



UFPB

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE
CURSO DE PEDAGOGIA**

LIDIANE BARROS ARAUJO

**O TRABALHO COM PROJETOS ESCOLARES: POSSIBILIDADE DE
CONSTRUÇÃO E RELEITURA DO CONHECIMENTO**

**JOÃO PESSOA-PB
2018**

LIDIANE BARROS ARAUJO

**O TRABALHO COM PROJETOS ESCOLARES: POSSIBILIDADE DE
CONSTRUÇÃO E RELEITURA DO CONHECIMENTO**

Monografia apresentada ao Curso de
Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba,
como requisito parcial para a obtenção do grau
de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Joseval dos Reis
Miranda.

JOÃO PESSOA-PB
2018

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

A663t Araujo, Lidianne Barros.

O Trabalho com projetos escolares: possibilidade de construção e releitura do conhecimento / Lidianne Barros Araujo. - João Pessoa, 2018.
105 f. : il.

Orientação: Joseval dos Reis Miranda.

Monografia (Graduação) - UFPB/CE.

1. Pedagogia de projetos. 2. Trabalho por projetos. 3. Organização do trabalho pedagógico por projetos. I. Miranda, Joseval dos Reis. II. Título.

UFPB/BC


TERMO DE APROVAÇÃO

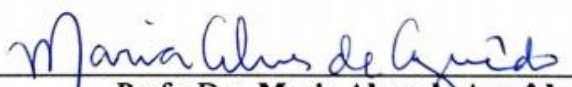
LIDIANE BARROS ARAUJO

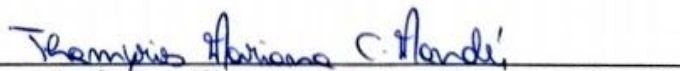
O TRABALHO COM PROJETOS ESCOLARES: POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO E RELEITURA DO CONHECIMENTO

Monografia aprovada, como requisito parcial à obtenção de grau de Licenciada em Pedagogia
pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB, pela seguinte banca examinadora:

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. **Joseval dos Reis Miranda**
Orientador – UFPB/CE/DME


Profa. Dra. **Maria Alves de Azerêdo**
Avaliadora - UFPB/CE/DME


Profa. Dra. **Thamyris Mariana Camarote Mandú**
Avaliadora - UFPB/CE/DHP

JOÃO PESSOA - PB
2018

Dedico esse trabalho aos profissionais da educação que assim como eu percebem no ato de lecionar um meio em que ocorre uma relação mútua do conhecimento. E que através de um olhar investigador e autônomo possam recriar e transformar a profissão docente.

AGRADECIMENTOS

É sabido que agradecer é um ato de se expressar positivamente por tudo aquilo que se tem. Logo, não poderia deixar de reconhecer que, todo o esforço exercido durante esses anos de graduação, foram movidos por uma força mística que emana em mim. Por isso, agradeço imensamente a Deus por ser meu orientador espiritual e a Nossa Senhora que sempre intercedeu nos meus caminhos. Por isso, obrigada!

Sou grata aos meus pais, Dona Marly e Seu Everaldo por me proporcionarem a vida, educação e bons exemplos. Obrigada, meus pais!

Sou grata a minha sogra, Dona Neuma, que me mostrou que estudar é o caminho para a liberdade e autonomia e que durante todos esses anos de graduação sempre estive ao meu lado para o que eu precisasse. Muito obrigada, minha sogra favorita.

Sou grata ao meu marido, Ney, que foi motivador e promissor dessa conquista, que sempre falou que eu era um exemplo para minha filha e minhas sobrinhas, portanto, que eu deveria continuar e fazer o meu melhor em todos os momentos. Pois vontade é algo que muitos possuem, mas coragem de lutar pelo que se deseja é uma característica de pessoas que são protagonistas de suas próprias histórias.

Sou grata pela pessoa que me inspira e me dá forças todos os dias para conquistar meus sonhos, minha filha, Mariana. Essa pessoa maravilhosa que quando tinha apenas 9 anos e me viu em desespero com tantas coisas para estudar e me falou algo que jamais esquecerei. “Mãe, você chegou até aqui, não pode desistir de tudo agora, você vai conseguir, eu sei disso, nós precisamos de você”. Desse dia em diante eu prometi que não desistiria dos nossos sonhos, pois o sonho de uma é o sonho da outra.

Sou grata a todas as colegas que conheci, foram muitas turmas, muita gente boa que acrescentou significativamente na formação da minha identidade docente. Acredito que ter sido uma aluna “desblocada” favoreceu muito a minha aprendizagem como pessoa e profissional docente.

Sou grata também a todos os professores e professoras que contribuíram direta e indiretamente nesse processo de graduação. Não poderia deixar de mencionar o meu professor orientador, Joseval Miranda, que me ajudou com esse tema maravilhoso enquanto eu estava perdida em outras opções. Saliento que foi por conhecer o seu trabalho como professor que tive a certeza de seu compromisso e responsabilidade para me guiar nesse trabalho tão importante para a minha vida pessoal e profissional.

[...] os projetos de trabalho e a visão educativa à qual se vinculam convidam a repensar a natureza da Escola e do trabalho escolar, pois requerem uma organização da classe mais complexa, uma maior compreensão das matérias e dos temas em que os alunos trabalham, o que faz com que o docente atue mais como guia do que como autoridade. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 73).

ARAÚJO, Lidiane Barros. **O Trabalho com projetos escolares: possibilidade de construção e releitura do conhecimento**. 2018. 105p. Monografia (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, João Pessoa-PB.

RESUMO

O presente trabalho tem como principal objetivo compreender como a professora na organização do seu trabalho pedagógico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental desenvolve o seu trabalho por meio de projetos escolares. Com os objetivos específicos busquei: identificar e analisar a partir de quais perspectivas a professora do 5º ano desenvolve o seu trabalho por meio de projetos; analisar qual a concepção que a professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental possui sobre a proposta de trabalhar com projetos; identificar e analisar quais as dificuldades em que a docente se depara ao trabalhar com projetos; e analisar como os alunos avaliam sobre a proposta de estudar através de projetos. Como metodologia de pesquisa, foi priorizada a abordagem qualitativa, por meio de um estudo de caso, fazendo uso dos procedimentos da observação participante, da análise documental, da entrevista semiestruturada e da roda de conversa. A pesquisa de campo e a coleta de dados com os alunos foi realizada em uma escola da rede estadual de ensino na cidade de João Pessoa, Paraíba através de uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental e a sua respectiva professora. A escolha dos participantes se deu pela proposta pedagógica que a escola trabalha, ou seja, pedagogia de projetos. A fundamentação teve como base alguns autores como Cambi (1999), Bomtempo (2000), Dewey (2010), Hernández e Ventura (1998), Hernández (1998), Hernández (2000), Kilpatrick (2011), Lourenço Filho (1978), Macedo (2007), Saviani (2008) e Westbrook (2010) entre outros que contribuíram significativamente nas reflexões e escritas desse trabalho. Os resultados dessa pesquisa apontam que a professora apresentou uma fundamentação teórica e metodológica sobre o trabalho com projetos sucinta, mas durante as observações da turma e da sua prática docente foi possível perceber elementos profícuos os quais se caracterizam na atuação dos alunos em sala de aula quando se trabalha com projetos escolares, também foram perceptíveis as possibilidades de construção e reconstrução do conhecimento que o trabalho com projetos escolares possibilita tanto para a professora como para os alunos envolvidos.

Palavras-chave: Pedagogia de projetos. Trabalho por projetos. Organização do trabalho pedagógico por projetos.

ARAÚJO, Lidianie Barros. **Work with school projects: possibility of building and re-reading of knowledge.** 2018. 105p. Monography (Graduation in Pedagogy). Federal University of Paraíba, Education Center, João Pessoa-PB.

ABSTRACT

The present work has as main objective to understand how the teacher in the organization of her pedagogical work in the Initial Years of Elementary Education develops its work through school projects. With the specific objectives I sought: identify and analyze from which perspectives the 5th grade teacher develops her work through projects; to analyze the conception that the elementary school teacher has about the proposal to work with projects; identify and analyze what difficulties the teacher faces when working with projects; and analyze how students evaluate the proposal of studying through projects. As a research methodology, the qualitative approach was prioritized through a case study, making use of participant observation, document analysis, semi-structured interview and conversation wheel procedures. The field research and the data collection with the students was carried out in a school of the state education network in the city of João Pessoa, Paraíba through a class of the 5th year of Elementary School and its respective teacher. The choice of the participants was due to the pedagogical proposal that the school works, that is, pedagogy of projects. The reasoning was based on some authors such as Cambi (1999), Bomtempo (2000), Dewey (2010), Hernández and Ventura (1998), Hernández (1998), Hernández (2000), Kilpatrick Lourenço Filho (1978), Macedo (2007), Saviani (2008) and Westbrook (2010) among others who contributed significantly to the reflections and writings of this work. The results of this research indicate that the teacher presented a theoretical and methodological foundation on the work with succinct projects, but during the observations of the class and its teaching practice it was possible to perceive fruitful elements which are characterized in the performance of students in the classroom when if it works with school projects, the possibilities of construction and reconstruction of the knowledge that the work with school projects makes possible both for the teacher and the students involved were also perceptible.

Keywords: Pedagogy of projects. Work by projects. Organization of pedagogical work by projects.

LISTA DE SIGLAS/ABREVIATURAS

ABE - Associação Brasileira de Educação

CE- Centro de Educação

CREI - Centro de Referência em Educação Infantil

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PPP – Projeto Político Pedagógico

REI – Repositório Eletrônico Digital

SEE - Secretaria de Estado da Educação

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Trabalhos monográficos com o tema projeto de 2013 a 2018.....	16
Quadro 2: Características iniciais de um projeto de trabalho.	39
Quadro 3: Palavras da primeira atividade.	83
Quadro 4: Projeto preferido de cada aluno do 5º ano.	89
Quadro 5: O que os alunos mais gostaram em determinado projeto.	91
Quadro 6: O que os alunos menos gostaram em determinado projeto.....	94

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Livro didático do Projeto Liga Pela Paz.	65
Figura 2: Livros paradidáticos utilizados no Projeto de Leitura e Escrita.	67
Figura 3: Livro utilizado ao Projeto Trânsito e Cidadania.	68
Figura 4: Atividade do aluno do 5º ano.	84
Figura 5: Atividade de um aluno do 5º ano.	84
Figura 6: Atividade de uma aluna do 5º ano.	85
Figura 7: Atividade de um aluno do 5º ano.	85
Figura 8: Atividade de um aluno do 5º ano.	86
Figura 9: Atividade de uma aluna do 5º ano.	86
Figura 10: Atividade de uma aluna do 5º ano.	87

SUMÁRIO

1 O LABIRINTO DO FAUNO.....	13
2 PROJETOS: O RETORNO À REALIDADE.....	16
3 O DESPERTAR DE UMA PERSPECTIVA EDUCACIONAL	20
3.1 Escola Nova: tecendo reflexões sobre a pedagogia de Projetos.....	20
3.2 Uma nova releitura do trabalho com projetos	27
4 TRABALHO PEDAGÓGICO POR PROJETOS: OUSADIA NECESSÁRIA	33
4.1 Projetos: trabalho e realidade	33
4.2 Projetos: autonomia e responsabilidade	38
4.3 Projetos: uma ameaça ao fantasma avaliativo clássico	42
5 PROFESSORES E ALUNOS: ÚNICOS SUJEITOS.....	46
5.1 Professores, uma aliança rebelde.....	46
5.2 O processo de empoderamento dos alunos.....	51
6 A PESQUISA: OS CAMINHOS DESSA HISTÓRIA	57
6.1 Uma estranha no ninho: a pesquisadora no contexto escolar	62
6.2 Um novo despertar: olhares sobre a sala de aula observada.....	63
7 SINAIS: O QUE REVELAM OS DADOS	70
7.1 A concepção do trabalho com projetos na visão da professora	70
7.2 O trabalho da professora por meio de projetos.....	74
7.3 O trabalho com projetos: as dificuldades da docente	80
7.4 O Trabalho por Projetos na visão dos alunos	83
8 VOLVER.....	97
REFERÊNCIAS.....	100
APÊNDICE A - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	102
APÊNDICE B – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	103
APÊNDICE C – ROTEIRO PARA A RODA DE CONVERSA.....	104
BREVE CURRÍCULO DA AUTORA.....	105

1 O LABIRINTO DO FAUNO

Nesse capítulo apresento o processo introdutório que compõe esse trabalho de pesquisa e como ocorreram os caminhos para o seu desenvolvimento. Ao expor o título como “O labirinto do fauno”, entendo essa premissa como uma ideia chave para compor todas as colocações pertinentes a esse tópico. Por isso, a analogia do caminho percorrido nesse trabalho com um labirinto apresenta perfeitamente o que pretendo explicitar.

Visto que a educação é um caminho cheio de mistérios e etapas, considero o trabalho com projetos escolares como uma ação pedagógica que vislumbra o planejamento dos percursos que devemos realizar para avançar sobre todas as fases e etapas desse longo caminho e que ao final dessa trajetória seja possível apreender as habilidades e competências para enfrentar novos desafios.

Pensando nisso, busquei pesquisar um tema que pudesse oferecer uma contribuição significativa a todos aqueles que reconhecem a educação como um fator ativo e renovador do desenvolvimento pessoal, social, cultural, político e econômico de todos os indivíduos que dela fazem parte.

O trabalho com projetos caracteriza-se como ressignificação das práticas pedagógicas. Desenvolve-se na capacidade de desconstrução do que está subentendido para atribuir um trabalho pedagógico organizado e aberto a novas leituras. Nesse contexto, o trabalho com projetos visa uma estratégia de ensino de acordo com o ritmo, necessidades, habilidades, interesses e realidades dos alunos. Esse é o seu diferencial, é intenso e pensado especificamente na participação dos alunos e fundamentação da aprendizagem.

