

OS PROJETOS DE TRABALHO NA ESCOLA: UMA FORMA DIFERENTE DE ENSINAR E DE APRENDER

Iraide Marques de Freitas BARREIRO¹

RESUMO

Este trabalho relata a experiência vivida, em duas escolas do Ensino Fundamental, entre os pesquisadores e o grupo de professores das escolas, no desenvolvimento de Projetos de Trabalho. O relato recupera não só a trajetória da pesquisa, mas, também, os impasses e avanços vivenciados pelo grupo diante de uma proposta participativa e reflexiva com vistas ao desenvolvimento da autonomia docente e de uma prática pedagógica redimensionada, para a construção do conhecimento de forma relacional. O acompanhamento dos trabalhos ocorreu, semanalmente, durante as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Projeto de Trabalho, prática docente, conhecimento relacional.

Este relato tem a finalidade de mostrar a trajetória percorrida no desenvolvimento desta pesquisa, apontando ainda que, quando trabalhamos com instituições, estes percursos tomam, na maioria das vezes, rumos inusitados. Demonstra-se ainda que os resultados nem

¹ Psicóloga; Docente junto ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Letras-UNESP-Assis. Av. Dom Antônio, n.2100, Assis-SP, CEP. 19800-000, e-mail: iraide@assis.unesp.br

sempre aparecem dentro do tempo previsto ou desejado, principalmente quando envolvem mudanças de concepções, atitudes e prática pedagógica.

O desenvolvimento desta pesquisa na escola foi uma tentativa realizada para contrapor-se às condições rígidas do ensino, à forma estanque e desinteressante como os conteúdos tem sido transmitidos aos alunos, levados somente a cumprir obrigações, tentativa essa, associada ao desejo de se verificar, na prática cotidiana da escola, como percorrer outros caminhos mais interativos e estimulantes tanto para os alunos como para os professores. Tais aspirações tiveram maior repercussão com o lançamento em 1997 dos *Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs* (BRASIL, 1997) e dos *temas transversais*, em especial. Estávamos convictos que o trabalho com tais temas poderia propiciar a rediscussão da prática pedagógica dos professores e a mudança de postura na transmissão e elaboração dos conhecimentos, além de aproximar e envolver mais a escola com as questões sociais.

Iniciada em 1998, com o apoio de um bolsista do PIBIC/UNESP/CNPq, a pesquisa objetivou envolver os professores de 5ª a 8ª séries da Escola Estadual Carlos Alberto de Oliveira, em Assis-SP, no trabalho com os PCNs e os temas transversais.

Por meio de um trabalho conjunto, que envolveu professores e pesquisadores, nosso objetivo era o de desenvolver estratégias para se trabalhar com os temas transversais (ética, pluralidade cultural, meio ambiente, trabalho e consumo, saúde e orientação sexual) envolvendo alunos e professores com a nova proposta educativa. Era fundamental que identificássemos junto aos professores os aspectos que dificultavam o trabalho com os temas transversais e que construíssemos, conjuntamente, alternativas adequadas. Escolhemos trabalhar por meio da pesquisa-ação, porque esta propicia condições para se refletir sobre a prática dentro da escola, levando os professores a se posicionarem como sujeitos de suas ações e não como objetos da pesquisa (THIOLLENT, 1994, p.74-76).

A CONSTRUÇÃO DA NOSSA TRAJETÓRIA E OS RESULTADOS

Apostando no trabalho conjunto, realizamos reuniões entre a direção da escola, o coordenador pedagógico e os professores, no sentido de conhecermos os trabalhos desenvolvidos pela escola, os avanços, as dificuldades, o que gostariam de mudar e quais as suas expectativas em relação a nosso trabalho. Nesse encontro procuramos introduzir algumas questões no sentido de familiarizar o grupo com a prática de refletir sobre as próprias ações, para redefini-las e conseqüentemente perceber, com isso, que a mudança é um processo e produto das consciências, levada pelo desejo de construir novos caminhos. Julgamos tais colocações necessárias para que o grupo se assumisse como partícipe do processo e não apenas como espectador e receptor de orientações, conseguindo assim elaborar rupturas produzidas no contexto, para que mudanças pudessem ocorrer.

