar toda uma mudança de comportamento e forma de ver a defesa do meio ambiente até mesmo para a sobrevivência do próprio ser humano. Então é algo que urge e toma formas diferentes dependendo do local, da realidade que a criança está inserida. Mas também é um projeto amplo da Secretaria para todas as escolas. Nesse sentido, agora estamos com Projeto Mudar que visa transformar a ação na forma de brincar, e de agir da criança, para a formação de uma consciência ecológica. Bom, a fora esses, nós ainda temos outros projetos que é o da Cultura Investigatória é que nós propomos a mudança de uma atitude diante da própria vida, não só na escola na forma de estudar, de aprender, mas de encarar a própria vida, dentro de um questionamento, dentro de uma leitura de mundo, da forma mais crítica possível e questionadora. É fundamental desses projetos desenvolver diferentes meios, proporcionar diferentes meios para desenvolver as habilidades das crianças, afinal nós temos inteligências múltiplas, não apenas a cognitiva, da lógica matemática, mas existe tantas formas de um ser humano se desenvolver e realmente se realizar e nos temos que proporcionar essas diferentes formas de desenvolver as habilidades do ser humano. Esse é mais um desafio por que os preconceitos são muito grandes e as resistências são muito grandes e aí nós temos os projetos diferenciados conforme as possibilidades de cada Comunidade Escolar.

Prof. Maurício

Professora Ana já encaminhando para um encerramento dessa nossa conversa, então a Sra. acredita que há uma construção do conhecimento ou uma elaboração do conhecimento ou percepção do conhecimento maior em relação aos projetos por que na realidade os projetos são atividades desenvolvidas fora do ensino regular poderíamos se fosse classificar dessa maneira, é óbvio que não seria, mas o projeto é uma atividade extra-classe que traz esses benefícios e todas essas possibilidades para os alunos na questão de vencer os próprios desafios da comunidade e agente sabe que tem determinadas mazelas, que Pelotas é o 4º maior bolsão de pobreza do Brasil então, na realidade, como esses projetos podem ajudar, de que maneira a Senhora vê essa construção ou devíamos dizer, esse auxílio para o futuro do infante?

Profª Ana

Bom na verdade eu vejo a escola como um centro de convergência comunitária que pode ser um início para o desenvolvimento daquela comunidade, na medida que nós promovemos atividades fora do horário convencional da escola no contra tudo escolar nós vamos estar possibilitando que aquela criança entre em contato com formas e recursos de desenvolvimento que realmente desperta perspectiva maiores de vida, então enquanto ela está na escola aprendendo música, o teatro, a dança ou até mesmo projetos ecológicos, estão aí não significativo, e na medida que ela está desenvolvendo essas atividades ela está dizendo que existe outros meios de chegar a uma vida digna sem ser a violência, sem ser a droga, sem ser todo um chamativo que existe para a marginalidade, para deformação do ser humano . Eu acho que, eu sou muito pelo construcionismo em que nós estamos continuamente construindo no nosso ser e a nosso conhecimento em todas nossas atitudes em tudo aquilo que nós fazemos, em os projetos são meios saudáveis, sadios de

que a criança construir o seu conhecimento e sua perspectiva de vida, nós temos vistos por exemplo crianças da periferia que moram em barracos ou até mesmo crianças onde não tem onde mora que estão participando de um dos projetos que é ballet de uma escola tradicional de Pelotas como a Escola Dicleia de Souza, então o que nós observamos que essas criança passam enxergar a vida dentro de uma outra perspectiva e passam a ter atitudes completamente diferente, das que tinham, elas tem uma auto estima elevada, elas passam a acreditar que são capazes que precisam lutar para modificar as condições de vida que estão elas passam realmente a ter um sentido na vida e isso acho que vale mais do que qualquer outra ação que se possa ter junto dessas crianças

Prof. Maurício

Secretaria muito obrigado por sua colaboração espero não ter tomado muito o seu tempo

Profª Ana

Foi um prazer para mim estamos a disposição tudo o que significar benefício para criança e para secretaria da educação estamos aqui. E conto contigo para terminar esse trabalho, e se eu não estiver aqui, quero uma cópia para ler e depois comentar pessoalmente com o prefeito. Tenho certeza que teu trabalho será uma referência para o município.

Anexos

Anexo III – Entrevista:

Entrevista com Secretaria de Educação Básica do MEC,

Maria do Pilar Lacerda

Iniciamos a entrevista, já no corredor do MEC, pelo tempo curto, e vamos transcrever o que captamos... fui falando sobre a proposta de tese e a rede sistêmica que foi elaborada a partir das concepções dos professores da rede municipal de Pelotas-RS.

Secretária: Com o choque tradicional, com o choque direcional tradicional que faz parte da escola da gente não tem, faz parte da educação, esse embate entre o novo e o “velho”, é muito ruim falar o velho, mas já passou, mas quando você tem todo o outro resto da estrutura defasada às condições de aprendizagem são mais difíceis porque os meninos são outra realidade, o que a gente tem no Brasil hoje uma escola se universalizou, que é uma grande coisa, mas uma escola que é um modelo da escola elitista dos anos 60, dos anos 50 e 60. Esse modelo se manteve a estruturação de carga horária de disciplina de sala de aula de uso de espaços é o mesmo da minha geração só que eu esse ano faço 53 anos, então é muito, muito pesado isso para os meninos, porque, porque os espaços físicos mesmo, então quer dizer tem muita modernidade, uma lousa digital, mas a concepção é a mesma os meninos estão sentados vendo alguém passar para eles o conhecimento, mais transmissivista impossível. O Paulo Freire lá nos anos 60 falou isso da Educação Bancária, né, Aliás Teixeira falou isso de outras maneiras e a gente não consegue mudar, não consegue mudar porque o Brasil, tá aí a minha avaliação, o Brasil é um país muito conservador, é um país marcado por benefícios preelíticos mais de 400 anos, quer dizer que o incômodo do Lula, nem sou filiada ao PT, mas o incômodo do Lula, que o Lula provoca é o incômodo de posse, mas como esse cara que não estudou, que perdeu o dedo num torneio, este cidadão tem coragem de ser presidente do nosso Brasil, nosso Brasil é o jardim de São Paulo, é o Leblon do Rio de Janeiro, Moinhos de Vento em Porto Alegre, concepção que marca a imprensa é essa então, você chega no nordeste ninguém fala mau do Lula, eu fico impressionada, a gente entra no interior do nordeste, as pessoas olham vêem o igual e a escola não foi pensada pra essas pessoas que foram apartadas do Brasil de diversas maneiras por salários, por oportunidades, a escola é pensada para nós, classe média, minha família nunca foi burguesa, mas minha família nunca passou fome, então esse modelo dessa classe média, urbana, sonhava com a Europa, que sonhava com a música Clássica na escola isso é o modelo que a gente colocou não estou dizendo que as crianças não têm que ter acesso a isso, não, tem que, as crianças tem que ter acesso ao conhecimento como você vai impedir os meninos e meninas de saberem como funciona uma câmera digital ou quem foi Beethoven; isso faz parte do conhecimento, mas elas têm que entender o que funk, elas têm que entender a agressividade daquelas letras, eu outro dia estava parada na porta de um bar em BH (Belo Horizonte), minha sobrinha com a amiga dela e eu fiquei chocada com a letra da música que tocava no carro do lado, que isso, como uma pessoa abre a porta do carro e me obriga a ouvir uma coisa absolutamente pornográfica, agressiva, os meninos têm que entender isso, até pra que eles possam dizer se eles gostam ou não, se eu digo pra eles que isso é ruim e bom é Beethoven, quem é Beethoven, porque que isso é ruim? E aí a escola tem que ser o espaço desse acesso dessa discussão mas não da maneira de imposição, de uma discussão de classe, então não dá pra fazer uma discussão que não seja política, e aí tem que fugir, eu acho que na hora que você organiza a escola através de projetos você consegue

fazer alguma coisa contemporânea que é uma quebrada nos tempos, os tempos são muito rígidos, eu me lembro que eu tinha um professor na faculdade lá nos anos 70 que ele falava por que uma hora tem 60 minutos? Uma hora tem 60 minutos, mas ela pode ter 50, desde que a gente decida que a hora é uma criação humana, sim por que de dia a gente trabalha e de noite a gente dorme???

Mauricio: A grande maioria.

Secretária: E aí por que? Porque quando escurecia não tinha luz, as pessoas iam dormir, porque elas não tinham mais o que fazer a partir do momento que tem luz você pode inverter o jogo e fazer essa discussão de cultura versus natureza na escola é muito legal, porque a escola tem a sensação de que sempre foi assim, ao natural assim e natural, isso não é natural isso é humano, sendo humano que a gente faz parte da natureza mas a gente transforma a natureza a gente cria, a gente critica, a gente destrói, constrói, reconstrói sendo humano nós podemos fazer diferente; por que que tem que ter sala de aula? Não tem ninguém que chega para fazer um projeto de escola que faça, eu conto muito essa história, porque a gente foi mostrar para os Italianos as escolas infantis de BH, achando que a gente tava abalando assim bah que lindo, que maravilha e o italiano, eu senti que ela não tava feliz, eu falei assim: - Você não gostou? E ele falou: - Não, eu gostei, mas porque tanta sala de aula para meninos de 1 ano? Por que quadro? Todas as salas das creches... E eu comecei a reparar isso em todos os lugares que eu vou (todas as escolas), eu já provoço a partir da provocação que eu passei, eu falo: - Que que tem esse quadro aqui no berçário, sala de um ano, sala de dois, é, e uma escola lá do interior do Paraná a menina respondeu assim: - Que aqui é uma escola! Tem gente que fica constrangida, não depois eu aviso, não... e ela olhou pra mim, daí ela falou: - Aqui é uma escola, escola tem quadro, escola tem sinal, escola tem carteira, e aí quebrar este modelo é possível? Quando você mostra para o professor que não é só sala de aula e ir para o pátio, minha geração fazia isso, vamos dar aula no pátio, olha que moderno, aí eu juntava, os meninos adoravam, por que? Porque a sala de aula é um espaço muito ruim, chato; aí eles sentam no pátio cada um lê um livro. Ah! Agora vamos voltar para sala de aula, a nossa referência é a sala de aula, é a sala do professores.

Mauricio: É um ponto de encontro! Não precisa ser necessariamente um espaço de construção.