É importante salientar que o trabalho com projetos não se fundamenta apenas nessas características, pois o seu desenvolvimento proporciona um estudo amplo, ou seja, que vai além da sua estrutura organizativa, caracterizando, assim, novas propostas e inferências a partir da participação de todos os sujeitos.

Desse modo, a partir da temática “*O trabalho com projetos escolares: possibilidade de construção e releitura do conhecimento*” exponho a questão geral: como a professora na organização do seu trabalho pedagógico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental desenvolve o seu trabalho por meio de projetos escolares?

Defronte a questão principal desse trabalho, busquei compreender como a professora do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental desenvolve o seu trabalho por meio de projetos escolares. Para isso, foi necessário acrescentar outras questões complementares para melhor estruturar a esse trabalho, assim temos:

- ✓ A partir de quais perspectivas a professora desenvolve seu trabalho por meio de projetos?
- ✓ Qual a concepção que a professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental possui sobre a proposta de trabalhar com projetos?
- ✓ Quais as dificuldades que a docente se depara ao trabalhar com projetos?
- ✓ Como os alunos avaliam sobre a proposta de estudar através de projetos?

Diante dessas questões complementares, obtivemos os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Identificar e analisar a partir de quais perspectivas a professora desenvolve seu trabalho por meio de projetos.
- ✓ Analisa qual a concepção que a professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental possui sobre a proposta de trabalhar com projetos.
- ✓ Identificar e analisar as dificuldades que a docente se depara ao trabalhar com projetos.
- ✓ Analisar como os alunos avaliam sobre a proposta de estudar através de projetos.

Portanto, diante da estrutura planejada e organizada como foi exposta anteriormente, procurei apresentar esse trabalho de conclusão de curso (TCC) com base na literatura de autores tais como Bomtempo (2000), Cambi (1999), Dewey (2010), Hernández e Ventura (1998), Hernández (1998), Hernández (2000), Kilpatrick (2011), Lourenço Filho (1978), Macedo (2007), Saviani (2008) e Westbrook (2010), entre outros. Para melhor expressar o que já havia sido escrito sobre o trabalho com projetos em articulação com a nossa perspectiva positiva acerca dessa ação pedagógica.

Para isso, a escrita aqui apresentada está desenvolvida em três capítulos iniciais: O despertar de uma perspectiva educacional; Trabalho pedagógico por projetos: ousadia necessária; e Professores e alunos: únicos sujeitos. É importante esclarecer que os três capítulos iniciais apresentam em seus títulos uma referência cinematográfica.

Nesses capítulos aparecem referências a alguns dos títulos dos filmes *Star Wars*, pois considero que a educação é uma luta constante de resistência contra as adversidades sociais existentes, tais como: pobreza, fome, violência e, conseqüentemente, a evasão escolar. A filosofia *Star Wars* baseia-se em um universo científico, mas apresenta uma essência contemporânea com as contingências vigentes do nosso país, em que a falta de respeito com

os cidadãos por alguns de seus governantes os faz viver em uma sociedade manipulada pelo jogo de interesses particulares.

Saliento também que em todos os demais tópicos desse trabalho apresento nomes de filmes que acrescentam significativamente a essa visão renovada de educação, em que todos os recursos precisam ser vistos como suportes significativos ao trabalho pedagógico.

Procedendo com o trabalho, menciono a abordagem metodológica utilizada, seguida do capítulo de análise e inferências acerca dos dados coletados através da entrevista semiestruturada realizada com a docente responsável pela turma do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e a roda de conversa desenvolvida com os alunos da turma. Finalizo com as considerações finais que apresentam um recorte de tudo o que foi compreendido nesse trabalho.

Para melhor compreender a importância dessa temática fiz uma pesquisa e leitura do que já foi produzido academicamente até o momento sobre o trabalho com projetos, que passo a exibir no capítulo seguinte.

Assim sendo, boa leitura a todos e todas!

2 PROJETOS: O RETORNO À REALIDADE

A escolha do tema dessa pesquisa perpassou por inúmeras indagações, pois falar sobre algo com convicção e veracidade me fez perceber o quanto foi valioso o caminho percorrido até aqui durante a graduação. Assim, como as variadas possibilidades de temas que vislumbrei durante esse curso, em todos eles questionei como poderiam contribuir ao repertório acadêmico como também a minha prática docente.

Desse modo, através do Repositório Eletrônico Digital (REI), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), no qual estão disponibilizados os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), realizados nessa instituição, busquei em específico nas monografias do Centro de Educação (CE), trabalhos já produzidos com a terminologia “Projeto”.

Logo, foram encontrados 11 (onze) trabalhos acadêmicos que apresentaram em seus títulos a nomenclatura “Projeto”, essas produções se encontram no recorte temporal compreendido entre os anos de 2013 a 2018. Assim, no quadro 1 a seguir será possível visualizar cada monografia de acordo com o ano de produção, título, autor (a), e objetivo geral.

Quadro 1: Trabalhos monográficos com o tema projeto de 2013 a 2018.

Assunto: Projeto			
Ano	Título	Autor (es)	Objetivo Geral
2013	O trabalho com projetos na educação infantil	Silva (2013)	Analisar a utilização de projetos didáticos na Educação Infantil desenvolvidos em uma Escola de Educação Infantil no município de Pedras de Fogo.
	A importância da leitura: a implantação do Projeto Trilhas da Natura no município de Queimadas – PB	Oliveira, (2013)	Enfocar a importância da leitura nos primeiros anos da criança - neste caso, na escola.

2014	Um enfoque arte-educativo na educação do campo: a arte no contexto da Escola Tiradentes e no projeto ligas da cultura	Dantas e Lino (2014)	Avaliar o ensino de Arte na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Tiradentes e sua interação com a comunidade do campo, tomando como referência os eixos temáticos da educação do campo e dos PCN-Arte.
	Inclusão de pessoas com deficiência intelectual em atividades laborais da UFPB: análise de um projeto de extensão em busca do empoderamento e da autonomia	Melo, Santos e Silva (2016)	Analisar como a inclusão de jovens com deficiência intelectual em atividades laborais na UFPB, contribui (ou não) para o processo de empoderamento em suas vidas.
2016	Projeto de Lei 865/2015 “Escola sem partido”: implicações para o currículo	Soares (2016)	Analisar quais as possíveis implicações do Projeto de Lei 867/2015 para o currículo.
	A importância da leitura nos anos iniciais do ensino fundamental: uma experiência com projetos de leitura	Ferreira e Paiva (2016)	Demonstrar às crianças a importância da leitura do hábito para ampliar o conhecimento e a criatividade para formar um indivíduo crítico e participativo atuando na sociedade.
	Projeto filhos da EJA: uma proposta interventiva da prefeitura municipal de João Pessoa – PB	Silva (2016)	Analisar quais os impactos obtidos na EJA pela sala de atendimento aos filhos de EJA na instituição de ensino Escola Municipal de Ensino Fundamental Moema Tinoco da Cunha Lima, junto ao “Projeto Filhos da EJA”.
2017	Construindo a escola das diferenças: uma experiência no Projeto Aponte	Santos e Oliveira (2017)	Analisar o processo de atendimento pedagógico realizado junto a crianças e jovens com dificuldades ou distúrbios de aprendizagem.
	Construindo espaços de leitura: uma experiência pedagógica no projeto	Lima (2017)	Construir um Espaço de Leitura para crianças e adolescentes com dificuldade de aprendizagem na

	educar		leitura e na escrita (dislexia), contribuindo com o processo de escolarização dos mesmos.
	Educação em direitos humanos: concepções dos estudantes do ensino médio acerca de temáticas trabalhadas no projeto de direitos humanos na escola	Araújo (2017)	Analisar as concepções dos estudantes do ensino médio acerca de temáticas trabalhadas no projeto de Direitos Humanos da escola, com foco principal na Cultura de Paz, preconceito e respeito.
2018	Projeto brincando nos fortalecemos: análise das contribuições de uma proposta de intervenção contra a violência escolar	Cavalcanti (2018)	Explicar as manifestações da violência da e na escola, identificando as ações realizadas para minimizar tal fenômeno.

Fonte: Repositório Eletrônico Institucional REI - UFPB.

Como mostra o quadro 1, entre os anos de 2013 e 2018 foram produzidos 11 trabalhos de pesquisa em que os títulos compõem o termo projeto. Entre essas produções acadêmicas temos dois trabalhos no ano de 2013, um em 2014, quatro trabalhos em 2016, três em 2017 e um no ano de 2018. Cada monografia catalogada no quadro 1 apresenta um título distinto do outro, assim como, seus objetivos. Contudo, o que mais chama a atenção nessas pesquisas é que o termo projeto aparece como provedor de melhorias e reconstruções na educação, evidenciando a aprendizagem nos conceitos de interação, inclusão, criticidade, autonomia, sociabilidade, respeito, entre outros. Todos esses conceitos caracterizaram o trabalho com projetos em diferentes áreas de ensino. Desse modo, foi possível discorrer sobre projetos trabalhados na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Inclusiva, Educação de Jovens e Adultos e na literatura que institui a prática escolar, o currículo.

Portanto, através da concepção do que significa um trabalho pedagógico a partir de projetos, e as contribuições que essa ação pedagógica possibilita à prática docente e discente, acredito que todos os 11 trabalhos de conclusão de curso mencionados, apresentaram uma visão em comum com esse trabalho de pesquisa. Ou seja, perceber na pedagogia de projetos um meio que abarca muitos caminhos na construção do conhecimento assim como no desenvolvimento ético, crítico e cidadão de todos os alunos independente no nível ou modalidade de ensino.

Destarte, com base no levantamento feito no Repositório Eletrônico Digital (REI), verifiquei que nenhum trabalho com o tema projeto elencou a especificidade com uma turma de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Assim, acredito que esse trabalho irá agregar e contribuir sobre essa ação pedagógica com o objetivo de abranger o repertório acadêmico existente, assim como, com relevância sobre o que a proposta de trabalhar com projetos possibilita no contexto educacional, pessoal e social para professores e alunos desse ano letivo.

Portanto, para melhor compreender toda essa abrangência que significa a pedagogia de projetos, é preciso conhecer os caminhos e releituras que essa ação pedagógica permeou historicamente até a contemporaneidade. Essas inferências serão possíveis durante a leitura dos capítulos que seguem.

3 O DESPERTAR DE UMA PERSPECTIVA EDUCACIONAL

Para falar do trabalho com projetos escolares é preciso discorrer sobre o contexto histórico que desenvolveu e influenciou essa ação pedagógica. Serão apresentadas nesse primeiro capítulo, colocações de alguns autores como Cambi (1999), Dewey (2010), Hernández e Ventura (1998), Hernández (1998), Hernández (2000), Kilpatrick (2011), Lourenço Filho (1978), Saviani (2008) e Westbrook (2010), com o intuito de delinear e discursar sobre o percurso histórico e intelectual dessa perspectiva educacional que vislumbra a participação ativa de todos os sujeitos da instituição escolar como fundamentais para a realização e estruturação do conhecimento.

É importante acentuar que diante do percurso histórico, o trabalho com projetos escolares passou por variadas denominações como adaptações às características sociais, educacionais, políticas, culturais e ideológicas de acordo com o contexto em que se encontravam os sujeitos. Durante as colocações desse trabalho, será possível discursar sobre os termos: Escola Nova, Educação Ativa, Educação Nova, Educação Progressista e Perspectiva Educativa de Projetos de Trabalho.

Desse modo, todas essas terminologias permitem refletir para compreender que ações pedagógicas precisam colocar-se em decorrência das necessidades educacionais apresentadas e atualizar-se constantemente para melhor prover um trabalho profícuo. Daí, compreendo que o conhecimento de algo é apenas uma parte de todo um contexto, desse modo, não deve ser considerado como unívoco e determinante para a solução de variadas situações.

Dito isto, esse prelúdio buscou caracterizar de modo qualitativo as características mais peculiares do trabalho com projetos desde a sua nomenclatura inicial a seus avanços como ação educativa e assim acrescentar sobre a importância do ato de renovar-se sobre a educação constantemente. Considerando esse contexto, será possível fazer uma leitura mais detalhada no decorrer desse capítulo.

3.1 Escola Nova: tecendo reflexões sobre a pedagogia de Projetos

Em meados do século XIX, através de um grupo de educadores surgiu um movimento educacional, em alguns países da Europa e Estados Unidos, que buscou fazer da escola um campo de trabalho intelectual pautado em uma perspectiva mais ampla, dinâmica, autônoma, reflexiva e crítica. É o momento de falar da Escola Nova.

A Escola Nova caracteriza-se por uma filosofia educacional que buscou fazer da educação uma prática mais ativa e centralizada nos indivíduos que até então não eram vistos como detentores ou provedores de conhecimentos. Para isso, visavam uma nova adaptação do currículo para exemplificar que os métodos até então tradicionais, não poderiam prevalecer de forma unânime, justamente porque trabalhavam com conceitos que iam contra os “aspectos ativos e produtivos da criança”, considerando apenas a mecanização do ensino (CAMBI, 1999, p. 525). Ou seja, o movimento ativista atendia os atributos mais comuns no homem como base de sustentabilidade e ampliação intelectual e social.

De acordo com Cambi (1999), a característica mais pertinente da escola nova foi a compreensão da criança como sujeito criador de suas próprias aprendizagens. “A infância, segundo esses educadores, deve ser vista como uma idade pré-intelectual e pré-moral, na qual os processos cognitivos se entrelaçam estreitamente com a ação e o dinamismo, não só motor, como psíquico da criança” (CAMBI, 1999, p. 514). Destarte, ao perceber nos sujeitos suas peculiaridades inerentes de acordo com o nível ou etapa intelectual e organizacional em que se encontrava, o movimento da escola nova propunha à natureza da aprendizagem de modo a atrelar os conhecimentos e habilidades espontaneamente.