Nesta reunião foram apresentados os trabalhos desenvolvidos pela escola em 1998, dentre eles os projetos *Eu sou da paz*, *Copa do Mundo* e *Educação para o trânsito*, nos quais tentou-se trabalhar com os temas transversais, constatar as dificuldades para se relacionar os conteúdos das disciplinas, os temas transversais e os temas dos projetos. Com isso, na avaliação dos professores, as temáticas dos projetos tornaram-se repetitivas e desvinculadas, pois ora tratavam dos conteúdos das disciplinas, ora dos temas dos projetos. Após essa avaliação, os professores se prontificaram a trabalhar novamente com os temas transversais, em estreita colaboração conosco.

Iniciamos 1999 participando do Planejamento Escolar e semanalmente, das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), com a finalidade de se construir as estratégias de intervenção. Elaboramos um roteiro de leituras e discussões sobre os PCNs e os temas transversais, para que o mesmo fosse trabalhado nas reuniões de HTPC, considerando que os professores não conheciam ainda tais conteúdos. Apesar de reconhecerem a importância dessa atividade, as objeções apresentadas por eles indicavam que se sugeríssemos atividades pontuais, eles poderiam iniciar os trabalhos com os temas

transversais, porém revelando ainda, uma posição de receptadores de conteúdos e ações.

Nestas discussões procurávamos sempre engajar os professores na tarefa de refletirem sobre suas próprias ações em sala de aula, e paralelamente na reflexão sobre como trabalhar o conhecimento sem fronteiras rígidas entre áreas e disciplinas, como quesitos para os temas transversais. Pudemos constatar, então que os professores pareciam ter dificuldades para perceber a importância desse estudo e das reflexões, freqüentemente atribuindo a fatores externos os problemas relativos à educação por eles vivenciados, colocando-se numa posição defensiva, e dificultando, com isso o redimensionamento da prática pedagógica e suas ações. Por outro lado, acreditamos que tais discussões possibilitaram a identificação dos entraves e a perspectiva para avançar em direção aos objetivos propostos pela pesquisa.

Nessa fase discutíamos como trabalhar com os temas transversais, se por disciplina ou se por Projetos de Trabalho.² Tais projetos são reconhecidos como prática educativa desde 1960. Ao longo do tempo as concepções que os embasam sofreram modificações e receberam contribuições adequadas aos contextos social, político e econômico, porém tendo sempre como principal propósito aproximar a Escola da vida cotidiana dos alunos. Na década de 1960 produziu-se um segundo fluxo de interesse pelos projetos, com o nome de *trabalho por temas*. Na década de 1980 ganhou maior destaque a visão construtivista, que proporcionou grandes contribuições sobre a aprendizagem e o processo de aquisição de novos conhecimentos (HERNÁNDEZ, 1998a, p.67-72). Havia entre os professores uma tendência maior em trabalhar os temas transversais por disciplina porque, segundo eles, o trabalho por projeto dificulta o estabeleci-

² O termo *projeto*, significa um procedimento que dá forma a uma idéia que no decorrer do processo admite modificações, diálogo com o contexto e com os indivíduos. O complemento *de trabalho* é uma reação ao sentido da aprendizagem derivada da Escola Nova e do ensino ativo, baseada no *deixar fazer*. Como “[...] oposição ao espontaneísmo, a noção *de trabalho* coloca-se a favor da idéia de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e a compreender com o outro” (HERNÁNDEZ, 1998a, p.22, grifo do autor).

mento de relações entre o tema e os conteúdos das disciplinas. No entanto, Hernández, ao tratar dos Projetos de Trabalho, defende um currículo integrado, de base transdisciplinar, que se contrapõem ao currículo organizado por disciplinas, orientando os conhecimentos escolares a partir de grandes temas-problemas que permitem não só explorar campos tradicionais de saber que transcendam a Escola, mas também proporcionar aos alunos uma série de estratégias de busca, ordenação, análises, interpretação e representação da informação que lhes permitirá explorar outros temas e questões de forma mais autônoma (HERNÁNDEZ, 1998a, p.52; COLL, 1998, p.108-117). O processo de interpretação tem uma significação especial num currículo transdisciplinar, por constituir-se no motor que vai dinamizar e dar vida ao projeto, possibilitar a construção de novos conhecimentos, motivados pelas diferentes versões acerca dos fenômenos e dos fatos. Significa conceber a aprendizagem como um processo global e complexo, segundo o qual conhecer a realidade e intervir nela não são atitudes dissociadas (HERNÁNDEZ, 1998a, p.34).