Secretária: Então, o que que é que a escola da ponte de diferença de mais inovador vai acabar com a sala de aula, aonde quebra o conceito de sala de aula, as escolas da Finlândia quebram o conceito de sala de aula, a Coréia não, a Coréia reforça, nas escolas da Coréia é cada um sentado um atrás do outro, a questão da hierarquia, da disciplina, porque é cultural, em Portugal o Zé Pacheco fez isso, quebro o conceito escola. Mas o professor se sente meio desamparado, né, fica assim, o que que eu vou fazer sem nota, o que que eu vou fazer sem poder reprovar, o Reinaldo tava dizendo ontem, a questão do IDEB, tava lendo uma revista "A Educação" fala: - O IDEB tem que dar outras características, etc, etc...Quando o Reinaldo explica para estrangeiros que o IDEB conjuga o fluxo escolar e nota de pró-eficiência os caras não entendem: - Como fluxo? Eu fiquei pensando, se ela entrou na escola com sete ela sai do primário com dez; no Brasil não, ela pode sair com onze, com doze, com treze ela pode sair da escola com oito, quando tá com nove, quando tá com dez...Então, esse debate, essa possibilidade que a gente tem de garantir a aprendizagem, eu acho que esse tem que

ser o foco, quer dizer a escola é o espaço da aprendizagem, uma aprendizagem contextualizada, a reportagem da VEJA dessa semana ela peca pelo seguinte ela acha que é fazessão (sic) de cabeça contextualizar as questões que eles têm que saber que a gente tá numa sociedade capitalista, sociedade capitalista existe para dar lucro, isso não para fazer cabeça fazer cabeça dizer o seguinte: todos capitalistas são maus, todos trabalhadores são bons, apresentar a sociedade mostrar como ela se formou, mostrar que existe outras possibilidades, porque já teve a época feudal, já teve a pré-capitalista, a acumulação de medida de capital, isso é conhecimento, até para que ele possa escolher e aí eu gosto desse formato que nós trabalhamos intensamente em BH nos anos 90 com os projetos de trabalho porque na época a gente chamava de Pedagogia de Projeto.

Mauricio: Baseado no Hernandez?

Secretária: Baseada no que era o nosso consultor, se ele se apaixonou pelos projetos de BH ele ia muito lá, tem vários artigos dele que ele cita a experiência de BH, mas da forma como foi feita não era aquilo o aprendizado, se você olha ahh, eu fico parecendo meio pretensiosa mas no final da história eu não sou tá? Então, quando eu começo a contar isso.

Belo Horizonte tem um salário, de hoje R\$1.400,00 para vinte e duas horas semanais, sendo que são quatorze em sala de aula no máximo e oito fora. Nenhuma sala tem mais de trinta alunos, nenhuma, a média é de vinte e seis alunos por sala. Se tem turmas de ensino médio por que em BH também tem ensino médio que tem trinta e cinco é no geral; você tem trinta alunos dos meninos de dez a segundo ou terceiro ciclo no primeiro ciclo não passa de vinte e cinco, todas as escolas têm biblioteca, e todas as bibliotecas está aqui no artigo da revista que eu recebi ontem tem auxiliar de biblioteca concursado, todas as bibliotecas têm internet banda larga, todas as salas de professores tem dois terminais, dois micros, com acesso e internet banda larga, todos os professores têm curso superior 30% deles tem especialização, 10% tem mestrado e doutorado, liberados pela Prefeitura para fazer mestrado ou doutorado. Aí você fala: - Po, tu tá louco! De um a cinco mil quinhentos e sessenta e quatro, que são os municípios Brasileiros a nota de Belo Horizonte é seiscentos e cinqüenta. Por quê? Porque isso tudo não garantiu a aprendizagem. - Ah! Mas o IDEB é só português e matemática... Tudo, bem mas se os meninos souberem ler e escrever.. Adeus cidadania, né? Cidadão analfabeto sem chance, se interpreta o mínimo sem contar o raciocínio lógico, entender que isso é quadro e não redondo. Então qual é o problema em BH, nós ficamos os anos 90, eu estive envolvida, por isso eu falo com tanta tranquilidade, nós discutimos a capa mas a gente não discutiu o miolo, o miolo estragado, mofo, vale a pena "cê" ler a revista "Caros Amigos" desse mês a entrevista do Tião Rocha, o Tião Rocha é um educador de Minas que ganhou o prêmio, o primeiro prêmio Itaú UNICEF de projeto social, e que tem um experiência fantástica de quebrar radicalmente a estrutura da escola, e neste sentido a formação que os professores recebem é uma formação, eu não chamo conteudista, porque eu não acho que existe conhecimento, alias todo mundo sabe que não existe conhecimento sem conteúdo. Quer dizer, então é bobagem acusar os outros, dizendo:- Você é conteudista! Não!. Meu conteúdo é história, ele perde o sentido se eu falo da história pela história, se eu não contextualizo, se eu não amarro, se eu não enlaço, o projeto, ele possibilita esse enlaçamento essa contextualização, essa quebra das disciplinas, porque a formação do Brasil é fortemente disciplinar e ai nesse sentido ela dificulta

esse trabalho, cê percebe isso? Que é difícil o professor, é, nós fizemos em Belo Horizonte uma proposta coordenada pelo Miguel Arroyo, que era o seguinte: três professores para cada duas turmas, imediatamente se constituíram os trios, a gente queria fazer uma proporção, que a outra coisa que Belo Horizonte tem é um professor e meio por turma, então se a escola tiver vinte turmas, terá trinta professores, isto faz com que tenha uma grande possibilidade de você organizar tempos os professores para ficar com aluno sem aluno quanto mais disciplinar é a escola mas difícil é a organização, por que eu sou professora de história eu tenho quatro horas por semana com os meninos e eu preciso de tais, tais, tais, horários; se eu tenho um bloco ou se eu tenho um projeto eu posso ficar com duas turmas hoje e com nenhuma amanhã; mas se não quebra a concepção disciplinar, você não consegue fazer isso, então o projeto é um bom apontamento, é uma boa metodologia para você trabalhar de uma maneira mais provocadora, mas para isso os professores têm de avançar na concepção que eles têm do próprio conhecimento da própria função da escola, temos o texto, daquele caderninho verde.

Mauricio: Tu sabes que muitos professores questionaram que eles não sabem trabalhar com esses projetos, porque eles não foram ensinados, aí eu fui fazer uma pequena pesquisa nos cursos de graduação de licenciatura..

Secretária: Mas cá pra nós quando a gente fala, eles reagem fortemente

Mauricio: E nos de pedagogia não tem nenhum componente, nada na graduação que aponte para um trabalho dessa maneira. Então, quer dizer que se eles tivessem uma proposta na graduação que levassem eles a refletir, ou pensar numa proposta numa metodologia, numa estratégia diferente, talvez quando eles chegassem na escola este modelo de projetos não fosse algo tão distante da realidade deles, porque essa era a pergunta que eu ia fazer pra a professora Helena¹. Que a questão é assim, a Universidade ela colocou assim a do acolhimento dos estagiários só que a Universidade trabalha num patamar hoje muito distante da escola, então ela forma um professor, e o professor tem aquele perfil da escola ideal, e ele chega lá e a escola é real naquela especificidade, então quer dizer assim, não é a minha escola, não é o, no meu entender, não é a Universidade que tem que moldar a escola, pelo contrário a Universidade tem que entrar nos moldes da escola para ajudar a escola, por que se ela for mais uma maneira diferente quando o professor, chega lá não é aquela realidade, então não vai ter como ele agir.

Secretária: Se a gente começa a pensar na escola como espaço que o menino adquire autonomia, porque é o maior desafio que tem o que que é um cidadão autônomo? É, essa discussão pode ??? Que essa discussão que a gente faz da introdução desse trabalho do PDE, é uma discussão provocadora, porque a gente fala: - Há espaço.. A escola exporta informação da cidadania, etc, etc... Assim, o conhecimento nos dá autonomia e isso é muito legal, porque o conhecimento nos liberta da ignorância, e a ignorância é o espaço da manipulação.

Mauricio: Da manipulação das grandes massas?

¹ O pesquisador se referiu a uma palestra que assistiu na noite anterior, e que o mote era a discussão sobre o papel da Universidade perante às escolas da educação básica.

Secretária: E das pequenas, e individualmente. Se eu vim pra cá; a minha empregada que uma senhora de 70 anos, hoje eu tomo conta dela, mas ela começou a trabalhar aos 6, ela aprendeu a ler e escrever, mau e porcamente, se eu falo para ela assim: - Gesuína anota aí o telefone. Se tiver mais de seis números ela não consegue, ela não consegue escrever; e não consegue discar para mim aqui no Brasil, porque é número de mais, ela fala. - Vem cá, não dá pra você me dá um número menor. - Gesuína, olha os números, e vai teclando; ela se perde. Então essa pessoa se alguém falar com ela, ela é uma representação; você está com Diabete, coma folha de figo que o seu açúcar baixa e você cura, ela come, aí, isso já aconteceu isso com ela, comeu estômago dela, ela começou a ter azia. - Mas Gesu, você tá passando mal. A minha vizinha mandou eu comer, sei lá o que que era, folha de... uma folha bruta, selvagem. - Não, ela falou que é muito bom. Bom, pode ser que seja, eles descobriram assim que casca de maracujá é excelente para Diabete. Mas ela tem que ter um conhecimento que provoque o discernimento, a escola te dá esses instrumentos, e aí o projeto é bacana, aí você fala assim: - Água. Os meninos têm diarreia na escola, isso é uma experiência lá de BH. Diarreia, diarreia, diarreia, eu disse professora a água deles não é potável, eles passam perto do córrego, eles lavam a mão no córrego, aquele córrego infectado de cidade grande; e ela começou a trabalhar com a água, e o menino falou assim: - Mas na casa onde minha mãe trabalha, ninguém tem dor de barriga. Aí ela falou: - Porque será? Aí ele falou: - Ué não sei, mas ela não tem dor de barriga, ela só tem dor de barriga aqui no fim de semana. Aí ela começou a pesquisar e era um trabalho de água que era um trabalho assim, aqui é a periferia não tem água, o que que é água? De onde vem a água? Eles começaram aprofundar, ela saiu do panfleto, porque no início era panfletar, porque agente é pobre a água é ruim, eles são ricos a água é boa. O que que é a água? O que que as pessoas fazem da água? Por que precisam da água? E ela conseguiu juntar a escola nesse processo, então se o professor continua a formação muito sólida ele para no panfleto.

Maurício: Na realidade eles se perdem no caminho.

Secretária: É, aqui todo mundo pobre, e aí ele fica panfletário mesmo; aí a reportagem da "VEJA" tem sentido, né, você não pode parar nisso mas nesse incômodo que as crianças não têm direito na periferia as condições de saúde dos setores novos da cidade a escola pode levar ao conhecimento aprofundado.

Maurício: E a reportagem da VEJA deixou um mau estar em muitos professores, né?

Secretária: É ruim, eu não gosto de fazer discussão de educação em cima de pesquisa de opinião. Pesquisa de opinião é Senso Comum, por isso que a reprovação não acaba no Brasil. Toda vez que você vem com um projeto avançado, vem alguém e fala: - Ah, mas aí os meninos não aprendem... Então, aí volta o que tá no subconsciente das pessoas, reprova faz aprender, fez a sua mãe, a minha vó, mas não faz a massa dos alunos, pelo contrário, a reprodução é esprudente.

Maurício: Pillar, eu sei que o tempo é curto, então eu vou fazer umas 3 ou 4 perguntinhas mais diretas.

Secretária: Tá então vamos lá porque o nosso tempo já esgotou.