Em Cambi (1999), foi possível observar que as experimentações da escola nova tiveram início na Inglaterra com Cecil Reddie, no ano de 1889, em Albotsholme com uma escola para rapazes com idade de 11 a 18 anos, depois com o francês Edmond Demonlins, com a École des Roches na Normandia em 1899. Nessa, o estudo foi desenvolvido a partir da perspectiva de centros de interesse. O conceito de centros de interesse pautou-se na perspectiva de que o aprendizado deve desenvolver-se de acordo com o ambiente em que os alunos estão inseridos, assim como, o que os motiva e instiga para uma aprendizagem significativa.

Continuando sobre o exercício da escola nova, existem registros de que ela foi desenvolvida também na Alemanha com Hermann Lietz, com suas Casas de Educação no campo. “Porém, foram, sobretudo Gustav Wyneken e Georg Kerschensteiner que desenvolveram as ideologias das escolas novas de modo mais coerente” (CAMBI, 1999, p. 516). O autor faz essas comparações, pois nem todos os precursores da aplicação das escolas novas seguiam os conceitos base desse movimento, fazendo com que o interesse pessoal e econômico se sobressaísse em relação à essência das escolas novas, sendo ela democrática, experimental e social.

Ainda na Inglaterra, mas agora no século XX, o ativismo também influenciou no movimento educativo do escotismo com Robert Baden Powell, em 1908. Na Itália, as escolas novas desenvolveram-se na perspectiva escola serena, segundo Giuseppe Lombardo Radice.

Com representantes como: Maria Boschetti, Rosa Agazzi e Giuseppina Pizzigoni, essa em Milão, com *La Rinnovata*, no ano de 1911. Na escola serena, os princípios eram: serenidade, equilíbrio, atividade e espontaneidade. Teve também a escola Cidade Pestalozzi, no ano de 1945 em Florença, por Ernesto e Anna Maria Codignola.

Diante desses elementos mencionados do percurso histórico do desenvolvimento das escolas novas na Europa, é possível perceber que esse movimento foi ganhando espaço, influência e releituras no campo educacional com o passar dos anos, como também que em alguns momentos foram adaptados à realidade de cada cidade e em outros aos interesses pessoais de quem administrava tal perspectiva educacional. Isso mostra que a ideologia particular dos sujeitos não pode ser considerada como única perspectiva para a execução de uma ação pedagógica que vise mudanças e renovações educacionais atrelados a uma expectativa participativa e ativa. É fundamental reconhecer e compreender as características que movem a necessidade de inserir essa filosofia educacional à determinada instituição.

Como destaques na Europa e Estados Unidos, Cambi (1999), fala que a escola nova teve o desenvolvimento mais ilustre por Dewey em Chicago. A seu lado apareceram mais três colaboradores: William H. Kilpatrick, Helen Parkhurst e Carleton W. Wasburne. Na Europa, o movimento das escolas novas teve como propagadores mais entusiasmados: Roger Cousinet e Célestin Freinet. Sobressaem-se também: Ovide Decroly, Edouard Claparède, Adolphe Ferrière e Maria Montessori.

O pensador europeu, Ovide Decroly, que foi um médico belga que desde 1901 adentrou às questões educativas através da pedagogia diferencial (inclusiva), sua filosofia educacional caracterizava-se em três aspectos: a observação, a associação e a expressão. Cambi (1999) acrescenta que para Decroly, as atividades de estudo deveriam organizar-se em centros de interesse, os quais articulam-se as necessidades fundamentais do homem.

Em Edouard Claparède, no ano de 1912, com a Escola de Genebra, a qual contava com Pierre Bovet, Adolphe Ferrière, Henri Wallon e Jean Piaget. Sua obra baseou-se em uma perspectiva de educação funcional e de escola sob medida. Com Adolphe Ferrière, com formação biológico-sociológica, o pensador caracterizava o ativismo com base no evolucionismo, especificando-se na defesa dos direitos da criança e suas necessidades fundamentais. Em Maria Montessori, o movimento ativista teve, em sua prática, a liberação da criança como aporte de amadurecimento das capacidades cognitivas. Nesse sentido,

A liberação é crescimento rico e harmonioso, desenvolvimento da pessoa, e, portanto deve ocorrer sob orientação atenta, embora não coercitiva, do adulto, que

deve estar cientificamente consciente das necessidades das crianças e dos obstáculos que se interpõem à sua liberação (CAMBI, 1998, p. 532).

Diante do que foi exposto, o conceito de liberação está atrelado ao significado que se coloca diante das experiências que as crianças criam de forma espontânea e que a não coerção do adulto está relacionada ao entendimento da capacidade de que as crianças possuem suas necessidades individuais diante de uma situação.

No Brasil, de acordo com Lourenço Filho (1978), o movimento da escola nova apresentou algumas participações consideráveis em meados do século XIX através de escolas particulares mantidas por educadores americanos. Por volta de 1882, essa filosofia educacional foi ampliando sobre práticas pedagógicas no Rio de Janeiro, com o Colégio Progresso, depois em São Paulo com o colégio O Piracicabano. “Tentativas de mais amplas renovações, que incluíssem a revisão dos fins sociais da escola, só na década dos anos 20 vieram, no entanto, a desenvolver-se” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 175-176). Essa foi uma das grandes contribuições que a escola nova apresentou inicialmente ao contexto brasileiro da época.

Logo, outras escolas aderiram a essa nova filosofia educacional, entre os estados participantes, tivemos: Ceará em 1922, Distrito Federal em 1923, Pernambuco em 1925, Bahia em 1927, também em Minas Gerais com a Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico, alguns anos depois, e assim essa ação pedagógica foi ganhando espaço no território brasileiro. “Então novos objetivos foram propostos à escola pública, com reforma de programas e métodos, e novos planos de formação do professorado” (LOURENÇO FILHO, 1978, p.176). Fazendo da escola nova uma ação precursora no entendimento e desenvolvimento de uma prática pedagógica promissora na propagação da necessidade de inovação escolar.

Contudo, foi com Anísio Teixeira (1900 -1971), educador e escritor brasileiro que a filosofia da escola nova ganhou mais fundamentação. Ele acreditava que através da educação era possível desenvolver estratégias de acesso e participação de todos os sujeitos de modo social e político. Para isso, era preciso fazer da educação uma realidade acessível a todas as classes sociais vigentes, pois acreditava que “a educação era um direito de todos e não é jamais um privilégio” (SAVIANI, 2008, p. 222). Diante desse ponto de vista, Anísio Teixeira buscou e lutou pela reestruturação da prática escolar desenvolvendo um movimento de reforma e renovação da educação, o qual recebeu o nome de Educação Nova.

Desse modo, ao fazer parte da Associação Brasileira de Educação (ABE), Anísio Teixeira já possuía reflexões acerca das contribuições que a educação nova poderia apresentar ao contexto educacional brasileiro. Ao juntar-se ao movimento intitulado de Manifesto dos

Pioneiros da Educação Nova de 1932, o educador pôde apresentar características fundamentadas para a contribuição e renovação da prática escolar da época.

O Manifesto dos Pioneiros de 1932 buscou, de forma democrática, fazer da educação um meio de ingresso e participação de todos os sujeitos brasileiros. No documento desenvolvido pelos Pioneiros, foi possível apresentar através das bases e diretrizes que o compunham, a necessidade de uma nova reforma da prática escolar brasileira. Sobre a base desses fundamentos filosóficos e sociais é que caberá cuidar da “Organização e administração do sistema educacional” (SAVIANI, 2008, p. 245). Essa organização orientava-se na perspectiva de que era preciso desenvolver finalidades da educação, nas quais as concepções de vida dos sujeitos orientam as relações sociais.

Isso posto, na percepção de que a renovação escolar era algo imprescindível, os Pioneiros da Educação Nova compreendiam que um novo modelo de educação acrescentaria resultados positivos diante da situação vigente em que o país se encontrava. A segregação social não permitia que a educação fosse atribuída a todos, fazendo com que a elite desfrutasse de direitos que também pertenciam às classes menos favorecidas.

Nesse contexto, o teor de pertinência democrática fez com que a Educação Nova buscasse que todos os sujeitos tivessem os mesmos direitos educacionais garantidos. “O testemunho de Anísio Teixeira assim como suas iniciativas práticas mostram que a organização da educação como um sistema popular e democrático é uma necessidade” (SAVIANI, 2008, p. 226). Anísio Teixeira ainda reconhecia que a democracia é um processo que delineia todos os aspectos da vida humana e que, a partir da educação, será possível desenvolver uma intelectualidade democrática permeada nos interesses e experiências em que os indivíduos fazem parte (SAVIANI, 2008).

De acordo com Saviani (2008), Anísio Teixeira era um visionário, pois percebia na educação os recursos e meios para fazer as transformações necessárias à educação brasileira. Segundo o autor, as colaborações de John Dewey (1859-1952) foram significativas para que Anísio Teixeira as readaptassem as necessidades do contexto brasileiro. Portanto, a Educação Nova busca organizar a escola como um meio propriamente social para tirá-la das abstrações e impregná-la da vida em todas as suas manifestações. “Dessa forma, propiciando a vivência das virtudes e verdades morais, estará contribuindo para harmonizar os interesses individuais com os coletivos” (SAVIANI, 2008, p. 244).

Em alinhamento ao exposto, é possível compreender que a premência de fazer da escola um instrumento social, parte da proposição de que o conhecimento não deve ser aleatório, ou sem sentido, é preciso fazer a relações intrínsecas da vida com o aprendizado escolar. A

instituição escolar deve promover os questionamentos e experiências em consonância com as variadas realidades dos alunos, para que assim, se torne um meio de trocas e consolidação de saberes.

Ainda sobre os precursores da escola nova, teve aquele cuja filosofia ultrapassou os limites do tempo e direcionou os educadores interessados na sua visão de educação experimental. Com um olhar a frente dos acontecimentos de sua época, Dewey buscou fazer da educação uma ferramenta de inserção democrática e social, na qual a partir de uma educação ativa, os indivíduos conseguiriam ampliar sua visão de mundo e adentrar a sua própria realidade de modo mais altruísta.

Para Cambi (1999), os pensamentos e teorias de John Dewey foram os mais significativos da Educação Nova. O mesmo acrescenta que Dewey visualizava uma educação transformadora e contextualizada no desenvolvimento cultural pautado no pragmatismo metodológico. Em que a experiência faz com que os sujeitos interajam naturalmente com o pensamento atribuindo à construção e reconstruções durante a aprendizagem. Assim, é preciso saber que a pedagogia de Dewey caracteriza-se em três princípios:

1- como inspirada no pragmatismo e, portanto num permanente contato entre momento teórico e o prático, de modo tal que o “fazer” do educando se torne o momento central da aprendizagem; 2- como entrelaçada intimamente com as pesquisas das ciências experimentais, às quais a educação deve recorrer para definir corretamente seus próprios problemas, e em particular à psicologia e à sociologia; 3- como empenhada em construir uma filosofia da educação que assume um papel muito importante também no campo social e político, enquanto a ela é delegado o desenvolvimento democrático da sociedade e a formação de um cidadão dotado de uma mentalidade moderna, científica e aberta colaboração (CAMBI, 1998, p. 549).

Desse modo, é perceptível que a experiência educacional através da escola ativa foi colocada como base para a fundamentação da aprendizagem e as relações posteriores que acrescentem no desempenho intelectual e social de cada indivíduo, fazendo com que a experimentação seja um recurso pertinente para a transformação e realização dessas práticas pedagógicas.

Para Westbrook (2010), a teoria de Dewey buscava descentralizar o ensino tradicional que se baseava apenas no programa, fazendo com que a criança não fosse considerada como um elemento pertinente às contribuições educacionais. Mostrando, assim, que Dewey já estava muito a frente nas concepções pedagógicas.

Westbrook (2010), também relata que o método educacional proposto por Dewey em alguns momentos foi confundido com uma posição romântica do ensino. Porém, o mesmo

esclarece que o conceito de considerar a criança como centro da aprendizagem é um mecanismo analítico para fundamentar a prática pedagógica e não como algo solto. “Uma educação eficaz requer que o educador explore as tendências e os interesses para orientar o educando até o ápice em todas as matérias, sejam elas científicas, históricas ou artísticas” (WESBROOK, 2010, p. 17). Daí a educação que estimula e conflui nos sujeitos a melhor maneira de fazer do processo de ensino um laboratório contínuo de aprendizagens.

Logo, a perspectiva educacional de Dewey traçou um significativo marco de renovação pedagógica, pois ao colocar os alunos como o foco principal de análise e reflexão para a prática escolar, foi possível perceber que existiam variadas possibilidades de interagir e interpretar o comportamento dos alunos para transformar esse recurso em ação e conhecimento. Com essa perspectiva de educação, é possível ver que a escola é um amplo movimento de trocas e inferências em que o desenvolvimento das capacidades e habilidades educativas pauta-se nas experiências diversificadas que os alunos vivenciavam e na espontaneidade de suas estratégias cognitivas. Dessa maneira, “a educação, como crescimento ou amadurecimento, deve ser um processo contínuo e sempre presente” (DEWEY, 2010, p. 51), ou seja, ativa e ininterrupta.