Em meados de abril de 1999, a idéia mais acolhida entre os professores era a de se trabalhar por disciplina, enquanto que nós estávamos apostando nos Projetos de Trabalho, visto que permitem aos alunos o acesso às formas de construção do conhecimento, não se limitando apenas a recebê-los passivamente (LEITE, 1998, p.26). Detalhamos as diferenças entre as formas de trabalho por disciplina e por projetos, fundamentando-nos em Busquets (1998) e Hernández (1998a), com o intuito de diferenciar esta prática daquela adotada pelos professores em 1998, no desenvolvimento de projetos, no sentido de desvincular o conteúdo curricular do tema do projeto.

Após muitas discussões, os professores optaram por trabalhar com os temas transversais por disciplina e cada um selecionou os temas transversais que mais se relacionavam com os conteúdos de suas disciplinas. Acreditamos que o grupo, como um todo, amadureceu: os professores, por assumirem uma escolha, e nós, pela experiência de que o caminho a ser percorrido é moroso e que o trabalho conjunto requer a convivência com tempos diferentes.

A partir de então (meados de maio de 1999), no horário de HTPC, os professores reuniram-se em termos de disciplinas afins, para discutirem e programarem a transversalização dos conteúdos. De nossa parte, sentíamos o trabalho amarrado, pré-determinado, uma vez que o estabelecimento de relações entre os diferentes campos do conhecimento e os temas transversais eram realizados pelos professores e levados posteriormente aos alunos. Sentíamos, também, a falta de um tema aglutinador e ao mesmo tempo desencadeador de idéias, de aprendizagens, em torno do qual pudesse haver uma problematização conjunta, em sala de aula. O tempo mostrou que esta constatação não era exclusividade nossa, mas do grupo, já que os professores, ao avaliarem essa etapa do trabalho, fizeram observações semelhantes as nossas. Consideramos tal reconhecimento como um avanço, pois é a partir da reflexão sobre nossas ações que conseguimos propor novas práticas.

Continuamos apostando no trabalho por projeto, porque ele evidencia melhor qual é o papel do professor e o do aluno no processo de construção do conhecimento. Ao trabalhar por projeto, o professor já estaria dando conta do conteúdo e dos diferentes temas transversais de uma forma natural, sem rigidez, à medida em que os alunos apresentem seus interesses e necessidades, sem ficar previamente estabelecendo as suas relações, para levá-las aos alunos.

No Planejamento Escolar no início do segundo semestre de 1999 ao se avaliar o desenvolvimento da pesquisa, os participantes do grupo concluíram que os resultados para a coletividade da escola poderiam ser melhores se passássemos a trabalhar com as professoras de 1ª a 4ª séries. Previa-se, com isso, a formação das bases para os Projetos de Trabalho desde as séries iniciais e a mudança de postura da escola em relação à organização curricular, que facilita, por sua vez, os trabalhos com os professores de 5ª a 8ª séries. A partir daí, passamos a trabalhar com as seis professoras de 1ª a 4ª séries com base nas leituras teóricas e atividades que nos ensinavam como trabalhar os conteúdos orientados para os Projetos de Trabalho. Não queríamos apenas substituir um modelo de trabalho por outro, ao contrário, buscávamos uma reflexão conjunta sobre o tra-

balho do professor, as atividades em sala de aula e o que vem a ser ensinar e aprender por meio de uma aprendizagem interpretativa e não repetitiva.

Tal redimensionamento implicava na compreensão de como se trabalhar o conhecimento segundo uma perspectiva globalizadora da realidade. O conceito de *globalização* é essencial para a consecução dos Projetos de Trabalho que, conforme Hernández (1998a, 1998b), ultrapassa a idéia de se trabalhar com pontos de vistas diferentes. Refere-se a busca de relações entre as diversas disciplinas curriculares no momento de estudar os temas propostos, visando sempre o estabelecimento de conexões com assuntos que ajudam os alunos a compreenderem melhor o mundo em que vivem, devido ao sentido que atribuem ao conhecimento. Por conseguinte, o conhecimento escolar baseado na interpretação da realidade, orienta-se para o estabelecimento de relações entre a vida dos alunos, a dos professores e o conhecimento disciplinar que vão gradativamente elaborando, o que nem sempre coincide com a forma estanque de organização das matérias escolares.