Mauricio: Assim, qual é o seu olhar, assim a respeito dos projetos, assim desenvolvidos na escola, como que a senhora vê uma proposta produtiva, ela tem perspectiva que aqui no Brasil avançasse;

Secretária: Primeiro eu acho que ela não pode ser descontextualizada, ela não pode ser, não existe projeto individual, trabalho com projeto tem que ser sempre coletivo, conta com os professores, ele tem que ter uma forte amarração teórica, e ele tem que ter uma avaliação permanente, o projeto começa, geralmente nas escolas acontece isso, começa super bem... Bah, vamos fazer um projeto de água... Aí o projeto de água tem um ao mês, tem dois, e aí os meninos já não estão sendo avaliados e a fica, o projeto acaba com a falta de entusiasmo; então o projeto tem que ter um objetivo, o que que vocês querem saber?? O projeto tem ter embutido nele uma pesquisa, uma indagação, dá vontade de descobrir o novo, e que haja o tempo inteiro uma avaliação processual, descritiva, dos professores sobre os alunos e dos alunos sobre o trabalho, para que ele efetivamente resulte em mais aprendizagem.

Mauricio: E a senhora acredita que o perfil do docente ele tem que ser diferente do tradicional, ou não? Ou o professor ele pode se adaptar facilmente a essa nova metodologia, essa nova estratégia?

Secretária: Ele tem que aprender, mas a professora, Lucia Helena Alvarez Leite, era professora que trabalhava em BH com pedagogia de projetos, ela era da Universidade Federal de Minas Gerais, e ela dizia isso assim: - Cê (você) só aprende a trabalhar com projetos fazendo! Não dá pra fazer só na teoria. Mas não dá pra fazer projetos sem uma boa base teórica, então o professor, qualquer um pode trabalhar com o projeto, desde que ele tenha uma clareza de como que as crianças aprendem, como que as crianças podem se aprender e o que que ele quer com aquele projeto. Porque aquele negócio de você chegar na sala de aula, quer dizer que eles tem liberdade total: - O que que vocês querem aprender hoje? Tem menino que me fala assim: - Nada! "Ce" vai fazer um projeto sobre nada? Ou: - Hoje eu quero aprender por que chinês tem olho puxado?

Mauricio: É um caminho da pesquisa??

Secretária: Mas o professor não pode sair do lugar, que ele é o cara, que ele é o profissional, ele é a pessoa que coordena que indica porque se não fala: - Nós todos aqui sabemos. Quer dizer eu sou adulta eu sei mais, eu tenho mais experiência, várias vezes eu vi professores falando: - Ah! Esses meninos eu não dou conta deles! Tá abrindo mão do seu papel de professor. O professor é o cara que separa a briga, que media conflito. O professor que manda menino para diretoria, pra mim, é o que abriu a mão de ser professor. Por exemplo, eu já fui diretora de escola, chegava aquele bando de menino lá... - O que que vocês estão fazendo aqui?? - A professora pôs a gente pra fora. Chama a professora... (Ela faz uma expressão de cansada, e de indignada, colocando as mãos na cintura!) Então o problema também está em você... - Eu não sou obrigada a ficar com esses meninos... - É! São seus alunos! Ah! Mas eu to aqui só pra dar aula de matemática! Isso é um problema, esse professor dificilmente vai trabalhar com projeto. O projeto significa várias situações de conflitos, que esse conflito quando vem mediado por adulto ele leva mais conhecimento, ele leva amadurecimento, um exemplo básico em situações de projetos, cada um sai para a pesquisa com seu caderninho o menino de cá olha o menino de lá... - Professora, ele não tá fazendo

nada!! Tá só copiando meu trabalho, “sora”! Se você ensina a trabalhar coletivamente, “ce” sai dessa visão de que alguém rouba o conhecimento do outro, alguém dividi o conhecimento; mas isso tem que ter uma maturidade do profissional, logo a formação dele teórica, tem um peso, mas a prática, a experiência começa no projeto e pára no meio porque não deu certo e começa outro, né, isso é determinante.

Mauricio: E professora Pilar, no Brasil, assim, a senhora tem conhecimento tem um panorama de escola na rede como um todo que tenha algum projeto, que tenha quantitativo do percentual de quantos municípios trabalham com projetos ou que tenham atividades “X” voltados para projetos ou algo nessa linha?

Secretária: Não, não sei nada, em termos quantitativos eu nunca fiz uma pesquisa é muita informação, talvez tenha mais nas Universidades do que no ministério, ministério não tem uma pesquisa estruturada sobre projeto, a gente, agora nós estamos começando com um grupo de trabalho sobre currículo que vai mapear essas experiências, através da, quando você escreve um currículo para sua rede a perspectiva de trabalhar com o projeto foi muito clara para quem quer trabalhar então talvez a gente tenha essa possibilidade nessa pesquisa que a gente vai fazer. E você, quem sabe, pode vir nos ajudar?

Mauricio: No que eu puder, estou à disposição, e professora, há alguma perspectiva junto agora com o PDE, e com o PAR de incrementar uma política voltada para essa quebra de modelo de sala de aula agregado assim aos projetos, por exemplo?

Secretária: Ainda não, nós vamos fazer um curso para, Programa Estruturado de Aprendizagem, pro professor que vai chamar Ambiente Escolar, professor entende mais que a sala de aula pra ele entende....

Mauricio: Amplia o espaço de aprendizagem..

Secretária: Amplia o espaço, é um apontamento que a gente vai fazer sobre isso, mas ao Ministério não cabe determinar o Regime Federativo do Brasil com a autonomia dos entes federados, nós não podemos determinar que se use isso ou aquilo, mas a gente pode apontar ou induzir.

Mauricio: Propostas? De repente se agrega em cada município a cada especificidade. Professora e assim, só tem mais duas perguntas, qual a sua opinião sobre essas concepções ou essa construção do conhecimento, assim, fora do ensino formal digamos, né, que esses projetos eles trazem a construção do conhecimento ...

Secretária: Acredito sim, ardorosamente, porque eu acho que a concepção do menino sozinho no seu caderno olhando para a nuca do colega o que impossibilita a interrupção, toda a vez que ele vira para trás a professora chama a atenção é a hora que ele tem uma interrupção sabendo que o conhecimento ele brota sempre pela dúvida, porque será, como, e pela pesquisa que hoje... dois meninos de sete anos um tatu bolinha no pátio e se indagando sobre porque será que esse bichinho vira como é que ele é como é que ele não é, com a presença de um adulto que discuta e dê sentido para isso, é um processo rico, a sala de aula formal, tradicional cada um olhando para a nuca do outro, para o seu caderno ou só para o professor ela é pouco criativa, e eu acho que conhecimento tá ligado à criatividade, tá ligado ao desconforto, sempre que

eu fico desconfortável eu tenho mais possibilidade de aprender do que numa situação confortável, esses choques são interessantes, então a escola formal ela é menos criativa e menos provocadora do que essas propostas inovadoras

Mauricio: Professora muito obrigado, e desculpe ter tomado seu tempo tão precioso.

Secretária: Não tem problema, o Ministério também tem que dialogar, e principalmente com quem pesquisa temas de nosso interesse! Foi um prazer!!!

Anexos

Anexo IV – Entrevista:

Transcrição da Entrevista com a Chefe de Serviço do Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação Professora Evanir Cruz, carinhosamente chamada de Nica pelos seus colegas

Mauricio: Aos seis dias do mês de novembro de dois mil e oito estamos conversando com Chefe de Serviço do Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal da Educação Professora Evanir Cruz. Bom Dia professora!

Evanir: Bom dia professor!

Mauricio: Em primeiro lugar eu gostaria de agradecer pela sua disponibilidade de estar contribuindo com a nossa pesquisa, que está trazendo resultados para a secretaria. E gostaria de explicar, então, na nossa pesquisa, a nossa intenção é mapear, entender a concepção que os professores têm a respeito dos projetos, nessas atividades fora do ensino digamos formal, dentro do seu turno de trabalho. Professora como a senhora vê a questão dos projetos nas escolas da rede municipal?

Evanir: Pois é!! A função dos projetos eu acho que todos são válidos desde uma vez que a escola tem entendimento deles, né, como um todo, o projeto, ele é necessário de uma forma de manter a escola em movimento, acredito, eles fazem com que os professores busquem informações, com que se atualizem; é uma forma de estar inovando também sua prática na sala de aula, eu acredito que seja dessa forma.

Mauricio: Professora Nica, dentre os projetos que se desenvolvem nas escolas há alguma diferenciação entre projeto da zona urbana, da zona do campo, assim, tem alguma orientação da secretaria ou do departamento pedagógico, como que é esse diálogo com os professores que desenvolvem esses projetos?

Evanir: Os projetos sempre vêm das escolas para a secretaria; é uma dinâmica de trabalho da escola, é um pensamento da escola, e a gente respeita isso; e a gente acata, é feito na supervisão deles, no projeto em si e depois a gente viabiliza para que ele aconteça na escola, todos eles tanto da zona urbana quanto da zona rural a gente acredita no trabalho que é feito dentro das escolas, então a gente pensa assim: sempre em tentar que aconteça da melhor forma possível e não tem diferença o que a gente vê é assim: que todos eles são feitos de acordo com a necessidade de cada realidade; claro que na zona rural alguns mais específicos, da zona urbana outros temas são abordados, mas acontece na mesma forma tanto na rural quanto na urbana.

Mauricio: Professora e como é o perfil desses professores que trabalham no projeto, assim, como que a senhora vê o professor que trabalha diretamente com esses projetos; ele tem algum diferencial, tem algum perfil diferente, ele tem uma postura, como que é feita essa seleção, mapeando, digamos assim,

se a senhora pensasse os professores que desenvolvem esses projetos, como que é o perfil deles, assim, como que a senhora vê?

Evanir: O que a gente percebe neles é que são professores que estão sempre buscando fazer alguma coisa diferente, alguma coisa nova, alguém que tá sempre estudando, que tá sempre buscando informações, buscando o que tá acontecendo na atualidade para desenvolver na sala de aula, geralmente, são aqueles professores que ainda estão na ativa, digo assim, buscando sempre sempre inovando, tentando de alguma forma trazer o novo, diferente, uma forma alternativa de trabalhar.

Mauricio: Professora, nós já tabulamos, alguns instrumentos que foram aplicados, e a gente percebeu um número bem expressivo, um número bem significativo, relacionado aos outros na área da educação física, porque essa, digamos assim, essa modalidade ou essa área tem tantos projetos?

Evanir: O que que a gente vê assim ó, né, minha opinião na área da educação física, esses professores são geralmente... têm um conteúdo a desenvolver, esse conteúdo também faz parte de todos os outros desportos que alguns deles transformam em escolinhas e por isso dos projetos, que aqueles que não conseguem que não desenvolvem todo aquele trabalho que era para ser feito em sala de aula acabam fazendo os projetos pra suprir de alguma forma essa diferença do que é pra ser trabalhado e do que é feito no projeto, eles têm horas a mais eles têm um pouco mais de tempo para trabalhar e acabam se dedicando mais especificamente em um desporto o que não acontece na sala de aula.

Mauricio: Mas esses desportos, os desportos não deveriam ser trabalhados em sala de aula no decorrer desses quatro, cinco anos do ensino fundamental ou do ensino médio?

Evanir: Eles são trabalhados enquanto conteúdos, mas eles são aprofundados com alunos nesses projetos que aí é fora da carga horária aprofundados no projeto.