Sobre a preparação do aluno para o futuro, na educação progressivista, Dewey (2010) a retrata como um princípio da continuidade, o qual através das etapas de desenvolvimento e avanço, os alunos estarão cada vez mais aptos para experienciar situações posteriores. “Em certo sentido, toda experiência deveria fazer algo para preparar uma pessoa para experiências posteriores de qualidade mais ampla e mais profunda” (DEWEY, 2010, p. 48). O autor ainda complementa, “a mais importante atitude a ser formada é a do desejo de continuar aprendendo” (DEWEY, 2010, p. 50). Essa, de fato pode ser caracterizada como uma das funções da educação nova, fazer com que os alunos percebam no conhecimento o caminho para novas interações.

É imprescindível pensar que na existência de alunos, perdura a possibilidade de renovação dos conhecimentos e práticas escolares. E que, enquanto profissionais da educação, é essencial repensar constantemente a escola, mas não de forma centralizadora, pronta ou inerte, pois toda necessidade educacional requer uma ação específica ou variada.

Portanto, é preciso se atentar as eventuais necessidades escolares, identificar as causas de determinadas situações e contingências e buscar os meios para favorecer um trabalho intelectual vivo e significativo ao contexto social e intelectual dos alunos, fazendo da escola um campo científico e de múltiplos aparatos para o desenvolvimento do conhecimento e da realidade, pois enquanto a educação não for vista como uma ferramenta de constates

atualizações e necessidades distintas, o processo de organização escolar não irá progredir de modo que acompanhe as mudanças do público que faz e rege o funcionamento da escola.

Nesse aspecto, ao trazer a importância sobre o processo de renovação no ambiente escolar, compreendo que a ação que movimenta todas essas premências pauta-se no avanço social em que os alunos se encontram, por isso, julgo pertinente discursar a seguir sobre a mais recente composição que o trabalho com projetos apresentou através de novas demandas sociais.

3.2 Uma nova releitura do trabalho com projetos

Considerando que a sociedade se move a partir das constantes alterações políticas, sociais, econômicas, culturais e ideológicas, é importante caracterizar essas ações também com a educação. Portanto, serão apresentadas algumas colocações pertinentes para falar sobre uma perspectiva educacional que avançou com o tempo e contribuições sociais com o intuito de reiterar a prática pedagógica no processo de desenvolvimento real e contínuo da sociedade.

Chegou o momento de falar sobre Educação Progressiva, seus objetivos e o avanço que alcançou no percurso do tempo até a contemporaneidade. Essa prática pedagógica frisa sobre objetivos que visam não apenas o desempenho intelectual do aluno no decorrer de suas vivências educativas, mas tem como eixo norteador a relação humana entre os indivíduos para melhor prover uma compreensão de suas ações presentes. “Todos esses princípios são, porém, de natureza abstrata. Eles se tornam concretos nas consequências que resultam de sua aplicação” (DEWEY, 2010, p. 23). Logo, na educação progressiva a aprendizagem se dá não apenas durante a realização das atividades escolares, mas também, durante as inter-relações sociais dos sujeitos com o mundo.

Acerca dessa nova releitura da função pedagógica, faz-se necessário a compreensão de que na educação nada deve ser considerado como único ou um conceito chave, mas sim, dinâmico e constante. Em Dewey (2010), a premência de fazer uma educação nova e progressiva, surgiu da necessidade de renovação e inovação do pensamento pedagógico com o intuito de atribuir uma melhor flexibilidade intelectual no âmbito educativo.

Ao falar sobre os processos das contínuas mudanças sociais, Kilpatrick (2011), relata que através desse desdobramento acontece a necessidade de adaptar tendências pedagógicas que venham a correlacionar a importância da comunicação em educação, pois se acredita que

a influência social é um eixo que norteia as instituições escolares, seja no aspecto negativo ou positivo.

De fato, não há como apontar ou classificar uma única metodologia pedagógica, é preciso ponderar o trabalho pedagógico sobre ações pedagógicas reflexivas. Nesse sentido, “qualquer teoria, bem como qualquer conjunto de práticas, pode tornar-se dogmática se não tomar como base o exame crítico de seus próprios princípios fundamentais” (DEWEY, 2010, p.24). Isso significa que não há como categorizar uma metodologia, teoria, ou prática pedagógica como portadora de todas as soluções educacionais, pois o conhecimento precisa renovar-se diante dos diferentes contextos em que os professores se encontram. É preciso saber observar para se organizar e colocar em prática as novas demandas.

Ao falar de prática escolar é imprescindível ponderar que cada instituição possui um público e necessidades distintas, assim como uma forma ou metodologia pedagógica específica. Desse modo, não há como descrever ou fundamentar que existe uma metodologia ou ação pedagógica que abarque de forma ímpar todas as necessidades escolares com êxito, mesmo reconhecendo que algumas instituições escolares enfatizam a predominância sobre uma determinada metodologia como foco de organização de seu trabalho.

Diante de tais premissas, é possível esclarecer essas colocações a partir de duas concepções educacionais mais presentes nas instituições escolares, a concepção tradicional e a progressiva. Na educação tradicional, a prática educativa pauta-se basicamente a transmissão técnica ou específica dos conhecimentos. Ela, “impõem padrões, matérias de estudo e métodos desenvolvidos para adultos sobre aqueles que ainda caminham lentamente para a maturidade” (DEWEY, 2010, p. 21). Fazendo com que a prática educativa não considere as etapas, tampouco os sujeitos que iriam vivenciar tais práticas detalhadamente planejadas.

A organização da educação progressiva se pauta no princípio da configuração e reorganização de ideias profícuas a fim de ampliar a filosofia educativa. Sobre a preparação do aluno para o futuro na educação progressista, Dewey (2010), a retrata como um princípio da continuidade, o qual através das etapas de desenvolvimento e avanço, os alunos estarão cada vez mais aptos para experienciar situações posteriores. “Em certo sentido, toda experiência deveria fazer algo para preparar uma pessoa para experiências posteriores de qualidade mais ampla e mais profunda” (DEWEY, 2010, p. 48). Considerando, assim, que toda experiência é um passo conquistado de uma longa caminhada.

A respeito dessa identidade metodológica, Dewey (2010), discorre sobre a Educação Tradicional e a Educação Progressiva, para descrever que a história da educação passou por pensamentos e teorias distintas sobre o que de fato podemos considerar educação e de como ela acontece, para que assim, seja possível vivenciar experiências que agreguem sentido às relações educativas.

Contudo, Dewey (2010), exemplifica que não é porque a escola tradicional se pauta em princípios de cima para baixo que ela não terá em sua plenitude aspectos que podem contribuir para a educação. O autor salienta que a ideia de uma nova educação só pode acontecer a partir do momento em que conseguimos compreender o significado do que observamos como limitado na educação tradicional e assim proceder de modo que considere a totalidade de determinada ação a partir da escola nova. Aqui são oportunas as suas palavras:

O fato de que a escola tradicional impunha aos mais jovens os conhecimentos, os métodos e as regras de conduta dos adultos não significa, a não ser como base na filosofia dos extremos de “isto ou aquilo”, que o conhecimento e as habilidades dos adultos não tenha valor diretivo para as experiências dos mais novos (DEWEY, 2010, p. 23).

Nesse eixo interpretativo, as relações aqui apresentadas entre escola tradicional e educação progressiva são apenas ponderações acerca das necessidades educacionais vigentes, as quais apresentam inúmeras peculiaridades e necessitam de uma visão e reflexão crítica que vise o trabalho por constantes mudanças e inovações, assim como acontece no âmbito social.

Acerca do trabalho com a educação tradicional e a educação progressiva, Dewey (2010), esclarece sobre as distinções que ocorrem entre essas duas concepções educacionais. O autor relata que existem aqueles que acreditam que trabalhar com a educação nova apresenta dificuldades por não definir em sua filosofia um método tácito. Assim como, existem outros que acham a educação progressiva muito fácil, justamente por ser contrária a educação tradicional.

Diante dessas comparações, o autor enfatiza que não há porque decidir uma prática educativa colocando-a sempre em oposição à outra. É preciso ponderar às condições reais e atribuir às características pertinentes à educação progressiva. Sobre isso ele ressalta que “cabe à educação progressiva se inspirar na lição dos inovadores e dos que lutaram por reformas no passado, e buscar, com mais urgência e mais pressão, uma filosofia da educação baseada em uma filosofia da experiência” (DEWEY, 2011, p. 30). Esse é o centro da educação progressiva, a prática, a participação, as contribuições, as associações e inferências que acontecem durante e depois que os alunos vivenciam o conhecimento de modo concreto.

Uma das funções da educação é proporcionar aos alunos meios para que se coloquem como sujeitos protagonistas de suas aprendizagens. “Nosso dever é, portanto, preparar a nova geração para acreditar que pode pensar por si própria e, em última instância, pode até rejeitar e rever a forma como pensamos no presente”. (KILPATRICK, 2011, p.63). Mas, para que isso aconteça, é preciso atribuir à possibilidade de que todo conhecimento pode ser mutável, que a verdadeira aprendizagem acontece a partir do diálogo e formulação das ideias em constante interação e trocas vivenciadas.

Para Kilpatrick (2011), o reconhecimento da particularidade de mudança na escola caracteriza-se na compreensão de que nada é permanente e que dentro desse sistema de grandes movimentações encontram-se os sujeitos que fazem as ações educativas acontecerem. Por isso, faz-se necessário atualizar-se constantemente, pois “a mudança é rápida e crescente”. (KILPATRICK, 2011, p. 61).

Ao perceber na escola o seu aspecto mais comum que é a rotatividade de alunos e a mudança de necessidades, é preciso organizar a estrutura curricular inicialmente a partir dessas características inerentes à instituição, visto que os alunos passam por processos cognitivos diferentes e gradativamente começam a alcançar outros níveis intelectuais assim como outros alunos e necessidades vigentes vão surgindo.

Logo, para que as instituições escolares desenvolvam práticas pedagógicas baseadas em uma filosofia educacional que proporcione aos alunos a liberdade de expressão e participação na formação e consolidação do conhecimento, é necessário estar à frente de seus próprios problemas, e assim, buscar os diversos meios para resolver ou diminuir determinados contextos. Meios esses que se caracterizam nos critérios de observação crítica e reflexiva assim como na escolha das ações que irão contribuir aos exercícios pedagógicos vigentes.

Acerca dessa prática pedagógica, Hernández e Ventura (1998), atribuem o trabalho pedagógico como uma demanda entre teoria e prática em uma concepção de globalização do ensino. Isso significa que o ensino deve ser organizado através de uma perspectiva contextualizada entre escola vida e que possibilite uma maior ligação entre todos os saberes durante o exercício social e cultural da realidade de cada aluno.

Ao falar sobre as contribuições que o ensino globalizado oferece, Hernández e Ventura (1998), acrescentam que uma proposta de inter-relação do conhecimento favorece o desenvolvimento cognitivo dos alunos de modo que as informações sejam utilizadas sistematicamente e de acordo com as situações problematizadoras em que esses sujeitos se deparam. Eles mencionam:

Não se trata de favorecer o enciclopedismo ou a acumulação receptiva de informação, e sim, de estimular, através da utilização de diferentes procedimentos e estratégias, a seleção da informação para favorecer a autonomia progressiva do aluno (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 50).

Nessa conjuntura, estamos diante de uma perspectiva educacional que requer uma visão dos sujeitos em sua totalidade, a educação precisa desse processo, não pode acontecer de forma fragmentada ou apenas procedimental. É necessário incorporar as diferentes linguagens culturais à escola.

Desse modo, diante das diferentes inovações que a escola nova apresentou no decorrer do contexto histórico, falaremos adiante do trabalho com projetos escolares, uma nova releitura da prática progressiva que visa sobre novas contribuições e construções do conhecimento. Essas colocações pretendem ampliar a visão que o ensino exerce sobre os alunos e caracterizar essa ação pedagógica de modo que compreenda as eventuais releituras intelectuais, sociais e participativas dentro do ambiente escolar.

Para falar do trabalho com projetos escolares e suas possibilidades, é preciso saber que a estrutura, a organização e a interação escolar se desenvolvem de modo diversificado, justamente por se tratar de situações e sujeitos distintos. Assim, é preciso compreender que o trabalho com projetos escolares não é um recurso ou perspectiva pedagógica que irá solucionar todos os problemas educacionais. O que se pretende discorrer aqui é que existem possibilidades de construir o conhecimento de modo real, significativo e articulado a participação, experiências e contexto social dos alunos. Segundo Kilpatrick (2011):

Antes que possamos chegar a conclusões adequadas quanto ao tipo de educação de que se precisa, é necessário analisar com mais detalhes as demandas apresentadas à educação em função do aspecto mutável da nossa civilização (KILPATRICK, 2011, p. 57).

Desta forma, é preciso elaborar as reflexões do conhecimento de acordo com as relações apresentadas no ambiente escolar e, assim, propor uma ação pedagógica que vise suprir as carências de determinado contexto.

Vale ressaltar ainda que ao falar sobre o trabalho com projetos, Hernández (1998), deixa claro que sua importância parte da ideia de que é preciso avançar e renovar para prover uma maior participação e articulação da escola como um todo. Ao considerar o trabalho com projetos nas práticas pedagógicas, é preciso compreender que essa ação possui algumas características iniciais, mas que não a delinea como uma visão centralizadora do fazer docente e do aprender discente.

Através do trabalho com projetos é possível atribuir um novo mecanismo de comunicação entre professores e alunos e fazer com que os conteúdos a serem trabalhados estejam atualizados com o contexto da sala de aula, articulando-os também com a realidade fora dela. O autor ainda salienta que o trabalho com projetos não acontece somente pelo fato de os professores seguirem a estrutura organizativa dessa ação, mas sim, pela ação e movimento que os projetos oferecem durante sua realização.