Ao final de 1999, quando as professoras estavam preparadas para iniciar as atividades fundamentadas nos Projetos de Trabalho, o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries foi municipalizado, vinculando estas professoras e suas respectivas classes à EMEIF Firmino Leandro, onde passamos a desenvolver nossa pesquisa, em março de 2000. Nossa transferência trouxe-nos, inicialmente, uma sensação de fracasso, uma vez que as professoras da Escola Estadual Carlos Alberto de Oliveira estavam preparadas para iniciar o desenvolvimento de projetos e tínhamos que recomeçar os trabalhos junto a outra escola.

Porém, aquilo que à primeira vista nos pareceu um transtorno revelou-se como o caminho a ser trilhado para a nossa pesquisa. A forma como fomos recebidos pela escola fez com que fôssemos nos abrindo para esta nova etapa da pesquisa. Apresentamos nossa proposta de trabalhar com base nos Projetos de Trabalho, rediscutimos os objetivos da pesquisa e coletivamente nos propusemos a melho-

rar a formação das professoras, com o objetivo de incorporarem novas abordagens, metodologias e conteúdos.

A partir da experiência adquirida na Escola Estadual Carlos Alberto de Oliveira, montamos um cronograma de leituras e atividades concentrado e dinâmico, a ser desenvolvido nas HTPCs da EMEIF Firmino Leandro. O objetivo dos trabalhos nesta fase era o de estimular as professoras a interpretar o sentido da sua prática e a forma como se constrói o conhecimento de forma relacional, para que compreendessem os fundamentos dos Projetos de Trabalho. Para tanto, procuramos trabalhar sem dicotomizar a teoria da prática, mantendo um vínculo condutor entre as duas, de tal modo que as professoras conseguissem ver sua prática se explicar a partir da teoria e assim, refazer a primeira. Com isso, em face das dificuldades ou em função da fase de trabalho, elas próprias retomavam a leitura dos textos teóricos, dando-lhes maior sentido, levando-as a novas ações para a consecução dos projetos.

Para definir os projetos é necessário seguir-se uma seqüência de ações, que pode ser assim resumida. Para a definição do tema é importante que o professor estimule discussões entre os alunos, propiciando ricas trocas de informações e contribuindo dessa maneira para o desenvolvimento da capacidade de argumentar e defender pontos de vista. A linha de raciocínio dos alunos, mediado pelo professor, serve de base para a definição do tema de estudo, que reflete o interesse geral da classe e indica qual será o fio condutor do projeto. O fio condutor é a problemática que irá nortear o estudo dentro do tema escolhido por uma ação conjunta e interativa entre professor e alunos. Posteriormente, também por meio de questionamentos, o professor faz um levantamento do conhecimento prévio que os alunos possuem sobre o tema escolhido e o que poderiam aprender adicionalmente. A partir do interesse despertado os professores trabalham os conteúdos das disciplinas dentro de um contexto que lhes dê sentido. Após o levantamento do conhecimento prévio (conhecimento base), organizam-se estratégias visando a busca de informações pertinentes para a ampliação e construção do conhecimento acerca do tema. Concomitantemente ao desenvolvi-

mento do projeto avalia-se o desempenho de todos e a pertinência dos resultados obtidos.

No decorrer de 2000 as professoras da EMEIF Firmino Leandro desenvolveram vários projetos³ bem sucedidos. Em todos estes trabalhos o importante a ser destacado é que para se chegar aos temas, cada classe percorreu caminhos diferentes. Por exemplo, o projeto *Bicho da Seda* surgiu quando os alunos conheceram o casulo e passaram a fazer indagações à professora; *Adolescência*, para a 4ª série, quando as crianças começaram a observar e a constatar mudanças físicas no próprio corpo. *O Jornal*, no momento em que os alunos da 4ª série se interessaram por saber como um jornal é produzido.

Tanto na oportunidade de se definirem o tema e o fio condutor, bem como no decorrer dos trabalhos, o professor assume um papel fundamental como mediador do processo, incentivando e propiciando discussões que confrontem pontos de vista diferentes, desenvolvendo novas habilidades, atitudes, assegurando a capacidade argumentativa e a defesa de idéias dos alunos que certamente se estenderão à vida.