Mauricio: Teria assim alguns projetos que a senhora elencaria como grandes projetos da rede ou projetos que trazem um resultado, assim, bastante significativo ou pra uma grande parcela de alunos ou que colocasse a escola em uma maior evidência, se senhora tivesse que enumerar alguns projetos, quais que a senhora elencaria?

Evanir: O que a gente percebe num todo assim, a rede é muito envolvida com a questão ambiental temos muito projetos nessa área, a gente tem muitos agora também em relação à cultura da paz que é algo que o pessoal tá extremamente preocupado com a questão da violência, das drogas então eles estão voltando o pensamento para essa linha, a gente tem muitos projetos na área dos desportos a gente tem muitos desportos, a gente tem muitos na área de apoio pedagógico que isso funciona muito bem já há muitos anos na rede, “Hora do Conto” têm muitos projetos muito bons tem o “Pé na Escola” que o projeto junto em parceria com o jornal Diário Popular que tem muita coisa boa

nas nossas escolas também, assim, a escola de Balett também que um projeto em parceria com a Dicléia de Souza com a escola de balett mesmo tem muita coisa boa dentro dos projetos da nossa rede, muito são inúmeros os projetos bons e que destacam não tem como destacar uma escola ou outra para não ser injusta com nenhuma mas que tem muita coisa boa a gente sabe que tem.

Mauricio: Professora e a questão, assim, de auxiliar esses professores na sua formação, desses projetos na capacitação desse professor como que o departamento pedagógico atua nesse sentido assim de auxiliar por exemplo os professores, e eu vou lhe dizer porque eu tô perguntando isso, porque no documento que a gente mapeou e tabulou os professores colocaram que eles gostariam de ter uma formatação de ter subsídios teóricos mas eles não citaram quais subsídios teóricos, então, até numa outra conversa com a secretária até ela se prontificou num segundo momento talvez no próximo ano de fazer uma formação porque ficou meio um paradoxo: porque se os professores dizem que tem uma formatação mas eles não sabem quais são, então quer dizer que eles não tem, como que assim, eles procuram o pedagógico, o pedagógico auxilia por áreas, por setores, por cursos, não sei, como é esse procedimento, assim;

Evanir: É assim, específico, um trabalho com os professores só de projetos a gente não tem o que se dá são linhas gerais nas reuniões que acontecem de área que o pessoal leva sim subsídio teórico mas em relação não específico ao projeto e sim à disciplina, né, porque eles fazem por área e isso acontece além das reuniões pedagógicas que são feitas; têm os cursos de capacitação que a gente faz de formação também em diferentes áreas que a gente faz possibilita isso também têm as jornadas pedagógicas também, que a gente costuma fazer que aí, é que são assuntos mais gerais além disso também muitos profissionais procuram os nossos supervisores e os nossos supervisores subsidiam de acordo com a necessidade de cada um.

Mauricio: E professora, como está dividido o departamento pedagógico para auxiliar: eu sei que têm algumas áreas, por exemplo ciências, matemática, series iniciais, anos iniciais é que eu gostaria, assim, de deixar registrado na sua fala, assim, como que a senhora enquanto chefe do setor, do serviço como se divide as áreas e esses, digamos assim, esses encaminhamentos, - chega um professor ele é atendido porque ele é da área ou porque ele é do projeto tal ou porque a escola encaminhou que ele falasse com o professor "X" ou "Y", como é feito esse encaminhamento?

Evanir: É, os projetos, geralmente os projetos têm um professor responsável mas não especificamente um único professor que trabalhe no projeto, geralmente acontece da escola se envolve no projeto então é mais de um professor; quando eles chegam, nosso departamento é dividido em áreas, né, e cada área tem um supervisor responsável, quando vem alguém pedindo a gente geralmente ouve primeiro e sabe, para gente saber em que área seria, quais as áreas afins, e a gente chama os supervisores daquelas áreas e o atendimento é feito com o pessoal todos juntos;

Mauricio: E isso é deixado registro é feito ata, como é o memorial dessa reunião.

Evanir: Quando é algum assunto muito específico se faz reunião, quando é mais um atendimento só o profissional a gente não costuma registrar, não registramos fica numa conversa informal. Mas quando é dado algum subsídio alguma coisa, ou em forma de xérox ou em cd aí sim tem outro encaminhamento.

Mauricio: Professora Nica, se a senhora tivesse assim, que colocar a linha de ação ou a política ou a questão, nem vou entrar assim, na questão da linha pedagógica mas assim o plano de ação que o departamento faz para auxiliar esses professores nos projetos, como que a senhora definiria?

Evanir: Plano de Ação?

Mauricio: Qual é a linha, que de repente a gente segue, ou a linha que o, que a gente sabe que tem, de ter outros departamentos, que auxiliam que buscam verbas para o projeto, assim, mas de que maneiras que o departamento assim como conjunto; como a senhora é supervisora chefe de setor do grupo, como o grupo vê assim, esse trabalho, como é a linha, humanista, que tipo assim, de colocação assim que senhora colocaria que o grande grupo tem relacionado aos projetos.

Evanir: A linha humanista, é uma linha da nossa secretaria que não tem como a gente fugir disso né, até porque a gente acredita nessa forma de trabalho também e acredito que o departamento todo faz esse trabalho, né, bem dentro dessa linha assim, de estar procurando pessoas, de estar tentando resolver, de atender da melhor forma possível, de nunca deixar de atender ninguém, acredito que seja por aí, e a gente sempre tem assim ó, a gente nunca atende ninguém sozinho a gente sempre quando tem alguma coisa a gente sempre chama alguém se não o supervisor da área mas ou eu ou a Rosemar que é a nossa diretora do departamento ou alguém das área em fim a gente tá sempre trabalhando todo mundo junto.

Mauricio: Então ta professora, não sei se a senhora quer colocar mais alguma coisa, assim, relacionado aos projetos, aos professores, à rede, quer deixar algum registro...

Evanir: Então, assim ó, acima de qualquer coisa, quero deixar claro que trabalhamos em conjunto para os professores e junto com os professores; que a gente tem de mudanças e hoje a gente vê tantas coisas acontecendo e muitas vezes a gente não dá a atenção devida para a educação e hoje em dia a gente precisa pensar; acredito que assim ó que com mais amor em tudo que se faz onde a gente coloca um pouco mais de amor naquilo que a gente quer realmente que aconteça a gente consegue fazer com que aconteça a gente consegue fazer com que isso venha florescer e eu não vejo outra saída se não essa, da gente sempre buscar ajuda no outro, buscar que outro esteja tão bem quanto a gente e acredito que seja por aí que a gente possa mudar alguma coisa.

Mauricio: Então ta professora muito obrigada pela sua atenção!
Evanir: Estamos sempre à disposição!

Anexos

Anexo V – Entrevista: Diretora da EMEF Bibiano de Almeida de Pelotas/RS

Entrevista: Alice Maria S. Montardo, diretora da EMEF Bibiano de Almeida, escola que apresentou o Projeto Integrado.

Maurício: Como nós já conversamos anteriormente nós estamos fazendo uma pesquisa, que está trabalhando as concepções dos professores sobre os projetos; e a Escola Bibiano de Almeida do Município na qual a senhora é diretora tem um projeto integrado é isso diretora? A senhora poderia relatar, assim, como é esse processo de que maneira ele esta inserido na proposta pedagógica da escola, como os professores vêem essa situação?

Alice: Quero agradecer por este trabalho que é tão importante, que traz a visibilidade numa prática escolar que não é fácil de ser implantada mas que também não é um bicho de sete cabeças, podemos trabalhar tranqüilamente com o projeto com a interação das disciplinas e é nessa lógica que se organiza o projeto integrado que é uma disciplina que a escola trabalha. Essa idéia surgiu, vou te fazer um relato, assim, histórico, essa disciplina surgiu em uma reunião com pais para a elaboração de um novo projeto político pedagógico da escola, foi numa manhã de sábado bem chuvosa e nos estávamos discutindo também as disciplinas que compunham na época o currículo da escola, quando uma mãe nos disse assim: - Por que que (sic) vocês não pensam numa disciplina ou um curso, alguma coisa que trabalhe mais o cotidiano dos alunos que prepare mais esses alunos para o trabalho, para a vida lá fora?

E aquilo, assim, nos tocou, porque sempre foi um pensamento da escola com os trabalhos extra-classes promover esse tipo de ação, mas o trabalho extra-classe é um trabalho optativo, é um trabalho que o aluno faz a opção, não atinge a todos os alunos e alguns que fazem a opção que gostariam de participar acabam não fazendo, porque não tem condições de ir até a escola, que dependem dos pais para levá-los então nós ficamos impactados com a idéia da mãe e ela falava em turno inverso, mas isso tudo a gente sabia que causaria um certo transtorno para as famílias e se não um transtorno uma falta de vontade de alguns. E nos queríamos realmente atingir todos os alunos com essa idéia que essa mãe deu; então assim na conversa, eu não consigo agora nem na hora eu conseguiria dizer de quem surgiu a idéia, surgiu a partir dessa fala da mãe e dali nos começamos a burilar a idéia naquele momento mesmo, e surgiu assim quem sabe a gente compõem uma disciplina que abrace essa idéia, ficou em aberto para que ficássemos discutindo, os pais que estavam na reunião se sentiram contemplados porque a escola se propôs a estudar a situação e nós fizemos isso, fomos à lei primeiro e a LDB reza que as escolas tenham um núcleo comum e tenham autonomia para adaptar os seus currículos à realidade do lugar onde estão localizadas; as peculiaridades regionais diante desse artigo da LDB, penso que é um artigo, não um parágrafo, mas sim um artigo, nos partimos para ousadia então de propor esse projeto. O Projeto Integrado no primeiro momento se chamou Programa Integrado, depois nós participamos de um evento, um seminário internacional de Projetos em Porto Alegre e eu e mais duas professoras da escola, e lá então a discussão era justo da Terminologia que programa é coisa mais hermético, tu faz um programa ele tem um tempo de duração preestabelecido e na época a discussão era essa; e que projeto era algo que poderia ser revisto sempre, relido, refeito e que não havia uma data não necessariamente precisaria ver uma data para término. Isso então nos moveu para a troca do nome da disciplina depois de ela ter ficado 2 anos com o nome de Programa Integrado passou a ser Projeto Integrado, e no momento que ela passou a ser Projeto, as pessoas começaram a lidar muito fora da escola com a disciplina como se ela não fosse disciplina e se ela fosse um Projeto; nós custamos uns 3 anos eu acho para que as pessoas entendessem que o nome da disciplina era Projeto Integrado, PI como a gente chama, carinhosamente e praticamente de PI, porque projeto integrado, projeto integrado, então PI. E para que as pessoas entendessem que o nome

da disciplina era Projeto Integrado e não um programa; ele é Projeto extra-classe, mas conseguimos, hoje ele é uma disciplina que faz parte do Programa de Disciplinas da rede Municipal, tem Diário de Classe, tem registros.

Maurício: Professora, e isso como é visto na Secretaria da Educação? Porque não é comum, por exemplo, uma disciplina, no caso um Projeto Integrado tem vários professores; como é essa questão burocrática do Projeto em si sendo uma disciplina, do ponto de vista da secretaria, ele difere do restante das escolas no que tange as disciplinas. Como é trabalhado isso?