Ao refletir sobre o avanço conceitual que o trabalho com projetos desenvolveu e obteve até o momento, Hernández (1998), esclarece que diante da evolução humana é preciso que o ensino também evolua, pois não se tratam dos mesmos sujeitos, assim, é preciso ampliar essa perspectiva para melhor apresentar subsídios coerentes e fundamentais de acordo com a realidade em que estamos inseridos.

A seguir, será possível verificar detalhadamente a estrutura que compõe a organização de um trabalho por projetos pedagógicos, assim como a importância de cada etapa e as funções dos professores e alunos durante essa prática.

4 TRABALHO PEDAGÓGICO POR PROJETOS: OUSADIA NECESSÁRIA

A partir de agora discorreremos sobre essa filosofia pedagógica, perspectiva educacional, ação inovadora ou projeção futura, denominada por pedagogia de projetos. É importante esclarecer que essas variações acerca da nomenclatura do trabalho por projetos seguem uma linha de raciocínio diante das práticas pedagógicas, as quais percebem a necessidade de incluir um subtítulo a essa perspectiva educacional. Contudo, é preciso enfatizar que as nomenclaturas podem até sofrer algumas alterações, mas desde que sigam a essência, estrutura, execução e objetivos da Pedagogia de Projetos.

Considerando que o conceito de trabalho por projetos traçou um percurso variado e dinâmico a partir de diferentes interesses e contextos sociais. Ao desenvolver essa perspectiva educacional, é pertinente compreender seu significado desde a sua nomenclatura a sua composição organizativa. Desse modo, o tópico seguinte apresenta essas implicações.

4.1 Projetos: trabalho e realidade

Mas o que significa projeto?

De acordo com o dicionário da Língua Portuguesa Houaiss (2008), projeto parte de um plano com uma intenção descrita em detalhes acerca das tarefas a serem realizadas. Desse modo, ao falar de projetos pedagógicos é preciso compreender seu sentido literal para uma melhor descrição e detalhamento do que se pretende apresentar nesse trabalho.

O título apresentado: o trabalho pedagógico por projetos uma ousadia necessária tem como base as vivências dos estágios obrigatórios da licenciatura em Pedagogia. Tais experiências mostraram algumas práticas recorrentes nas escolas campo de estágio pautadas quase que exclusivamente em ações pedagógicas voltadas ao cumprimento horizontal do currículo. Ou seja, desde a Educação Infantil à Educação de Jovens e Adultos não foi observado nos planejamentos das professoras um trabalho caracterizado na pedagogia de projetos.

Como aluna de licenciatura em Pedagogia, construí uma visão crítica e criativa a respeito da profissão docente. Percebi que mesmo em meio ao principal fator negativo colocado pelas professoras que conheci durante os estágios: a falta de recursos, a existência da possibilidade de desenvolver um trabalho envolvendo todos os alunos e numa perspectiva

pedagógica de reconstrução dos saberes já existentes em provimento dos novos conhecimentos a serem adquiridos, julgo pertinente o tema aqui apresentado.

Defendo que o trabalho com projetos parte do real, assim, como as inúmeras maneiras de trabalhar os conhecimentos e habilidades de modo concreto. Portanto, o trabalho pedagógico por projetos oferece uma visão da prática docente que desenvolve meios de atribuir a todos os sujeitos envolvidos uma aprendizagem dinâmica e viva. Saliento que o trabalho com projetos não é uma solução definitiva, mas sim, uma construção gradativa e relacionada à realidade e identidade dos alunos, isso favorece constantes possibilidades. Essa é a ideia central que precisa ser enfatizada ao realizar o trabalho pedagógico por projetos.

Considerando que trabalhar com projetos não é uma prática constante nas escolas por motivos que variam desde a falta de recursos, tempo e disposição para planejar, entendimento ou compreensão do que essa ação pedagógica compõe e favorece, falta de interesse, assim como o reducionismo dessa ação, entre outros. É preciso discorrer sobre o que de fato é o trabalho por projetos, como ele acontece e quais as possibilidades que ele apresenta ao desempenho e desenvolvimento intelectual dos alunos.

Para descrever o significado de projeto na atualidade, Hernández (1998), faz um recorte temporal acerca da evolução que essa ação pedagógica atribuiu com o passar do tempo. Assim, diante das práticas variadas nos anos 20 do século XX o desdobramento escolar ocorreu sobre um método de projetos que visava aproximar a escola da vida diária dos alunos e assim promover uma relação ativa entre o que se pretendia ensinar assim como o que se pretendia aprender.

Nos anos 70, do século XX, surgiu o trabalho por temas e a importância das ideias chave, a qual tinha como objetivo atrelar a organização dos conceitos dentro das disciplinas e suas características similares estruturando assim o currículo em espiral. Nos anos 80, do século XX, aparece o construtivismo, ou seja, uma nova forma de enxergar a aprendizagem e as variadas maneiras de adquirir a informação e proporcionar uma educação escolar influente, complexa e processual.

A pertinência dessas colocações serve de base para ilustrar que a partir dessas novas perspectivas educacionais, delineou-se o conceito de projetos de trabalho. Ação que diante da evolução do homem ganhou espaço, sentido e atualizações de acordo com as contingências vigentes dos ambientes escolares, os quais visam ações pedagógicas estruturadas em uma concepção de ensino atreladas a realidade social e cultural dos alunos.

Mas o que de fato é projeto de trabalho e quais perspectivas ele aborda? De acordo com Hernández (1998), a partir do momento em que o professor busca uma nova direção

pedagógica e desenvolve sua prática com uma característica de observação e diálogo com seus alunos, esse docente tem em mente uma ação pedagógica de projetos de trabalho. Mas, para que isso aconteça é necessário se pautar em três características principais.

a) Estabelecer as formas de “pensamento atual como problema antropológico e histórico chave” (Morin, 1993, p. 72); b) dar um sentido ao conhecimento baseado na busca de relações entre fenômenos naturais, sociais e pessoais que nos ajude a compreender melhor a complexidade do mundo em que vivemos; c) planejar estratégias para abordar e pesquisar problemas que vão além da compartimentação disciplinar (HERNÁNDEZ, 1998, p. 73).

Portanto, o trabalho com projetos pedagógicos vai muito além de uma prática espontânea. Ele consiste na organização e planejamento que solicita do professor uma fundamentação antes, durante, depois e posteriormente a finalização do projeto, pois um projeto de trabalho não se finda no tema trabalhado, um projeto pedagógico dá margem para outro, fazendo do conhecimento uma constante articulação. Nessa linha de raciocínio, justifica Hernández (1998):

Por tudo isso, os projetos de trabalho e a visão educativa à qual se vinculam convidam a repensar a natureza da Escola e do trabalho escolar, pois requerem uma organização da classe mais complexa, uma maior compreensão das matérias e dos temas em que os alunos trabalham, o que faz com que o docente atue mais como guia do que como autoridade. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 73).

Nesse contexto, o trabalho com projetos visa uma estratégia de ensino de acordo com o ritmo, necessidades, habilidades, interesses e realidades dos alunos. Esse é o seu diferencial, é intenso e pensado especificamente na participação dos alunos e fundamentação da aprendizagem.

As contribuições que o trabalho com projetos pode acrescentar no desenvolvimento pessoal, intelectual, social e cultural dos alunos se pautam na perspectiva do trabalho com “a auto direção, a inventiva, a formulação, a integração, a tomada de decisões e a comunicação interpessoal” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 73-74). Fundamentações essas que visam na participação ativa dos alunos meios e possibilidades relevantes para a formação e desenvolvimento desses sujeitos.

Para Bomtempo (2000), o trabalho com projetos ultrapassa o planejamento tradicional, pois ao colocar o aluno como agente promissor de sua própria aprendizagem, o mesmo começa a adquirir responsabilidade e interesse no desenvolvimento das atividades escolares. A autora ainda enfatiza que o trabalho com projetos:

Favorece, assim, a construção da autonomia e da autodisciplina por meio de situações criadas em sala de aula para reflexão, discussão, tomada de decisão, observância de combinados, críticas e avaliação do trabalho em andamento, proporcionando ao aluno, ainda, a implementação do seu compromisso com o social, tornando-o sujeito ativo e atuante em seu contexto (BOMTEMPO, 2000, p. 7).

Nessa direção, isso endossa que o trabalho por projetos deve ser considerado como uma ação que vai além do que é planejado, pois consegue propiciar a aprendizagem através do processo e não somente do resultado final. Desse modo, é possível caracterizar esse entendimento como uma das funções do projeto, quando na sua desenvoltura abarca a inovação e reconstrução como fatores preponderantes. Segundo Bomtempo (2000):

No processo de inovação curricular, do qual o trabalho por projetos é apenas uma parte, há que se romper com a concepção de neutralidade dos conteúdos escolares, que passam a ganhar significados diversos, a partir das experiências sociais dos alunos (BOMTEMPO, 2000, p. 7).

Apreendo assim, que o currículo escolar na perspectiva do trabalho com projetos é aquele que apresenta uma concepção interdisciplinar dos conhecimentos a serem trabalhados. Fazendo com que a prática pedagógica ocorra de modo inter-relacionado com todas as áreas do conhecimento.

Ao falar sobre currículo, Macedo (2007), o caracteriza como um meio que gera oportunidades de interação e contemplação do posicionamento docente no contexto e desenvolvimento do ambiente escolar. Contudo, o autor salienta que existe a necessidade de que esses profissionais compreendam essas relações e fundamentem suas ações diante dessa ação política educativa, pois “[...] saber nocionar currículo faz parte de uma das pautas importantes para se inserir de forma competente nas tensas discussões sobre as políticas e opções de formação discutidas na nossa críscica sociedade contemporânea” (MACEDO, 2007, p. 17).

Isso nos mostra que a visão de currículo precisa ser ampliada e reconfigurada ao que concerne o ato político pedagógico docente para a execução de ações interdisciplinares atreladas ao trabalho com projetos. Portanto, o currículo não é apenas um documento que apresenta as necessidades e inferências que devem ser consideradas no desenvolvimento do planejamento e das ações educativas escolares. O currículo é um meio de sistematizar as premências educacionais e configurá-las nas estruturas inerentes e atípicas das vivências pedagógicas apresentadas pelos docentes e alunos das variadas instituições escolares.

Ao considerar as diferentes realidades presentes no ambiente escolar em detrimento dos processos e atitudes de todos os sujeitos que nele circulam, compreendi que a presença da interdisciplinaridade, conceito inerente à vida e, portanto, a escola também. De acordo com Nogueira (1998), o trabalho interdisciplinar precisa partir inicialmente dos professores, pois se esses não obtiverem a compreensão conceitual e possibilitadora que essa prática oferece o exercício docente não passará da vontade. Ainda a partir de Nogueira (1998, p. 31) “Tal atitude ainda exigirá romper com velhos paradigmas, acreditar no novo”. Dessa forma, por reconhecer que o novo ainda é algo distante da visão e prática de algumas realidades escolares é que precisamos dialogar mais sobre as possibilidades que o trabalho com projetos concede.

Ao falar sobre o currículo por projetos Macedo (2007) o retrata como uma forma de incorporar o comprometimento da aprendizagem com a leitura do ambiente em que os sujeitos se encontram, os quais se caracterizam em alunos, professores, escola e comunidade. Com esse ponto de vista, o currículo por projetos visa possibilitar uma nova atividade escolar que agregue sentido, autonomia e entusiasmo durante o processo de construção do conhecimento, fazendo com que sua função busque:

Integrar conhecimentos e pensá-los com as realidades contextualizadas é o cerne da proposta curricular por projetos. Ou seja, possibilitar que o conhecimento seja experienciado de forma globalizadora, relacional, e, portanto, com uma compreensão relacional. Nestes termos, é, central o incentivo e o desafio a um constante esforço interpretativo construcionista por todas as vias didático-pedagógicas (MACEDO, 2007, p.99).

Portanto, para que o currículo por projetos se desenvolva, é preciso considerar a dialogicidade presente na vida dos sujeitos em conjunto com suas contribuições ao processo de construção para a reconstrução do conhecimento. Considerando que “o compromisso é com o aprendizado ativo e a criação” (MACEDO, 2007, p. 100). É pertinente que o currículo por projetos apresente importância ao processo da aprendizagem, pois ponderando nos professores e alunos a capacidade de contribuição, planejamento e execução das atividades pertinentes e significativas.

Acerca da importância que tem o currículo no desempenho do trabalho por projetos, Hernández (1998), fala que o interesse em desenvolver um currículo a partir do trabalho com projetos não pode ser considerado como uma metodologia, uma didática, uma concepção ou uma pedagogia, mas sim, como uma ação que busca apresentar uma aprendizagem globalizada.

Logo, o trabalho com projetos parte inicialmente da identificação dos meios que desfavorecem o ensino. Com base nessa estrutura, é possível através de mecanismos variados

contribuir para a renovação do fazer pedagógico, desde que não se oriente a uma ação linear, mas sim, a uma perspectiva pedagógica criativa e aberta a novas reformulações para melhor prover a aprendizagem e desenvolvimento das habilidades dos alunos. Acerca dessas possibilidades Hernández (1998), complementa:

Dado que esse processo baseado no intercâmbio e na interpretação da atitude para a aprendizagem de cada aluno seja singular (ainda que não único), não pode ser reduzido a uma fórmula, a um método ou a uma didática específica. Só pode ser abordado a partir de um olhar diferente sobre a realidade escolar e de outra maneira de aproximar-se do conhecimento que se constrói na Escola (HERNÁNDEZ, 1998, p. 80).

Em consonância ao que foi mencionado, o trabalho com projetos caracteriza-se como ressignificação das práticas pedagógicas. Desenvolve-se na capacidade de desconstrução do que está subentendido para atribuir um trabalho pedagógico organizado e aberto a novas leituras. Uma das premissas do trabalho com projetos é fazer com que o ensino aconteça de modo interativo, construtivo e autônomo na relação com os outros, na compreensão do que se vivencia e na concretização do conhecimento através da compreensão, das trocas, estratégias e finalidades.