No desenvolvimento dos projetos estratégias para se buscarem as respostas formuladas pelos alunos deverão ser criadas, não se perdendo de vista o fio condutor já estabelecido. Mais importante do que as estratégias e as informações colhidas, é o tratamento que o professor vai dispensar a estas informações, para transformá-las em conhecimentos. Nesse processo o professor assume função importante: ele precisará ser o agente privilegiado e facilitador que estimula os alunos a estabelecerem conexões diferentes no âmbito da pesquisa realizada, processo esse que resultará em conhecimentos, dará sentido e evidenciará a relação da pesquisa com a vida do aluno e do professor, que se coloca também na condição de eterno aprendiz. Nos projetos desenvolvidos junto à escola, foram realiza-

³ Foram desenvolvidos os seguintes projetos: 1ª séries: Fazendo arte na escola e Conhecendo o corpo humano; 2ª séries: Bicho da seda, Os animais e Folclore; 3ª séries: Dinossauros, Folclore, Preservação do meio ambiente e Meios de comunicação; 4ª séries: O bicho, Plantas, Adolescência, Jogos Olímpicos, Eleições – cidadania política, O jornal, Folclore e Profissões.

das várias atividades para atender às especificidades dos mesmos como, por exemplo, pesquisas em livros, trabalho de campo, consulta à *internet*, realização de entrevistas, exposição de fotos, exibição de filmes, visita ao laboratório da UNESP para aquisição de mais conhecimentos sobre o corpo humano, visita à redação de um jornal da cidade, culminando com a *I Exposição Pedagógica*, onde se apresentaram os resultados dos projetos.

O que define a terminalidade de um projeto é a resposta à problemática colocada no início. Durante a execução de um projeto, crenças, convicções e conhecimentos vão sendo gradualmente ampliados, dando origem a aprendizagens e conhecimentos novos.

O processo de avaliação concomitante ao desenvolvimento de um projeto diferencia-se da avaliação tradicionalmente usada, fundada na reprodução de fatos pontuais, na memorização e repetição de conteúdos tidos como conhecimentos adquiridos. Nos Projetos de Trabalho, avalia-se como os alunos estabelecem relações de comparação, de interpretação de fatos, tendo as informações trabalhadas em sala de aula como referência.

O envolvimento dos alunos nas atividades dos projetos, é constatado e explicitado pelas professoras em seus relatórios, como ponto positivo do trabalho. O que antes gerava ansiedade por se tratar de algo novo, com o tempo veio a se tornar em entusiasmo e desafio. Para as professoras, gradativamente ficava mais fácil ensinar mediante projetos, pois estavam construindo a idéia de que trabalhar por projetos constitui um desafio que traz recompensas profissionais e gera, na sala de aula, um clima facilitador da aprendizagem acadêmica e social.

Com isso, as professoras foram rompendo com a postura de *transmissoras* de conteúdos prontos, transformando-se em pesquisadoras e aprendizes, passando a ver seus alunos como sujeitos sociais que constróem conhecimentos mediados por elas. O significado da aprendizagem ganhou um sentido mais amplo, indo além do domínio de informações ou conteúdos escolares, levando os alunos a usarem de forma crítica e ativa o que aprenderam dentro e fora da

escola. Na visão das professoras, as mudanças sobre a *arte* de ensinar e a *capacidade* de aprender, foram importantes para a consecução dos trabalhos e para reverem o sentido e a função da prática docente.

THE DESIGN OF GRADE SCHOOL CROSS – A NEW WAY OF CURRICULAR ACTIVITIES: TEACHING AND LEARNING CONNECTEDLY

ABSTRACT

This paper deals with the experience shared by both UNESP researchers and a group of teachers of two local public grade schools in the process of planning and developing cross-curricular activities. It tells us about the research development itself and the problems faced and the progress made by the research group at issue, in coping with a partaking, interactive and reflexive proposal meant to develop autonomous teaching activities and reformulated pedagogical practices which, by their turn, encourage the acquisition of connected knowledge. Supervision meetings were held every week with researchers and teachers during their Pedagogical Team-work Sessions.

KEYWORDS: Planned cross-curricular activities, pedagogical practice, connected knowledge.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, MEC/SEF, 1997.

BUSQUETS, M. D. **Temas transversais em educação**: bases para uma formação integral. 4.ed. São Paulo: Ática, 1998.

COLL, C. **Os conteúdos na reforma**. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: ArtMed, 1998a.

_____. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. 5.ed. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: ArtMed, 1998b.

LEITE, L. H. A. Do formal ao cultural: a experiência da Escola Balão Vermelho com os projetos de trabalho. **Cadernos de Ação Pedagógica**, Belo Horizonte, n.00, p.9-19, 1998.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1994.