Alice: Quando nos implantamos essa disciplina nós, mandamos o projeto para a Secretaria da Educação, na época, em 2001, mandamos para a Secretaria da Educação junto com a nossa organização curricular com os planos de estudo e fomos chamados obviamente porque a disciplina exigia 5 professores, na época nos tínhamos só a 5ª série, a disciplina é oferecida de 5ª a 8ª série atualmente.

Maurício: Ela foi implantada gradativamente?

Alice: Gradativamente, porque as séries da escola foram implantadas assim: nós trabalhamos 2, 3 anos só com as 5ª séries e depois com as 6ª, 7ª e 8ª séries agora nos temos em todas as séries de 5ª a 8ª série e no noturno também. Ela entrou no lugar dos cursos profissionalizantes que nos tínhamos às quartas-feiras no noturno, um projeto que aconteceu no município que depois não foi levado adiante em virtude da legalização do projeto, que não foi aceito, ele tinha lacunas de carga horária; então nos optamos pelo Projeto Integrado. Então nos fomos chamados para justificar aquela carga horária de professores acima do normal, porque os professores que trabalham no “PI” eles têm uma carga horária de 5 horas-aula naquele dia, todos eles, isso são no mínimo 4 professores. Quando nós fomos chamados, nós colocamos todo esse pensamento que nós já tínhamos ousados em outras coisas, a escola já trabalhava na época, desde 2001, com a avaliação por parecer descritivo com dossiê do aluno desde o pré até as séries finais, a série final que na época era a 5ª série mas hoje é até a 8ª série também se mantém, então nós já tínhamos alguns avanços e algum respaldo de projetos que sempre funcionaram muito bem na escola, a escola felizmente sempre pode manter e ampliar seus projetos independente dos governos, independente dos secretários de educação, dos prefeitos porque sempre trabalhou com muita seriedade seus projetos, sempre cumpriu com aquilo que é a postura da escola, se nós temos um projeto extra-classe por exemplo, que não foi avaliado positivamente ao longo do ano pela equipe diretiva, pelos próprios professores, pelos alunos participantes, pelos pais, não foi qualificado esse projeto não é oferecido no ano seguinte, e a justificativa para o professor é justo essa, teu projeto não foi qualificado, não tem como levar adiante...

Maurício: Não atendeu as expectativas....

Alice: Não atendeu as expectativas, então não tem porque manter um professor com “x” horas de projetos se ele não é um projeto que está adequado à escola, ao projeto político da escola, então como isso é uma prática, nós conseguimos junto ao poder público um respeito que nos dava condições de argumentar com relação a isso, bom nós temos um projeto novo, realmente é de vanguarda, não existe, que a gente tenha conhecimento na região, nada semelhante, existem uns projetos, e ele é muito confundido com projetos interdisciplinares, mas ele é muito além disso ele é um projeto transdisciplinar, naquele momento o professor deixa de ser professor da sua disciplina, abre mão.. Olha eu sou professor de matemática então eu não posso responder se aluno pergunta se tem vírgula

ou não. Não, a gente tem que se despir da disciplina da gente, e ser professor de PI. E ali nós vamos aprender a fazer projetos junto com os alunos. Que é um trabalho totalmente voltado para o aluno que pesquisa e que faz projetos. Bem aqui na secretaria, nos viemos, explicamos tudo isso, a origem do trabalho, que veio da própria comunidade, foi compreendido e nos foi dada carga horária para os professores, na condição que a gente visse como isso ia ser aceito na comunidade, e se não fosse aceito, então a gente voltaria atrás. É a disciplina que os alunos mais adoram; historicamente já, pois alguns já consideram ela um disciplina reconhecida pela Secretaria da Educação, embora eu te confesso que todas às vezes que há troca de equipe administrativa na Secretaria de Educação, nos temos que fazer todo o nosso glossário de explicações e pedagógicas também porque é uma coisa diferente, que as pessoas não estão acostumadas a visar bem como a avaliação, nós tivemos um trabalho que mais de um ano junto ao CPD (Centro de Processamento de Dados) porque toda a estrutura está pra nota para questão numérica e a nossa não é, é toda digitada existem termos que são pedagógicas existem termos que são humanísticos, a gente acredita em ti tu és uma pessoa tal e tal. Que os digitadores não estão acostumados a lidar, então eles usam só o teclado dos números então nós tivemos muitos problemas com isso, dos termos serem muito maus digitados, a gente mandar com a nossa fala e eles ao transcrever terem dúvidas então ligarem para a escola, como por exemplo: - Mas é para anotar isso mesmo? Um Beijo, e não sei o que... então nós já tínhamos rompido com isso, foi uma nova ruptura de um currículo diferenciado nós já havíamos também implantado filosofia desde a 3ª série, então já havia uma caminhada de rupturas, e não rupturas para perder, rupturas para encaixar novas idéias; bem aí aceito a partir daquela primeira vez e se tornando disciplina reconhecida pelo Conselho Municipal de Educação no rendimento da escola nós aí tivemos argumento para discutir nas outras vezes em que fomos chamados e não foi só assim nas trocas de governo nós somos chamados a cada início de ano agora a coisa flui melhor, normalmente éramos chamados. Mas porque uma carga horária tão grande para fulano de tal ler? Porque essa disciplina tem uma carga horária? Vamos lá, vamos conhecer. Então o pessoal tem ido à escola também para participar e conhecer eu acho que a melhor forma mesmo.

Maurício: Como é que os alunos vêem assim, eles gostam como a Srª disse eles são o termômetro; como é que eles vêem assim esse momento transdisciplinar, essa questão de ter passado de todas as disciplinas em um tema, num assunto matemática, uma disciplina nova que outras escolas não tem por exemplo ?

Alice: Bom, é interessante assim. Primeiro os alunos até quarta série sonham em ir pra quinta série pra ter o PI porque o PI tem uma característica muito de romper com o muro da escola de sair de trabalhar muito fora, com o fechamento normalmente nos lugares onde eles podem ver na prática o que estudaram na teoria, o que que é? Porque que eu digo que eles adoram? - Primeiro, porque eu fiz uma pesquisa de mestrado lá e pude constatar a forma como eles se colocaram, eu fiz a minha pesquisa com uma turma de 7ª série na época foi a primeira turma de 8ª série que teve na escola e eles manifestaram assim abertamente sem que eu direcionasse a questão; eu direcionei uma das questões do instrumento de pesquisa era o que eles mais gostavam na escola eles foram quase que unânimes em dizer que era o PI, aí tinha que justificar eles diziam que era onde eles aprendiam coisas da vida onde eles iam nos lugares pra constatar aquilo então a avaliação deles foi maravilhosa em relação a isso em relação à escola de modo geral mais principalmente em relação ao PI... depois uma outra coisa que me faz dizer isso é que assim, esta disciplina até o ano passado ela continua sendo assim era uma disciplina que eles não sabiam como ela era avaliada eles nunca questionaram isso como é que agente avaliava 5 professores, 4 professores como o é que avaliavam o PI, e o índice de

presença na disciplina foi sempre 100% eles faziam auto avaliação e não sabia como era a avaliação do professor nunca perguntaram: vale nota ou não vale, vale ponto ou vale positivo ou vale isso então isso é uma outra coisa pra quem tem o olhar mais apurado na pesquisa que já percebem um gostar e, por fim assim, todos os temas trabalhados são de escolha dos alunos; então, no início do ano se faz uma assembléia com eles e eles optam com que temas gostariam de estudar, elencam todos temas que eles colocam e se faz escolhas, eles votam, os temas preferidos normalmente são 3 temas geradores de outros temas são 3 trimestre então se trabalha dentro do trimestre, cada trimestre fecha um tema...

Maurício: Sempre a partir dos alunos?

Alice: Sempre a partir dos alunos! Então eles sabem que vão estudar coisas que eles estão afim, isso faz com que eles gostem muito, e se acontece, e acontece muito, por exemplo na 5ª série eles escolhem trabalhar normalmente, os temas repetem, adolescência, droga, sexualidade, preconceito, violência, normalmente são temas que aparecem porque são temas presentes na vida deles, e é normal que apareçam, então o que que nós costumamos fazer, porque aí a gente faz a mesma coisa que fez com a idéia da mãe; nós pegamos o tema e burilamos o tema, num grande eixo, então se tu pegar drogas, sexualidade gravidez na adolescência, isso tudo ta dentro do tema adolescência que é um grande tema, então esse tema grande vai gerar um sub-tema, aí se tu pega por exemplo doenças sexualmente transmissíveis e outras coisas que eles citam, saúde, por exemplo, eles largam assim: - Saúde... Ta mas o que de SAÚDE? – Ah, eu queria saber por que, o meu irmão é diabético e ele precisa usar insulina, eu gostaria saber mais sobre isso. Ou... - Lá na minha casa todo mundo é hipertenso... Então a gente monta um bloco de saúde e dentro da saúde agente trabalha, por exemplo, o corpo humano e dentro do corpo humano a série que está trabalhando isso aprofunda mais os temas cada grupo aprofunda mais, por exemplo, o sistema respiratório, urinário, e tal, aí aprofunda mais o tema, a pesquisa doença, pesquisa tratamento, pesquisa alternativas, alternativas de prevenção; que aí já trata também da sexualidade.

Maurício: Professora, assim, e o perfil desse professor que trabalha, que a gente sabe que às vezes numa secretaria muito grande há um rodízio, remanejamento, transferência, há professores que não tem o perfil para trabalhar com o PI?

Alice: Há! Há!

Maurício: Como vocês fazem essa triagem essa varredura, não sei como é o termo que vocês utilizam? Ou têm professores que dizem que não querem trabalhar com o PI?

Alice: Tem alguns professores que são muito francos, muito profissionais; olha não vou trabalhar com o PI porque não é minha praia, não é, não porque não goste de trabalhar desta forma, por exemplo, vou te dar o meu exemplo; faltava professor para PI numa turma que eu trabalhava, as gurias, coordenadoras, me convidaram para participar do PI, porque tem alguns critérios fundamentais para um professor de PI, ele tem que ser extremamente responsável, ele tem compreender que o fato dele trabalhar com outros colegas não significa que aquele dia ele pode faltar porque os outros podem suprir a sua falta, isso é fundamental, porque não vão suprir a sua falta, a falta dele é a falta dele é essencial, porque é um trabalho em conjunto se falta deixa de ser passa a ser um trabalho em dupla passa ser um trabalho individual, nós já tivemos problemas dessa ordem, e vamos ter sempre, com esse rodízio, então isso vai acontecer sempre. As gurias vieram então me convidaram para participar do PI, e eu fui muito franca, eu disse: -

Gurias eu não vou, não vou, porque uma coisa é eu ter sala de aula, então quer dizer que na hora de dar aula que eu abandono a direção e vou dar aula, porque nesse horário a vice-diretora já está aqui, eu vou para minha sala de aula, e se ela não estiver alguém assume e eu vou para sala de aula porque ninguém vai tomar o meu lugar lá, não tem substituição eu vou para a sala, agora o PI acontece o que já aconteceu que eu já tive experiência em PI que acontecia isso, como tinha outros professores todo mundo se achava no direito de falar comigo na hora do PI, os pais, secretaria me chamando para assinar histórico, telefone; - Telefone, Alice, vem atender é da SME (por exemplo). Daí em sala de aula, mas como era PI e tinha outros professores, entendesse, então eu disse para as gurias...