Portanto, a partir dessa perspectiva pedagógica voltada para as atividades e responsabilidades dos alunos, é imprescindível fazer uma discussão acerca dessas possibilidades e elencar os meios que melhor favorecem a essa realização. Para melhor compreender essa peculiaridade do trabalho por projetos serão apresentadas as características principais que compõem essa perspectiva pedagógica a seguir.

4.2 Projetos: autonomia e responsabilidade

O trabalho com projetos parte de uma ação pedagógica que consegue enxergar nos alunos e professores sujeitos necessários à sua realização. Isso implica dizer que cada um desses indivíduos deve e precisa exercer uma função e que a partir disso desenvolva a construção da aprendizagem.

Desse modo, ao descrever que trabalhar com projetos pedagógicos favorece a autonomia e responsabilidade de todos aqueles que dele fazem parte, acentuo a condição do compromisso como uma das características mais marcantes para o desempenho das premissas que o ambiente escolar apresenta. Nesse aspecto, trabalhar com projetos é ter um olhar

sempre observador, crítico e construtivo para fazer das necessidades e possibilidades vigentes, os caminhos científicos da prática docente.

Assim, apresento um recorte de como iniciar um trabalho por projetos de acordo com Hernández (1998), o qual apresenta um quadro com uma caracterização dessa proposta pedagógica. No quadro 2 é possível visualizar tais premissas.

Quadro 2 - Características iniciais de um projeto de trabalho.

<ul style="list-style-type: none"> • Parte-se de um tema ou de um problema negociado com a turma; • Inicia-se um processo de pesquisa; • Buscam-se e selecionam-se fontes de informação; • Estabelecem-se critérios de ordenação e de interpretação das fontes; • Recolhem-se novas dúvidas e perguntas; • Estabelecem-se relações com outros problemas; • Representa-se o processo de elaboração do conhecimento que foi seguido; • Recapitula-se (avalia-se) o que se aprendeu; • Conecta-se com um novo tema ou problema.

Fonte: Hernández (1998).

Tais aspectos iniciais servem como direcionamento para o entendimento do que é o trabalho por projetos e como ele pode estabelecer uma prática e aprendizagem fundamentada. A estrutura apresentada no quadro 2 apresenta de imediato que o diálogo é uma significativa prática no trabalho com projetos e que propõe uma constante variável acerca dessa ação pedagógica, pois mesmo estabelecendo um roteiro inicial, as vivências dos alunos durante a execução das atividades podem apresentar outras colocações que devem ser vinculadas a estruturação e andamento do projeto.

De acordo com Hernández (1998, p. 81) “o que aparece como distintivo, nessa hipotética sequência, é que a aprendizagem e o ensino se realizam mediante um percurso que nunca é fixo, mas serve de fio condutor para a atuação do docente em relação aos alunos”. Ou seja, as colocações de como um projeto pedagógico deve discorrer não acontecem de modo linear, mas sim, de maneira articulada e com possibilidades interdisciplinares.

Na primeira etapa do trabalho por projetos professor e alunos precisam decidir que tema será abordado. Inicia-se o levantamento de informações sobre o que os alunos já sabem sobre o tema escolhido e o que querem saber. Esse levantamento inicial deve ser anotado no quadro

para que todos possam acompanhar. Ao visualizarem as contribuições colocadas no quadro os alunos começam a fazer as conexões com o exposto de modo mais amplo. A respeito da definição do tema Hernández (1998) descreve:

Cada tema pode surgir numa circunstância diferente: a visita a uma exposição, uma questão apresentada pela imprensa ou pela televisão, um debate na sala de aula, um tema que o professor considere necessário estudar. A problematização do tema é uma tarefa-chave, pois abre o processo de pesquisa (HERNÁNDEZ, 1998, p. 84).

Desse modo, de acordo com a participação e desenvolvimento de cada turma o professor pode buscar diferentes maneiras de escolher o tema em conjunto com seus alunos. A melhor opção fica a critério do mesmo por motivos de conhecimento de sua própria turma. Mas é importante frisar que a participação dos alunos é fundamental para caracterizar um projeto de trabalho.

O delinear do projeto consiste no desenvolvimento da distribuição das atividades em grupos e de forma individual, assim como a escolha dos meios que servirão como base de pesquisa das informações a serem apresentadas. Nessa etapa, é importante considerar que todas as colocações devem ser ponderadas para que o projeto aconteça.

Sobre essa essência cooperativa, Hernández (1998) justifica:

A transcrição das conversas, dos debates e sua análise, fazem parte do “conteúdo” do projeto. Com isso, consegue-se que os alunos não só se responsabilizem pelo que “dizem”, mas também que levem em conta os outros como facilitadores da própria aprendizagem. Assim, o projeto contribui para a criação de atitudes de participação e reconhecimento do “outro” que transcendem o conteúdo temático da pesquisa que se realiza (HERNÁNDEZ, 1998, p. 84).

Diante do exposto, o trabalho com projetos não limita o desenvolvimento dos alunos apenas a aprendizagem dos conteúdos. Ele proporciona uma interação transversal simultaneamente durante os trabalhos desenvolvidos em grupo, isso nos mostra que o trabalho com projetos é uma ação pedagógica de múltiplas aprendizagens. Nesse interim, através das inter-relações entre os sujeitos favorece não apenas a aprendizagem conceitual de conteúdos de acordo com o currículo, mas também permite que as relações aconteçam e se justifiquem pelo processo de compreensão do que estão fazendo.

Segundo Hernández (1998, p. 86) “compreender é ser capaz de ir além da informação dada, é poder reconhecer as diferentes versões de um fato e buscar explicações além de propor hipóteses sobre as consequências dessa pluralidade de pontos de vista”. Nessa perspectiva, o trabalho com projetos designa uma ação que está atrelada entre o conhecimento escolar e o conhecimento de mundo. Com essa proximidade, é provável que durante o

processo de construção do conhecimento dos alunos, esses apresentem uma melhor relação de diálogo com seus professores. Sobre essa particularidade, Hernández (1998), elucida:

Trabalhar na sala de aula por projetos implica uma mudança de atitude do adulto. Essa atitude o converte em aprendiz, não só frente aos temas objeto de estudo, e sim diante do processo a seguir e das maneiras de abordá-lo, que nunca se repetem, que sempre adquirem dimensões novas em cada grupo (HERNÁNDEZ, 1998, p. 83).

Nesse contexto, professores e alunos se encontram na mesma perspectiva, desenvolver o conhecimento através do trabalho com projetos. Isso significa que professor e alunos juntos construirão uma nova postura em relação à prática e aprendizagem pedagógica. Parte da compreensão que todo saber é válido assim como os diferentes processos de aquisição do conhecimento. Para Hernández (1998, p. 87) “essa atitude diante do conhecimento favorece a interpretação da realidade e do antidogmatismo”. Diante disso, o trabalho com projetos enxerga no ensino um meio de construção contínua do conhecimento sem amarras e estruturas fixas de como e o que se deve aprender.

De acordo com Hernández (1998) na visão de alguns professores, trabalhar com projetos estabelece alguns critérios que acabam contextualizando-o muitas vezes de maneira negativa. Seja na perspectiva de que são longos demais, difíceis de articular com as disciplinas do currículo, ou então, consideram como resolução para todos os problemas educacionais. Isso implica que o conhecimento e compreensão desses determinados professores a respeito do trabalho com projetos apresenta-se de maneira equivocada. Para Hernández (1998):

Essa tensão, que também aparece em qualquer outra forma de articulação de currículo, implica duas concepções sobre o ensino / aprendizagem e duas visões sobre o papel da Escola, que, ainda que não opostas, são difíceis de conciliar (HERNÁNDEZ, 1998, p. 88).

Assim, isso mostra que ainda existem dispersões conceituais e funcionais no ambiente escolar a respeito das funções e práticas pedagógicas. Implicações essas que desfavorecem um ensino dinâmico, visto que a aprendizagem só é visualizada de maneira horizontal, em que a transmissão do conhecimento precisa ser apenas disposta aos alunos, desfavorecendo as variadas habilidades dos alunos que podem somar também como aprendizagem. No tópico seguinte essa colocação será ampliada.

4.3 Projetos: uma ameaça ao fantasma avaliativo clássico

Através das experiências vivenciadas nos estágios supervisionados, foi possível verificar que o processo de avaliação utilizado nas escolas se organizava em sua grande maioria através da utilização do método de provas. Esse tipo de avaliação fundamentada e presente no currículo da Educação Básica apresenta na notificação os avanços intelectuais que os alunos adquirem durante as aulas. Contudo, é importante salientar que nem todo processo avaliativo compõe exatamente todo ou parcialmente o conhecimento adquirido e presente nos alunos. Desse modo, é interessante discorrer sobre esse processo, os critérios e a relevância que apresenta no trabalho com projetos.

Ao falar sobre o processo de avaliação a partir do trabalho com projetos, Hernández (1998) esclarece que essa subjetividade é um aspecto significativo na realização desse trabalho, pois é nesse momento que se apresenta a essência inovadora dessa ação pedagógica. Diante dessa reestruturação da metodologia de avaliar, compreende-se que o processo avaliativo supõe novos olhares, “com isso, o papel da avaliação passa a fazer parte do próprio processo de aprendizagem, e não é um apêndice que estabelece e qualifica o grau de ajuste dos alunos com a resposta única que o docente define” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 93). Ou seja, o processo avaliativo visa uma articulação da aprendizagem em relação com os saberes apresentados pelos alunos em prol da fundamentação dos conceitos necessários as suas respectivas construções e avanços, “recapitulação (armazenamento e seleção social) ” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 94).

Para falar sobre o processo de avaliação quando se trabalha com projetos pedagógicos apresento algumas considerações acerca dos métodos avaliativos mais recorrentes nos ambientes escolares que conheci durante os estágios desse curso de licenciatura em Pedagogia. Dentre os quais, a utilização de provas escritas foi considerada pelas professoras como o meio que melhor oferece a comprovação de resultados. Portanto, ao compreender que o substantivo prova no seu sentido literal fornece variadas interpretações e mecanismos para sua fundamentação, é preciso ter essa leitura também no âmbito escolar.

Isto é, que os processos avaliativos sejam tão variados quanto o sentido literal da palavra prova. Assim sendo, o título aqui colocado como *a ameaça ao fantasma avaliativo clássico* pauta-se na ideia e compreensão de que toda manifestação parte de um pressuposto. Nesse caso, uma releitura do modo de apreender e comprovar os saberes adquiridos pelos alunos.

Ao trazer o termo fantasma como processo avaliativo clássico é porque diante de inúmeras possibilidades, a tradicional ainda prevalece com base no argumento de que é mais segura, pontual, objetiva e comum. É importante acrescentar que reconheço as contribuições que o método avaliativo por provas escritas dispõe ao sistema de ensino, mas o que pretendo acrescentar aqui, é que defendo a ideia de inovação através do interesse e da participação ativa dos alunos em todas as etapas de desenvolvimento do ensino, isso é compreender a aprendizagem como um todo.

Posto que não poderia desconsiderar que o processo avaliativo utilizado no trabalho com projetos pode ser visto sim como uma ameaça àqueles que ainda não o compreendem em sua totalidade. Essa não compreensão aqui colocada contradiz com o processo de desenvolvimento e aprendizagem, já que “os projetos de trabalho implicam um olhar diferente do docente sobre o aluno, sobre seu próprio trabalho e sobre o rendimento escolar” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 88). A não ocorrência de uma leitura sobre todos os sujeitos envolvidos no trabalho com projetos desfavorecerá sua realização. Bordoni (2000) acresce sobre a relevância do compartilhamento das atividades:

Optar por um trabalho cooperativo, pela pedagogia de projetos, é efetuar uma escolha de postura educacional. É retirar do adulto as decisões sobre o que, como e quando trabalhar o conteúdo, e compartilhá-las, discuti-las e organizá-las com o grupo. É permitir às crianças que construam o sentido de sua atividade de aluno (BORDONI, 2000, p.17).

Isso posto, o trabalho com projetos favorece aos professores e alunos uma troca de aprendizagem constante através das mediações e fundamentação das informações e conhecimentos produzidos. Sejam eles: nas atividades desenvolvidas, diálogos e direcionamentos, expectativas e experiências vivenciadas, pertinência e atribuições que o trabalho apresentou durante e depois de sua conclusão através do levantamento de todas as etapas realizadas.

Para exemplificar as possibilidades que o trabalho com projetos favorece Nogueira (2005), cita Gardner (1994) e fala sobre sua teoria relacionada às Inteligências Múltiplas. Essas viabilizam particularidades intelectuais pautadas nas competências e habilidades individuais dos alunos e justifica que um trabalho cooperativo ultrapassa os limites cognitivos já adquiridos possibilitando assim através de um processo gradual a ampliação do conhecimento desses alunos. Nesse contexto Nogueira (2005) complementa:

A concepção de ensino centrada no aluno vem contrariar o conceito de pensamento uniformista, o ensino massificado e mecanicista, pois leva em consideração as particularidades de cada sujeito, assim como a consideração de que diferentes competências são trabalhadas, desenvolvidas e expostas de diferentes competências

pelos diferentes alunos, bem como o canal de acesso para cada sujeito deve ser observado e analisado particularmente (NOGUEIRA, 2005, p. 51).