Maurício: Era mais fácil de ti retirar da sala de aula?

Alice: De me retirar, Eu sozinha na minha sala se aula ninguém se atrevia, porque eu já fazia assim... não saio, já mostrava o dedo.. Agora no PI, as próprias gurias já dizem: - Vai alí atende, não, deixa a gente segura... Mas eu sei que não é assim, sabe, então por uma questão de consciência e de exigir dos outros essa postura, eu jamais poderia participar do PI dessa forma então têm pessoas que compreendem isso e fazem eu mais do que ninguém tenho a obrigação de compreender isso e participei do nascimento e participo das exigências.

Maurício: E já teve algum professor que entrou no PI, e disse assim: Não quero, não gostei da metodologia, gostaria de sair, quero ser substituído?

Alice: Já, nós já tivemos caso de professores chegar e dizer: - Olha, não gosto de trabalhar assim, eu gosto de trabalhar na minha sala de aula sozinho essa interferência não é uma coisa... porque assim o PI se trabalha de porta aberta, são duas turmas que estão sendo trabalhadas simultaneamente por 4 ou 5 professores que entram e saem, entram e saem; dão pitaco, então aconteceu, vou citar exemplo que eu vivi, de eu entrar na sala e a professor ta dizendo: - Gente vocês comecem um trabalho assim, assim, assim... E eu já ter na outra turma falado de outra forma, às vezes tudo bem a forma tá bom para as duas turmas...

Maurício: Para ambas as turmas.

Alice: Às vezes não, acontece de eu dizer: "Pais de que jeito tá melhor", vou até lá e dizer: - Gente na outra turma eles vão começar assim, assim, assim. Se vocês quiserem fazer dessa forma, tá legal também, podem fazer; então existem essa coisa de não ter amarração contigo mesmo, de não ter a profissão "solidão", tô eu sozinho aqui, eu comendo.. tararararam... não, de ter humildade e dizer: - Olha, o que eu fiz não tá legal, faz de outro jeito, aí a professora outra também apresentou a forma que eu já tinha dado na turma que ela estava, então eles optaram de que jeito eles queriam começar o trabalho, isso transita muito, os alunos perdem aquela coisa de dizer: - Eu não quero me juntar com a turma tal, porque não gosto dessa, não gosto daquilo, isso cai, porque mesmo que eles trabalhem a gente não tem um ambiente que a gente possa colocar as duas turmas tem, mas eles ficam muito mau acomodados que é a sala do Multimeios só quando tem que assistir algum filme, algum vídeo, alguma coisa que se usa muito, muito, muito o filme pra trabalhar com eles assim. Seria pra nós assim, seria um show vai ser a coisa mais importante pra escola o dia em que a escola poder adquirir um data show, e uma tela, claro, agente tem uma TV 29 polegadas, 2 até, em termos de equipamento a escola é muito bem montada, foi muito bem programado assim o dinheiro pela escola pode se organizar legal. Mas não é o ideal, o ideal seria um telão, eles ficarem em

cadeiras mais confortáveis e tal, mas dá-se um jeito. Quando se quer, dá-se um jeito.

Maurício: Professora, e como é que a senhora vê a resposta das outras escolas assim comentários, não seria respostas e os comentários, eles procuram buscar informações, procuram se informar sofrem alguma crítica negativa. Como é que o olhar do restante da rede em uma proposta tão inovadora

Alice: Eu costumo dizer quando estou ruinzinha que os nossos grandes inimigos são nossos parceiros, é bem aquela coisa dormindo com o inimigo, porque o que que tem acontecido, assim, eu já fui e as gurias também a vários eventos relatar a experiência do PI: Poder Escolar, no fórum mundial de educação em Porto Alegre sobre projetos pedagógicos e educação apresentei painel, pôster então existe, é bem, divulgado assim então no Poder Escolar principalmente que é um evento espetacular, eu fui no nosso aqui da região e agente é normalmente convidado pra ir em escolas falar e tal, e aí nós somos muito chamados pra falar sobre avaliação sobre PI ou sobre projetos da escola como é que a escola se constituiu assim, uma escola de periferia que não tem grades nas janelas que não tem boletim de ocorrência na polícia a mais de 12 anos que não tem vandalismo que as coisa que estragam, estragam pelo uso então, que as classes não são riscadas, então as pessoas ficam muito impactadas com isso e nós somos convidados, quando agente fala no PI na avaliação então aí o assunto é o show já o resto passa porque essas coisas fazem parte de todo esse processo de não a violência, aí o que que acontece, as pessoas começam indagando os problemas: - Ah mas isso não dá! Por isso, por isso e por isso. Dá! Dá assim, dá assado é o que eu tava te dizendo do vídeo, o ideal seria tal coisa mas se não tem, faz tal coisa. Agente já trabalhou com computador, temos só um computador da secretaria para 50 alunos, vai de 5 em 5 e olha a imagem que a gente quer mostrar, sabe, e a gente vai fazendo, e os outros vão ficando e aí o que que acontece, nessas escolas o trabalho é reconhecido mas as escolas acabam dizendo que é muito difícil, e não é fácil realmente não é fácil burlar e pra tu burlar te dá trabalho, não é burlar a lei porque não é ele é legal tanto que considerado ilegal a disciplina mais de 7 anos há 7 anos. Só que burla as dificuldades, exatamente, é usar, burlar as dificuldades ousar e ir no poder público e dizer, olha a disciplina existe, por isso, por isso e por isso e vai se manter e a gente quer a carga horária, sabe, às vezes tem que falar mais duro, então não quer dá trabalho mas agora do ano passado pra cá os nossos alunos de 5^a a 8^a série tem 30 horas aula eles não tem mais 25 porque isso reza na lei que é o mínimo então as escolas se limitam a falar o mínimo que é uma coisa que a gente já ultrapassou. Se já se ultrapassou coisas muito mais sérias que a questão da avaliação que eu acho de todas assim as ousadia mais profunda que a escola fez aumentou a carga horária pra não se tirar a disciplina néh , tá necessitando mais horário em matemática então vamos acrescentar a matemática não vamos tirar a artes, não vamos tirar a filosofia não vamos tirar as ciências sociais porquê? Por que tirar a música pra colocar português? Não! Pode-se acrescentar pois a lei nos dá essa possibilidade!

Maurício: Professora e outro detalhe assim como é que a senhora vê... a senhora que é professora, diretora, fez o trabalho de dissertação no mestrado... como é que a senhora vê essa proposta de trabalhar com projetos e trabalhar dessa forma, se a senhora tivesse que fazer um fechamento assim. Como é o seu ponto de vista assim que já passou por fase de professora, pela fase que a senhora é Diretora já fez um trabalho acadêmico de valor significativo. Como é que a senhora vê essa nova proposta de trabalho digamos assim nas escolas, como é que a senhora relataria?

Alice: Eu só queria fechar um pouquinho a outra questão Maurício assim, te dizer que assim, pras escolas que conhecem, elas avaliam positivamente e têm medo, algumas têm

medo e as que não conhecem não acreditam; então há uma descrença que o trabalho aconteça mas tudo bem, o trabalho continua um dia todo o mundo vai aprender que aí eu entro na tua última questão. Eu não consigo ver uma escola com um olhar de vanguarda sem que ela se estruture através de projetos primeiro que ela tem que ter um projeto político pedagógico daí já começa a questão do projeto, começa daí se a escola realmente tem um projeto político pedagógico que subentende-se deve ser algo composto por todos os segmentos ela sabe a importância que tem um projeto, ela sabe que a educação é política, ela sabe que a educação é política pedagógica e que tudo isso é educação. E uma educação de amor, de carinho, de construção de uma escola verdadeiramente melhor.

Mauricio: Muito Obrigado.

Alice: Sempre que precisar estamos às ordens.

Anexos

Anexo VI – Texto:
Experiência Pedagógica da EMEF Bibiano de Almeida de
Pelotas/RS e o Aproveitamento de Alunos

Projeto Intregrado: EMEF Bibiano de Almeida/Pelotas-RS

Este anexo mostrará, como finalidade de comprovação, a experiência que a EMEF Bibiano de Almeida traz com a proposta pedagógica, que inclui o Projeto Integrado (PI). Assim como vários outros textos que produzimos e não se encontram nesta tese; optamos por esse, a fim de demonstrar ao leitor que além destes escritos para esta tese, muitos outros foram escritos, e não utilizados.

O PROJETO INTEGRADO: sua origem e implementação na escola.

Na Escola Bibiano de Almeida, situada no Bairro Areal, em uma zona de baixo poder aquisitivo, desenvolve-se um projeto de aprendizagem¹, denominado de “Projeto Integrado”. É uma experiência única em uma rede municipal que conta com 92 escolas no ano de 2008, como já comentado anteriormente.

Esse projeto emergiu de necessidade sentida pelos professores e pela direção da escola de realizar um trabalho com os conteúdos disciplinares que se aproximassem mais da vida do aluno. Foi entendido pelo grupo que seria importante realizar um trabalho que despertasse nos alunos mais motivação para estudar os conteúdos trabalhados em sala de aula e que o conhecimento construído fosse significativo para eles, enquanto pessoas e indivíduos. Notamos nesse ínterim conforme relata Boutinet (1990) que um projeto é um desafio, uma oportunidade cultural embasado em naturezas e idéias, onde o autor (ator) opera sobre seu trabalho, sobre sua aprendizagem, sobre sua construção do conhecimento, evitando a alienação. Fato esse comprovado pelos professores que aceitaram o desafio de um Projeto novo em seu campo de trabalho. Nesse sentido, a idéia era dos professores, àquela época, que

¹ Todos professores chamam o Projeto Integrado, de um projeto de aprendizagem, conforme relatam Fagundes, Maçada e Sato (1999).

houvesse uma efetiva participação e envolvimento dos estudantes na escola dos assuntos a serem trabalhos em sala de aula. Entretanto, a princípio, não estava bem delineada a forma como executar essa proposta. O grupo também percebeu a preocupação em articular as propostas trazidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental.

Essas angústias e preocupações foram divididas em uma reunião com os pais dos alunos da EMEF Bibiano de Almeida, uma vez que haveria uma reorganização curricular na escola em decorrência da proposta apresentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBN) de 1996 e, discutir com eles, como a escola poderia implantá-la.

Nessa reunião, uma mãe sugeriu a idéia de trabalhar, no turno inverso ao das aulas, com o que ela chamou de “laboratórios de vivência²”. Ela explicou que seria um espaço no qual os alunos poderiam aprender, através de aulas práticas, assuntos de culinária, de artesanato e outros que pudessem ser articulados as suas vivências diárias.

Naquela época, no entanto, foi percebido que o espaço físico da escola não comportava um trabalho dessa natureza no turno inverso. Os professores então pensaram numa proposta que pudesse ser desenvolvida no turno das aulas. No entanto, a proposta precisava ser construída de forma coletiva e deveria envolver e motivar o maior número de professores possível para dar conta do projeto que tivesse um comprometimento para além do ato de ensinar.

Fato esse importante, apontado pelo grupo que idealizou esta atividade, visto que se referia a um trabalho docente que não seja reduzido ao ato de transferir conhecimento, mas um trabalho que, através dos conteúdos disciplinares, fosse direcionado à construção de valores e atitudes nos educandos. Nesse sentido, Freire (1996, p. 26) coloca que “o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”.

No grupo que planejava o projeto várias perguntas surgiram, como, por exemplo: *Como podemos pensar em um projeto que atenda outros aspectos da formação do aluno? Como poderá ser desenhado um projeto que não seja*

² Todos termos usados foram colhidos juntamente com os professores e a equipe diretiva da escola, e refletem os primeiros momentos de implementação do Projeto Integrado da escola ora em tela.

limitado apenas ao conhecimento científico do trabalho em sala de aula? Como estruturá-lo no espaço físico que tem-se na escola e com os professores que trabalham nela?

Os docentes então, através de reuniões começaram, uma conversa informal entre professores e a direção para dar forma ao projeto. Conforme relata uma das professoras da escola, esse encontro ocorreu no refeitório onde se deu uma reunião pedagógica, e muito frutífera, pois daquele refeitório foi desenhada toda uma proposta que mostrasse as intenções do grupo.

O projeto passou a ser organizado com a colaboração da equipe diretiva da escola, formado pela diretora Alice Montardo, pela coordenadora pedagógica Edelvira Oliveira e pelas professoras de quinta série, Renata Massaro³, Magda Cardoso, Tânia Mara Borges e Tarítza Carbone.

No primeiro encontro foi decidido que seria interessante trabalhar uma manhã por semana para a realização de atividades que fossem voltadas para a elaboração e sistematização do projeto. Foi escolhida a manhã de sexta-feira, por que nesse dia de semana estariam na escola todas as professoras que aderiram ao “trabalho por projeto”. Foi planejado, numa estrutura mais global, que o projeto atendesse o plano político-pedagógico da escola. Os assuntos abordados no projeto tinham, a priori, um tema central do trimestre que era decorrente do planejamento curricular da escola. Tal atividade foi sistematizada, para que ao mesmo tempo em que os alunos acompanhassem as aulas, percebessem que havia uma co-relação com o projeto estipulado.

A partir desse momento os docentes passaram a estudar propostas de horários e de agrupamentos possíveis entre disciplinas/conteúdos; foi pensada uma reorganização das cargas horárias das disciplinas, uma vez que a idéia inicial não era abandoná-las, uma vez que os docentes as viam como importantes para a formação integral do aluno.

Nesse sentido, foi possível contar com a boa vontade e com o interesse dos professores em adequar a sua disciplina e a carga horária ao novo quadro curricular da escola. De acordo com Massaro (2007), o que movia os

³ A professora Renata Massaro, assim como outros docentes, se propuseram a estudar em maiores detalhes o envolvimento dos professores e as práticas pedagógicas que embasaram essa proposta. A professora em questão também teve um trabalho de conclusão de curso, em nível de especialização, referente ao Projeto Integrado. Outros docentes também se dedicaram ao tema e maneiras de estudá-lo. Muitas apresentações em jornadas, colóquios e eventos da educação tiveram a apresentação do Projeto Integrado da Escola ora em tela.

professores nesse momento inicial, era a expectativa de propiciar ao aluno um ambiente de discussão na escola, que promovesse o diálogo com os conhecimentos oriundos de suas realidades.

Os professores entenderam que era preciso dialogar com outros saberes presentes no processo ensino/aprendizagem que acontece na escola. Percebemos que o conhecimento que se trabalha na escola “é produzido das salas de aulas, por pesquisadores, acadêmicos, escritores de livros didáticos e comissões oficiais de currículo, mas não é criado e re-criado pelos estudantes e pelos professores nas salas de aula”, como ensina Freire (1996, p. 19).

A função do conhecimento trabalhado na escola está além da formação científica, ele precisa desenvolver qualidades, como ação, reflexão crítica, curiosidade, questionamento exigente, inquietação e incerteza, o que se torna mais difícil quando usamos apenas a transferência do conhecimento existente. Precisa instigar o aluno, formar um professor pesquisador diariamente.

Geralmente é observado que os alunos não encontram motivação para estudar um currículo composto por conhecimentos desvinculados de sua realidade. Essa foi uma das razões, conforme relata Massaro (2007) que motivou o grupo de professores da EMEF Bibiano de Almeida a trabalhar, em 2002, efetivamente as primeiras atividades do projeto, com o tema “Saúde e Meio Ambiente”. Conforme relatam os docentes, que ainda estão na escola que idealizaram o projeto, esse tema foi decorrente do fato de haver incidência de focos de doenças na cidade, àquela época, como o caso da dengue.

Os docentes sentiram necessidade de participar da vida da cidade e do bairro, onde a escola está imersa, orientando a comunidade escolar e as pessoas em geral para terem cuidados de prevenção quando à doença, e isso seria possível fazer através de cartazes e panfletos que trouxessem conhecimentos importantes a respeito do processo de contaminação. Entretanto, era sabido que seria importante desenvolver um estudo sistemático com os alunos para que as informações veiculadas fossem, de fato, esclarecedoras para a população. Nesse momento do trabalho contou-se com a participação, até mesmo, dos pais dos alunos que foram companheiros na elaboração e divulgação do material.

As discussões que deram início ao trabalho com esse tema foram provocadas pelo material que os alunos pesquisaram. Aos professores cabia a

tarefa de ir orientando o processo de ressignificação do conhecimento, de forma que o aluno encontrasse razões para estudá-lo e tivesse oportunidade de refletir sobre ele em outros contextos para além da sala de aula. Nesse sentido, outros assuntos decorreram da provocação inicial, como, por exemplo, o lixo, a reciclagem, a cidadania, outras doenças, dentre outros.

Cabe salientar que foram desenvolvidas ações nas quais os alunos envolveram-se como protagonistas de trabalhos coletivos de informações sobre a importância da separação do lixo. Eles arrecadaram lixo “limpo” (vidro, papel, plástico e metal) pelas ruas do bairro, e, em conversa com os moradores, faziam a explanação do que significava esse trabalho para preservação do ambiente e melhoria da qualidade de vida. Esse trabalho possibilitou, inclusive, que os alunos tivessem contato com a realidade dos catadores de lixo.

Nessa perspectiva, estamos apontando que a escola, através do trabalho coletivo em seu interior, pode ser produtora de um conhecimento que não se restringe apenas ao conhecimento científico. Ela pode ter como ponto de partida o conhecimento cotidiano (do senso comum) e produzir um intercâmbio entre os conhecimentos cotidiano e científico promovendo, assim, a valorização de outras racionalidades. Assim como Freire (1998, p. 105) entendemos que é...

impossível ensinarmos conteúdos sem saber como pensam os alunos no seu contexto real, na sua cotidianidade. sem saber o que eles sabem independentemente da escola para que os ajudemos a saber melhor o que já sabem, de um lado, e, de outro, para, a partir daí, ensinar-lhes o que ainda não sabem.

Por essa razão, acreditamos que se os professores buscam os conteúdos a partir da história e da realidade, percebem que o saber escolar pode construir-se em um instrumento que ajuda a compreender e descrever a realidade, tornando, talvez, seu estudo mais prazeroso para os alunos.

Refletindo sobre o processo de ensinar e aprender na escola a partir da experiência apresentada

Percebemos que, muitas vezes, o pensamento dos professores está condicionado ao atendimento de currículo como sendo um plano elaborado para a transmissão de conteúdos através da simples exposição, pela qual o

significado de aprender e a criatividade do aluno são pouco significativos ou pouco considerados.

A mera exposição de conteúdos pode produzir um aluno que seja apenas consumidor do conhecimento e não sujeito do processo de aprender. Nessa perspectiva, a aprendizagem costuma ser percebida como a capacidade de o aluno dar as respostas esperadas pelo professor. Nessa lógica, a prática pedagógica pode encaminhar para a manipulação e dominação, perdendo a oportunidade de ser um processo de construção de conhecimentos. Os conteúdos das disciplinas escolares são tomados como verdades inquestionáveis e apresentados aos alunos sem explicação das suas razões de ser e dos significados a eles associados, dando-se ao ensino um caráter dominador, em que as relações professor/aluno tendem a ser verticais e autoritárias.

O mundo real não é um contexto fixo, é construção social em que as pessoas, os objetos, os espaços e as criações culturais, políticas ou sociais e históricas determinam sua configuração. Essa concepção se torna importante para criar, no espaço educativo, uma prática pedagógica viabilizadora de uma construção social que permita a intervenção do indivíduo como cidadão crítico.

A vida dos homens não mais se limita à apropriação de conhecimentos restritos a imediatez da vida cotidiana. A própria vida diária passa a exigir conhecimentos desenvolvidos em outras esferas de objetivações, o que reafirma a importância da apropriação dos conteúdos escolares para a formação do indivíduo.

Entendemos que o modo de pensamento processado no cotidiano pode lançar os elementos que oportunizem o trabalho com os conceitos formais. Com isso, não estamos pensando que o aluno precisa construir todo o saber, mas precisa ter acesso a ele de uma forma mais significativa do que estamos presenciando, proposta que foi muito bem entendida pelo grupo de professores da EMEF Bibiano de Almeida.

O aluno não chega à escola somente com o conhecimento oriundo de sua cultura familiar, mas com influência da sociedade em que vive. Através dessas influências, ele constrói representações que compõem o conhecimento cotidiano, do senso comum ao qual estamos nos referindo. Precisamos reconstruir os conhecimentos à luz dessa cultura.

É necessário ouvir os alunos, pois, como ensina Freire (1996, p. 113),

somente quem escuta paciente e criticamente o outro fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele.

Tratando-se do conhecimento cotidiano, vale ressaltar o fato de entendermos que ele também resulta de um processo de apropriação do conhecimento sistematizado, mas de forma fragmentada e pragmática. Os referenciais do conhecimento do cotidiano são importantes como ponto de partida, mas não podem ser tomados como limite, pois a apropriação dos conceitos escolares é a garantia da ultrapassagem da compreensão de conhecimentos imediata da visão prático-utilitária para a apropriação de novos conhecimentos necessários à vida de cada um como cidadão participante da sociedade.

É necessário que o professor interiorize uma outra visão sobre o que é ensinar e aprender nas relações dinâmicas estabelecidas na sala de aula, transformando o seu ensino em aprendizagem significativa. Apreender o significado de um objeto, acontecimento e conteúdos, pressupõe que o aluno consiga vê-los em suas relações com outros objetos, outros acontecimentos e outros conteúdos.

A preocupação do professor em seguir o programa ou a seqüência do livro didático para a abordagem dos conteúdos e o medo de perder tempo ao responder perguntas que estão fora do assunto da aula, pode deixar passar uma oportunidade ímpar de ajudar o aluno a realizar a conexão entre o conhecimento científico e sua experiência extra-escolar.