Portanto, o trabalho com projetos parte do pressuposto da multiplicidade intelectual dos alunos e buscam correlacionar todas essas competências em novas habilidades de conhecimento que se inter-relacionam com as ações dentro e fora da escola. Dessa forma, é preciso “um olhar mais voltado à complexidade da vida e do mundo, um olhar mais holístico e transdisciplinar com relação ao conhecimento, além dos conteúdos das disciplinas acadêmicas” (NOGUEIRA, 2005, p.54). É perceber que a vida fora da escola também faz parte do processo de aprendizagem, por isso, precisa ser avaliada.

De acordo com Hernández (1998), a avaliação no trabalho com projetos desenvolve-se a partir de três características principais; a avaliação inicial, a avaliação formativa e a avaliação recapitulativa. Nessas três etapas encontra-se o reconhecimento da significatividade do conhecimento prévio dos alunos, a estruturação de meios e mecanismos que evidenciem a conceitualização dos conhecimentos trabalhados e por último a apresentação do conhecimento de modo individual e real pelos alunos.

Segundo Hernandez (1998):

[...] esses três momentos avaliatórios estão presentes nos projetos de trabalho, não como uma fórmula, mas sim, como uma forma de diálogo do professor com o conhecimento que os alunos vão construindo, e como evidência pública que lhes permite aprender uns com os outros (HERNÁNDEZ, 1998, p. 94).

Nesse mesmo eixo interpretativo, Hernández (1998), ainda acrescenta que para que o processo de avaliação no trabalho com projetos se desenvolva de modo amplo, é preciso que os docentes se pautem no exercício de um olhar conceitual, investigativo, metodológico e ético-político. Portanto, faz-se necessário que a avaliação decorra durante as ações e resultados apresentados.

Ao falar sobre as vantagens que a Pedagogia de Projetos oferece, Bomtempo (2000) a correlaciona, principalmente, ao desenvolvimento intelectual dos alunos. Assim, ao trabalhar com projetos nas diferentes disciplinas é possível prover sobre variadas vantagens, tais como:

[...] proporciona conteúdo vivo à instrução, ao contrário dos programas livrescos; segue o princípio de ação organizada em torno de um fim, em vez de impor aos alunos lições cujo objetivo e utilidade não compreendem; possibilita melhorar a compreensão do aluno sobre: as necessidades do contexto social; o valor do planejamento cooperativo; os processos de grupo e a importância da participação de cada atividade coletiva; a relevância dos serviços prestados aos outros e da solidariedade; favorece a construção de aprendizagens significativas e interessantes para o aluno; indica sempre um propósito para a ação dos alunos pois, a cada atividade, ele sabe o que faz e para o que faz; propõe ou encaminha soluções aos problemas levantados pelos alunos; oportuniza integração de atividades e é um

recurso fácil de ser utilizado; concentra o trabalho do aluno, ajudando-o a ter disciplina e esforço pessoal ao realizar suas atividades com objetividade e concentração; possibilita um diálogo entre as ciências, dando-lhes unidade e interdisciplinaridade; desenvolve o pensamento divergente e possibilita a descoberta das aptidões pessoais e das inteligências dominantes; desperta o desejo de aprender, a iniciativa, a inventividade, a criação, a responsabilidade e a investigação; habitua o aluno ao esforço, à perseverança no trato e enfrentamento de problemas reais; ativa e socializa o ensino, levando os alunos a se inserirem conscientemente na vida social e cultural do seu meio; pressupõe ação direta do aluno sobre o seu processo de aprendizagem de modo a proporcionar-lhe opções de escolha; abertura para tomada de decisões com comprometimento; oportunidade de planificar ações e conscientização de responsabilidades para o domínio da própria aprendizagem. (BOMTEMPO, 2000, p.10 e 11).

Nessa conjuntura, não há como medir a aquisição de um ou mais conhecimentos de maneira exata independentemente do método avaliativo. Logo, ao descobrir que a avaliação faz parte de todo o processo de aprendizagem os professores poderão ficar mais atentos aos seus alunos, assim como, suas ações dentro da sala de aula.

Assim sendo, a capacidade de olhar e questionar já faz parte do desenvolvimento dos seres humanos, o que nos interessa aqui é saber o que fazer e como fazer a partir das observações e questionamentos levantados por professores e alunos, mas essa já é outra discussão que irei abordar no capítulo seguinte, mencionando sobre a função dos professores e alunos durante o trabalho com projetos pedagógicos.

5 PROFESSORES E ALUNOS: ÚNICOS SUJEITOS

Nesse capítulo, irei abordar as funções e papéis que os professores e os alunos desenvolvem quando trabalham com projetos pedagógicos. Desse modo, para melhor esclarecer as ações do professor e dos alunos é preciso falar um pouco sobre a escolha do título. Ao conceituar professores e alunos como únicos sujeitos é porque visualizo nas ações desses indivíduos as junções de suas capacidades e competências para a realização de um projeto de trabalho no qual são os protagonistas.

E para que o trabalho com projetos seja considerado em sua totalidade, é imprescindível que professores e alunos sejam os sujeitos principais para o desenvolvimento de seus trabalhos, visto que a organização de todo o percurso do projeto deve ser estruturada a partir desses únicos sujeitos.

5.1 Professores, uma aliança rebelde

Ao considerar que as funções dos professores no trabalho com projetos estão atreladas a uma aliança rebelde é porque cogito a hipótese de união e liberdade para buscar o conhecimento e desenvolver a construção de novos saberes a partir das mais variadas possibilidades que os projetos pressupõem. Logo, o ato de rebeldia nesse contexto está atrelado à resistência e persistência na educação.

Os projetos de trabalho se desenvolvem na concepção múltipla do fazer pedagógico. Nessa perspectiva educacional, é possível assinalar sobre a autonomia do aluno, a orientação do professor e desenvolvimento do conhecimento pautado num planejamento vivo e constante em que a partir dessa ótica, o trabalho por projetos “significa enfrentar o planejamento e a solução de problemas reais e oferece a possibilidade de investigar um tema partindo de um enfoque relacional que vincula idéias-chave e metodologias de diferentes disciplinas” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 89). Portanto, o trabalho com projetos apresenta uma variedade metodológica com o intuito de dialogar com a aprendizagem do aluno.

Essa prática renovada e articuladora perspectiva educacional propõe que:

O papel do professor consistirá em organizar, com um critério de complexidade, as evidências nas quais se reflita o aprendizado dos alunos, não como um ato de controle, mas sim de construção de conhecimento compartilhado (HERNÁNDEZ, 1998, p. 93).

Nesse sentido, o professor, na função de mediador, tem as habilidades e competências para desenvolver os projetos em articulação com os saberes e reflexões de seus alunos. Eis que, como sujeito também importante, o professor precisa estar atento e investigando todas as atividades e construções de seus alunos, assim como, as suas próprias ações que conferem para a continuidade e fundamentação do projeto em trabalho.

Para Bordoni (2000), a atividade do professor pode ser apresentada com um quadro de cognição que serve de base para ilustrar e iniciar o projeto em conjunto com os alunos. Nesse quadro é possível delinear sobre o tema escolhido e traçar o planejamento através das seguintes questões: “O que sabemos? O que queremos saber? Como vamos saber? O que vamos fazer? Quando vamos fazer?” (BORDONI, 2000, p. 17). Todos esses questionamentos proporcionam um melhor entendimento de como o projeto irá discorrer, assim como a importância das colocações dos alunos para que gradualmente estabeleçam as etapas e processos de pesquisa para a elaboração da aprendizagem.

As questões apresentadas pela autora supracitada nos mostram que o entendimento do professor acerca das possibilidades que o trabalho com projetos propõe é fundamental para delinear uma linha de raciocínio e investigação para o desenvolvimento dos projetos. Portanto, não basta apenas questionar aos alunos sobre o que sabem acerca de determinado tema, é preciso saber e discorrer sobre todas as etapas citadas anteriormente para que cada uma delas seja preenchida de modo que professor e alunos organizem e estruturem seus conhecimentos.

É importante salientar que a estruturação de um quadro de cognição para trabalhar com projetos não o caracteriza como um método. Na verdade, o quadro de cognição é apenas um recurso pedagógico que auxilia os professores no planejamento dos projetos. Assim, não é uma regra, pois cada professor poderá desenvolver um projeto pedagógico com seus alunos a partir de seus próprios questionamentos.

Quando um método é uma forma de desenvolver a aprendizagem delineando-a em aspectos pré-estruturados com o objetivo de solucionar um determinado problema ou trabalhar com um conteúdo. Desse modo, é preciso compreender sua objetividade, pois “utilizar a palavra método, nesse sentido supõe criar a ilusão de que, com isso, se evita a insegurança” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 77). E quando se compreende o trabalho por projetos sabe-se que novos rumos podem ser seguidos, pois essa é uma de suas peculiaridades.

Para esclarecer que o trabalho com projetos não é um método Hernández (1998), justifica:

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

Acrescente-se a essa reflexão que o trabalho com projetos se caracteriza em ações sucessivas pela pesquisa da construção do conhecimento através das variadas capacidades dos diferentes sujeitos e acontece de acordo com as situações e contextos reais desses indivíduos. Isto é, apresenta aos alunos a aptidão de pesquisar e as contribuições que essa prática dispõe em suas vidas e quando o trabalho com projetos não limita a construção do conhecimento do micro para o macro é porque compreende que tudo faz parte de um todo. Portanto, é preciso depreender através das diferentes características e aspectos essa amplitude denominada conhecimento.

Para Demo (1998), a educação acontece em distintos ambientes sociais e pessoais que os indivíduos vivenciam, assim, a aprendizagem se acumula e se forma de maneira que os sujeitos a propagam e acrescentam contínuo saberes socialmente. Contudo, o autor salienta que é fundamental compreender que todos esses conhecimentos adquiridos socialmente fazem parte de um saber comum, e que para formar cidadãos com propriedades intelectuais é preciso apresentar-lhes a perspectiva da pesquisa. Ainda de acordo com Demo (1998), para educar pela pesquisa é preciso discorrer sobre os quatro pressupostos a seguir.

A convicção de que a educação pela pesquisa é especificidade mais própria da educação escolar acadêmica; O reconhecimento de que o questionamento reconstrutivo com qualidade formal e política é o cerne do processo de pesquisa; A necessidade de fazer da pesquisa atitude cotidiana no professor e no aluno; E a definição de educação como processo de formação da competência histórica humana (DEMO, 1998, p. 05).

Destarte, o reconhecimento do trabalho escolar através da pesquisa depreende na participação ativa do professor e dos alunos uma contínua busca pela construção do conhecimento com bases fundamentadas. Assim como, sobre as possibilidades de reconstrução do saber já adquirido através de um processo contínuo e orientado, o qual não se limita apenas nas práticas escolares, pois uma vez pesquisadores esses sujeitos não se contentarão com informações aleatórias ou soltas. A respeito dessa peculiaridade, Demo (1998) alega:

A pesquisa inclui sempre a percepção emancipatória do sujeito que busca fazer e refazer-se oportunidade, à medida que recomeça e se reconstitui pelo questionamento sistemático da realidade. Incluindo a prática como componente necessário da teoria, e vice-versa, englobando a ética dos fins e valores (DEMO, 1998, p. 07).

Logo, a pesquisa favorece não apenas a aquisição e reconstrução de novos conhecimentos, mas também acrescenta nos sujeitos pesquisadores uma autonomia e percepção de mundo que os faz se reconhecerem como sujeitos históricos, pois como pesquisadores eles podem contribuir para novas mudanças sociais.

Ao falar sobre a relação que a pesquisa prescreve ao trabalho pedagógico, Demo (1998) esclarece que será através dessas duas bases que o professor poderá estabelecer os meios para o planejamento e realização das atividades didáticas de maneira crítica e reconstrutiva. Nesse aspecto, o referido autor afirma que:

Assim, o professor precisa cultivar ambas as dimensões, ou seja, além de representar o cidadão permanentemente crítico e participativo, necessita alimentar processo constante de produção própria, para demonstrar, entre outras coisas, que não é criatura de idéias alheias, sectário de outras doutrinas, laiaio de outros projetos, mas que tem capacidade sempre renovada de ocupar espaço próprio e solidário (DEMO, 1998, p. 13).

Isso endossa que a função do professor ao trabalhar com projetos é de um sujeito atento, crítico, autônomo e pesquisador que não se contenta apenas com a troca de informações com os alunos, mas que percebe no questionamento uma forma de estimular e elencar os saberes de modo autônomo, crítico e significativo. Mas, para que isso aconteça é preciso estabelecer os meios organizativos ao desempenho das atividades.

De acordo com Bomtempo (2000), o trabalho com projetos passa por quatro fases características, “a intenção, a preparação e planejamento, a execução ou desenvolvimento, e a apreciação final” (BOMTEMPO, 2000, p. 7-8). Todas essas etapas consistem em uma estrutura organizativa que possibilita uma maior compreensão dos passos e estabilidade do projeto a ser trabalhado. Nesse sentido, “o papel do professor em suas intervenções é de estimulador, observador e criador de situações de aprendizagens significativas. O aluno precisa se sentir desafiado a cada atividade e o professor também” (BOMTEMPO, 2000, p. 9). Nesse aspecto, o sentido de desafio está atrelado ao sentimento de pertencimento ao projeto. Todos os envolvidos irão sentir confiança e estímulo ao perceberem que estão construindo algo relevante.

Mas, para que esse sentimento de pertencimento aflore nos professores e alunos é preciso que o projeto apresente a essência desses mesmos sujeitos, seus interesses e

necessidades. Reconheço que em algumas instituições o trabalho com projetos não considera essas especificidades fazendo com que professores e alunos sejam meros reprodutores de algo criado para eles sem considerar suas opiniões.