A escola não pode ser um mundo à parte, um espaço separado da realidade dos estudantes, onde se ministra um ensino fragmentado, que causa desmotivação. A escola pode tornar-se um lugar de aprendizagem significativa, envolvendo toda a comunidade na construção e elaboração da sua cultura e seus valores.

Parece urgente uma discussão em torno de quais conteúdos são necessários para a nossa época e em que circunstâncias eles podem ser aprendidos, levando-se em conta o conhecimento cotidiano do aluno como

ponto inicial do processo. Cabe, ainda, analisar como podemos pensar em preparar os alunos para o complexo, para os novos paradigmas, para o **imprevisível**, característica própria e salutar da contemporaneidade. Constatações como esta reforçam nossa tese de que trabalhar com projetos pode trazer uma nova óptica para o ensino e as situações que envolvam a aprendizagem real e significativa. Aprendizagem **real**, porque o aluno de fato aprende e faz co-relações com o mundo e **significativa**, porque ao aprender de maneira diversificada, consegue, de fato, significar ou ressignificar sua própria atuação no espaço onde vive, seja ele na escola, na rua, em casa ou em qualquer lugar que tenha outros indivíduos.

As discussões de como viabilizar a conexão e a relação entre o conhecimento escolar elaborado e aquele que o aluno traz para a sala de aula constituem o desafio dos professores comprometidos com a formação de alunos críticos. Como explica Freire (1996, p. 30) ...

pensar certo coloca ao professor ou mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos chegam a ela, mas, também, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

O desafio que enfrentamos ao entender o Projeto Integrado conduziu-nos a reflexões que ajudaram-nos a redimensionar a percepção que tínhamos em relação ao ensino de ciências, português e de matemática no Ensino Fundamental, por exemplo. O acompanhamento deste Projeto Integrado permitiu-nos vivenciar uma prática pedagógica que contempla, na maioria das vezes, aspectos das discussões que fizemos durante o Curso de Mestrado e de Doutorado, as quais buscávamos respostas e incrementávamos novas metodologias, que muitas vezes ficam no papel e não são efetivamente testadas no ambiente escolar.

A EMEF Bibiano de Almeida e o Projeto Integrado em 2008

Após um período de acompanhamento da EMEF Bibiano de Almeida, notamos um real empenho por parte dos professores que a escola dispõe, conforme relata a direção da escola, em entrevista no anexo desta tese, uma

vez que o docente ao ingressar na escola deve comprometer-se com a filosofia da escola e ter o perfil para que possa engajar-se no Projeto Integrado.

Notamos uma evolução significativa no tocante à ampliação da escola e aos percentuais de aprovação, um dos maiores da rede municipal de Pelotas, conforme podemos detalhar neste anexo. A escola ampliou o atendimento que até o ano de 2003 era para a quinta série, e a partir de 2004, o atendimento foi ampliado, e a comunidade pode ser contemplada com a oitava série desde 2005. O Projeto Integrado, que teve início em 2002, está em atividade até hoje, expandido para todas as séries finais do ensino fundamental. Notamos que a escola foi ampliada e conta, inclusive com uma sala específica e apropriada para as atividades desenvolvidas nos Projetos da escola, não somente o Projeto Integrado, como os demais que a escola oferece. Através de conversa informal com os professores, em 2008, que integram o Projeto Integrado, notamos que os docentes buscam reformular a cada ano o Projeto: muitos temas são lançados pelos alunos, alguns professores sugerem temas atuais ou eixos temáticos; mesmo que um tema tenha sido discutido em anos anteriores, os docentes garantem que remodelam a dinâmica, renovam e revitalizam o projeto. Os professores relatam que encontram-se em um turno inverso para discutir os rumos do Projeto Integrado e as ações que serão implementadas. No ano de 2008, o Projeto Integrado, também fez parte do noturno, que até então, não dispunha desta atividade e foi muito bem recebido pelos alunos deste turno. O assunto neste ano, na turma da sétima série, por exemplo, foi violência, onde se discute a violência no trânsito, contra a mulher, contra as crianças, a violência moral, a violência física dos mais fortes nos mais fracos, e outras possibilidades que partem dos próprios discentes. Para a oitava série, o PI versou sobre as eleições.

De acordo com a nova diretora⁴ os resultados do PI, como todos chamam, é extremamente positivo porque os alunos não ficam somente dentro daquele espaço fechado chamado “sala de aula”, eles procuram outros espaços para aprenderem, dentro dos temas propostos por eles, fazem visitas

⁴ No decorrer da pesquisa, a diretora da EMEF Bibiano de Almeida, pediu exoneração do cargo, pois foi compor a equipe da Secretaria Municipal da Educação responsável pelo PAR – Programa de Ações Articuladas do Governo Federal, uma vez que o município assinou o termo de adesão em dezembro de 2007.

orientadas, assistem a filmes, etc. É um processo de socialização dos conhecimentos entre professores e alunos, em uma via de mão dupla.

Há dois anos o PI está descrito na base curricular da escola, como atividade obrigatória para todas as séries do ensino fundamental. O PI tem 3h/a para todos os professores que fazem parte em turno inverso, e tem 5h/a para todos os alunos também em turno inverso. Cada PI, de cada série, conta com 04 ou 05 docentes, dependendo do assunto e da temática abordada. A escola conta hoje, além da Sala de Projetos com Sala Multimeios (que dispõe de TV, vídeo, colchonetes, som, e amplo espaço) para projetos menores como os de Artes, Dança, Flauta Doce, Handebol, Clube Ambiental, entre outros (conforme foto em anexo). A escola foi reformada em 2005 e teve 07 novas salas em um pavilhão novo. Teve a primeira sala de recursos inaugurada em suas dependências, que atende em média 50 crianças, com dificuldades de aprendizagem. A escola contou com 502 alunos matriculados no ano de 2008, e conta com 38 profissionais da educação.

Para amarrar esse momento, apropriamo-nos das falas de Assman, (1999, p. 13), que diz:

É preciso substituir a pedagogia das certezas e dos saberes pré-fixados por uma pedagogia da pergunta, do melhoramento das perguntas e do “acessamento” de informações. Em suma, por uma pedagogia da complexidade que saiba trabalhar com conceitos transversais abertos para a surpresa e o imprevisto.

E cabe a pergunta final, se a EMEF entendeu que essa proposta é válida e constrói o conhecimento, porque as demais escolas não podem se apropriar destas concepções e remodelar seu pensamento na forma de pensar, agir, ensinar e aprender? Há concepções de professores que estão muito próximas desta realidade, basta aprimorarmos seus pensamentos e mostrar o caminho do sucesso nesse modelo de escola, que apesar de estar no século XXI, ainda tem marcas do século passado...

Referências deste texto

ASSAMANN, H. **Reencantar a Educação**: rumo à sociedade aprendente. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

BOUTINET, J.P. **Antropologia do Projecto**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

FAGUNDES, L., MAÇADA, D., SATO, L.; **Aprendizes do Futuro, as Inovações Começaram**, MEC, 1999. Disponível em <http://amadis.lec.ufrgs.br/downloads/aprendizesdofuturo.pdf>. Acesso: 10 jul. 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 21 ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não – cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água Editora, 1998.

MASSARO, R. **Experiência do projeto integrado na EMEF Bibiano de Almeida**. Pelotas: UFPEL, 2007. 115f. Monografia (Especialização em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Secretaria Municipal de Educação
Escola Municipal de Ensino Fundamental Bibiano de Almeida
Aproveitamento

SÉRIE	1º			2º			3º			4º			5º			6º			7º			8º			TOTAL					
	MF	A	%A	MF	A	%A	MF	A	%A	MF	A	%A	MF	A	%A	MF	A	%A	MF	A	%A	MF	A	%A	MF	A	%A			
2000	57	52	91,2	44	42	95,5	49	42	85,7	40	39	97,5	33	28	84,4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	223	203	91,0

SÉRIE	1º			2º			3º			4º			5º			6º			7º			8º			TOTAL					
	MF	A	%A	MF	A	%A	MF	A	%A	MF	A	%A	MF	A	%A	MF	A	%A	MF	A	%A	MF	A	%A	MF	A	%A	MF	A	%A
2001	58	54	93,1	57	56	98,2	48	47	97,9	48	40	83,3	42	32	76,2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	253	229	90,5

SÉRIE	1º			2º			3º			4º			5º			6º			7º			8º			TOTAL					
	MF	A	%A	MF	A	%A	MF	A	%A	MF	A	%A	MF	A	%A	MF	A	%A	MF	A	%A	MF	A	%A	MF	A	%A	MF	A	%A
2002	46	41	89,1	51	49	96,1	53	48	90,6	50	42	84,0	45	38	84,4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	245	218	89,0

SÉRIE	1º			2º			3º			4º			5º			6º			7º			8º			TOTAL					
	MF	A	%A	MF	A	%A	MF	A	%A	MF	A	%A	MF	A	%A	MF	A	%A	MF	A	%A	MF	A	%A	MF	A	%A	MF	A	%A
2003	43	36	83,7	44	38	86,4	46	37	80,4	54	51	94,4	49	44	89,8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	236	206	87,3

SÉRIE	1º			2º			3º			4º			5º			6º			7º			8º			TOTAL								
	MF	A	%A	MF	A	%A	MF	A	%A	MF	A	%A	MF	A	%A	MF	A	%A	MF	A	%A	MF	A	%A	MF	A	%A	MF	A	%A			
2004	53	45	84,9	46	42	91,3	45	35	77,4	45	36	80,0	53	48	90,5	49	37	75,5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	12	7	58,3	303	250	82,5

SÉRIE	1º			2º			3º			4º			5º			6º			7º			8º			TOTAL				
	MF	A	%A	MF	A	%A	MF	A	%A	MF	A	%A	MF	A	%A	MF	A	%A	MF	A	%A	MF	A	%A	MF	A	%A	MF	A
2005	49	42	85,7	51	51	100,0	52	42	80,8	51	41	80,4	46	35	76,1	73	51	69,9	52	43	82,7	17	14	82,4	391	320	81,8		

SÉRIE	1º			2º			3º			4º			5º			6º			7º			8º			TOTAL				
	MF	A	%A	MF	A	%A	MF	A	%A	MF	A	%A	MF	A	%A	MF	A	%A	MF	A	%A	MF	A	%A	MF	A	%A	MF	A
2006	49	43	87,7	48	48	100,0	62	57	91,9	48	39	81,3	52	34	65,4	75	66	88,0	47	39	83,0	65	51	78,5	446	377	84,5		

SÉRIE	1º			2º			3º			4º			5º			6º			7º			8º			TOTAL				
	MF	A	%A	MF	A	%A	MF	A	%A	MF	A	%A	MF	A	%A	MF	A	%A	MF	A	%A	MF	A	%A	MF	A	%A	MF	A
2007	51	42	82,4	45	38	84,4	51	44	86,3	61	54	88,5	53	40	75,5	52	38	73,1	49	39	79,6	47	44	93,6	409	339	82,9		

MF = MATRICULA FINAL
A = APROVADOS
R = REPROVADOS
%A = PERCENTUAL DE APROVADOS