Diante do exposto, Nogueira (2005) faz uma crítica ao reducionismo que o trabalho com a pedagogia de projetos vem sendo caracterizado através de algumas coordenações pedagógicas e Secretarias de Educação, em que o desenvolvimento dos projetos não segue a essência dessa ação pedagógica. Nesse contexto “se considerarmos um projeto a realização de um ato de projetar, sonhar e etc., como a coordenação pedagógica poderá sonhar ou vislumbrar os interesses e as necessidades de seus executores (os alunos)? ” (NOGUEIRA, 2005, p. 31). Nesse sentido, as atividades e ações dos professores e alunos serão apenas a continuidade de um planejamento pensado para eles e não com eles.

O desenvolvimento de um projeto pedagógico pode até receber as orientações e colaborações da coordenação escolar, mas não pode de maneira alguma desconsiderar os posicionamentos dos alunos e dos professores para que aconteça de modo profícuo e fundamentado nos seus aspectos mais relevantes e que condizem com a sua filosofia educacional.

Para Nogueira (2005) essas ocorrências acerca do entendimento do real significado da pedagogia de projetos pode estar relacionada justamente à falta de prática ou conhecimento dos professores, fazendo assim com que a coordenação pedagógica, com o intuito de agilizar o desenvolvimento e cumprimento das atividades escolares, desenvolva todos os projetos, e em seguida os repasse aos professores.

Vale relembrar, como foi mencionado no início desse capítulo, que o professor que trabalha com projetos precisa exercer uma rebeldia para consolidar sua autonomia e liberdade no planejamento e execução dos projetos em conjunto com aqueles que trabalham. Nessa conjuntura, os professores precisam compreender que sua “[...] função como educadores, é voltar todos os esforços para que a práxis esteja norteadada para a excelência e não para a simplificação” (NOGUEIRA, 2005, p. 33). É buscar durante a realização das atividades as atribuições que cada etapa favorece aos alunos.

Ao considerar que uma das funções da escola é prover um trabalho contextualizado com as diferentes áreas de ensino, é importante discorrer sobre a relevância que o Projeto Político Pedagógico dispõe ao planejamento e desenvolvimento do trabalho por projetos. “Dentre as múltiplas possibilidades, podemos chegar à conclusão de que um projeto de trabalho ou temático que enfoque a pluralidade cultural, a história da comunidade, a origem da sua família, etc. pode ser uma das estratégias para alcançarmos o objetivo intentado”

(NOGUEIRA, 2005, p. 37). Nesse aspecto, o trabalho com projetos move-se numa direção de diálogo e interações sociais.

É importante frisar que mesmo reconhecendo o trabalho com projetos como uma estratégia de visão ampla, articulada e intencionalmente planejada, é imprescindível considerar também a sua essência dinâmica, a qual favorece uma releitura dos conhecimentos acerca de eventualidades e que através de um trabalho coletivo e cooperativo abarca os saberes globais. Nessa progressão “se pretendemos que os alunos continuem sendo eternos aprendizes, precisamos instrumentalizá-los com procedimentos que coloquem à prova e desenvolvam sua capacidade de autonomia, e os projetos parecem também ser meios para isso” (NOGUEIRA, 2005, p. 47).

O trabalho com projetos favorece um exercício interdisciplinar, pois não se restringe a uma única disciplina ou prática, mas sim, possibilita novas visões e meios para o conhecimento.

Assim sendo, trabalhar com projetos é promover vivências e inferências a todo instante, é perceber que através do diálogo e pesquisa o conhecimento se torna mais atraente e promovedor de uma participação consciente de todos os sujeitos envolvidos.

5.2 O processo de empoderamento dos alunos

Ao trazer a função dos alunos no trabalho com projetos como uma ação de empoderamento, estou considerando que a autonomia trabalhada e desenvolvida por esses sujeitos é literalmente uma ação disposta e crítica na reconstrução do conhecimento. Todos aqueles que se movem carregam um objetivo em si, e ao se moverem em grupo esses indivíduos poderão agregar forças e habilidades a suas capacidades já existentes que por algum motivo não haviam sido despertadas para a vida educacional. Visto que “a denominada pós-modernidade tem muitas leituras, versões, avaliações, mas há uma constante nos discursos em torno dela: o questionamento da noção da verdade única como uma qualidade essencial de certos fenômenos” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 83).

Deste modo, quando os alunos trabalham com projetos, constroem o entendimento de que o conhecimento faz parte de um constante questionamento, logo, tudo pode e deve ser modificado para dar suporte às eventuais necessidades dos indivíduos, sejam elas, intelectuais, sociais, pessoais, econômicas, políticas ou éticas. Sobre essas contingências, Hernández (1998) explica:

A relação não é unidirecional e unívoca. Ao contrário, caracteriza-se por sua dispersão e pela reinterpretação que cada estudante faz daquilo que, supostamente, deva aprender. Daí procede também a importância que caminha a avaliação, como uma situação que não está preparada do próprio projeto e que permite a cada aluno reconstruir seu trajeto e transferi-lo para outras situações (HERNÁNDEZ, 1998, p. 84 e 85).

Compreendidas as colocações anteriores do autor, os alunos, ao vivenciarem seus estudos através de projetos, são constantemente instigados a pensar. É interessante deixar claro que esse pensamento não é superficial, solto ou sem fundamentação. Nessa circunstância o desenvolvimento do pensamento se move de modo dialético, contextualizado e crítico, isso significa que ao se colocarem diante de um determinado tema, esses sujeitos possuem autonomia suficiente para caracterizar o que está em discussão de modo que a opinião de todos seja considerada e filtrada. Diante dessa prática pedagógica “a experiência do aluno será sempre valorizada, inclusive a relação natural hermenêutica de conhecer a partir do conhecido. O que se aprende na escola deve aparecer na vida” (DEMO, 1998, p. 17).

Isso é o que podemos delinear de um trabalho interdisciplinar, pois os alunos começam a perceber que os conteúdos das diferentes disciplinas interagem entre si e começam a fazer mais sentido e significado. As possibilidades que os projetos interdisciplinares contemplam vão além do ambiente escolar, pois diante de variados caminhos para a construção do conhecimento o aluno inicia uma concepção mais crítica e investigativa, fazendo com que a ação de pesquisador seja uma das características mais instigantes nesse processo.

De acordo com Demo (1998), o trabalho através da pesquisa escolar, proporciona aos alunos uma posição de parceiros de trabalho junto com o professor, pois “educação é, sobretudo formar a autonomia crítica e criativa do sujeito histórico competente” (DEMO, 1998, p.16). Desse modo, ao instigar os alunos na contribuição intelectual e planejamento dos projetos escolares é possível que esses se percebam como componentes fundamentais no desenvolvimento do trabalho de pesquisa.

Para Hernández (1998):

Por isso, nos projetos, levar em conta a diversidade do grupo, as contribuições que cada um pode dar, e nos déficits e nas limitações, converte-se numa constante. Mas, além disso, os projetos permitem aprender o não previsto pelos especialistas, que costumam ter uma concepção de ensino mais pendente da organização sequencial das didáticas específicas do que das possibilidades de aprender dos alunos (HERNÁNDEZ, 1998, p. 85).

Assim sendo, o trabalho com projetos acrescenta aos alunos que o ambiente escolar é tão vivo quanto à vida deles fora da escola, que situações atípicas podem ocorrer mesmo que

tenham elaborado um planejamento para o desenvolvimento das atividades pretendidas. Será através dessas circunstâncias que o trabalho com projetos apresentará um maior percentual de contribuições aos alunos, pois a capacidade de reorganização é uma habilidade essencial para saber lidar com as contingências da vida pessoal e social.

Para Hernández (1998), o trabalho com projetos possibilita que os alunos:

[...] a) participam num processo de pesquisa que tem sentido para eles e elas (não porque seja fácil ou porque gostem dele) e em que utilizam diferentes estratégias de pesquisa; b) podem participar no processo de planejamento da própria aprendizagem; c) são ajudados a serem flexíveis, reconhecer o outro e compreender seu próprio entorno pessoal e cultural (HERNÁNDEZ, 1998, p. 86).

Diante do que foi exposto, trabalhar com projetos propõe aos alunos uma função problematizadora sobre os conteúdos que são obrigatoriamente atribuídos a cada ano de ensino em que estão matriculados. Nesse contexto, os alunos ganham o direito de argumentar por aquilo que acreditam, mesmo que inicialmente apresentem argumentos que não fundamentem o que estão defendendo.

É a partir daí que inicia a luta pelo conhecimento, através da percepção de que é preciso ter propriedade de algo para melhor prover um posicionamento profícuo. Essa é a mais adequada maneira de proferir o empoderamento. Nesse posicionamento, “está-se sugerindo uma maneira de refletir sobre a Escola e sua função, que abre um caminho para reposicionar o saber escolar e a função da própria Escola” (HERNÁNDEZ, 1998, p.86). Considerando que a instituição escolar é produtora de diferentes conhecimentos, é relevante dizer que escola é vida e interação, portanto, um ambiente promissor de constantes mudanças e reorganizações.

De acordo com Nogueira (2005), uma das funções atreladas aos alunos no trabalho com projetos se refere às contribuições que podem acrescentar durante o planejamento do projeto a ser desenvolvido. Essa atividade intelectual que é “para os alunos o ato de planejar é também uma aprendizagem e uma forma de possibilitar sua autonomia em traçar planos e projetos”. (NOGUEIRA, 2005, p. 79). Exercícios como esse implicam no entendimento de que essa etapa contribui e orienta que os alunos se sintam integrados com o projeto que estão trabalhando.

Nogueira (2005) ainda acrescenta que o papel do aluno, assim como, o do professor, se complementa, pois em cada um desses sujeitos existe a cooperação e a colaboração no desenvolvimento de um objetivo em comum, o projeto. Após a realização e participação em um projeto de trabalho, os alunos compreenderão o que é “(re) planejar, (re) elaborar, (re) produzir, criar novas hipóteses, mudar percursos, alterar rotas e processos e etc.”

(NOGUEIRA, 2005, p. 86). Toda essa estrutura cognitiva possibilita de maneira construtiva a sistematização de conceitos e conhecimentos de forma participativa e autônoma assim como a capacidade crítica e autocrítica. Diante dessa conjuntura, o aluno entra em “[...] ruptura com a passividade coloca-o diante de vários problemas que, ao serem resolvidos, potencializarão, se não todo, pelo menos boa parte do seu espectro de competências”. (NOGUEIRA, 2005, p. 83). Com base em ações como essas os alunos despertam para o protagonismo de suas próprias realizações.

Ao falar sobre a pedagogia de projetos e as possibilidades que essa ação favorece à autonomia, pesquisa, experiência e participação dos alunos, Bomtempo (2000), acrescenta que isso só pode ocorrer a partir do momento em que essa perspectiva pedagógica for compreendida como um suporte didático as práticas educativas, pois na junção dos saberes e conhecimentos pedagógicos será possível delinear um trabalho atrativo com os alunos. Essa perspectiva pedagógica “[...] possibilita uma escola alicerçada no real, aberta a múltiplas relações com o exterior, onde o aluno trabalha intensamente e dispõe dos meios para afirmar-se” (BOMTEMPO, 2000, p. 7). Essas pontuações fazem com que o trabalho com projetos vislumbre uma prática pedagógica pautada em constantes trocas e significados reais.

Para exemplificar os passos que o trabalho por projetos propõe, Bordoni (2000) acrescenta onze características nas quais dentre elas temos, a apresentação e caracterização do tema escolhido, a justificativa, a problematização, a análise da problematização, a linha central, os objetivos, os conteúdos disciplinares, os temas transversais, o desenvolvimento do projeto, o tempo e a avaliação (BORDONI, 2000, p.13). Todos esses passos estão aqui descritos para exemplificar que o trabalho por projetos segue um planejamento pautado na participação e contribuição dos alunos e professores, portanto, não caracterizam essa ação pedagógica como unilateral.

Nessa perspectiva, o trabalho com projetos favorece ao aluno que:

Não dependa somente da escolha do adulto; decida e se comprometa com o que foi escolhido para trabalhar; possa projetar-se no tempo, planejando suas ações e aprendizagens; torne-se responsável; seja sujeito de sua aprendizagem, produzindo algo que tenha significado e utilidade (BORDONI, 2000, p.17).

Destarte, a ação dos alunos diante de uma proposta pedagógica dialética os possibilita uma releitura dos saberes que já compõem e, posteriormente, o desenvolvimento na prática de toda a aprendizagem adquirida de forma que faça sentido e contribua nas próximas vivências e aprendizagens.

Diante de tantas expectativas acerca do trabalho com projetos, é fundamental discorrer sobre a compreensão de que essa ação pedagógica não é e não deve ser considerada como única garantia positiva para as contingências escolares. Visto que “se não houver um planejamento cuidadoso, previsão de recursos e, principalmente interesse e compromisso por parte dos alunos, qualquer esforço pode resultar em desperdício de tempo” (BORDONI, 2000, p. 17). Ao trabalhar com projetos é preciso deixar claro aos alunos a importância de sua participação, pois caso contrário, de nada valerá a tentativa de trabalhar com essa perspectiva educacional.

Defronte a pertinência e importância da participação do aluno no trabalho com projetos Demo (1998) faz analogias apropriadas a essa característica:

Tratando-se de crianças, é dispensado dizer que o contexto lúdico favorece enormemente a motivação grupal. Dentro do bom senso, é sempre preferível um aluno que fala, a outro que se cala, ou que se comunica muito, a outro que se esconde, ou que inventa moda, a outro que apenas escuta, ou que é curioso, a outro apático, e assim por diante. Se é verdade que sem disciplina não se produz, também é verdade que devemos preferir um cidadão criativo a outro apenas disciplinado (DEMO, 1998, p. 17).

Considerando tais preposições, isso nos mostra que na perspectiva de inovar o trabalho escolar, é preciso ponderar o aspecto mais importante, como são os alunos, e como eles se deparam com esse tipo de proposta. Sabendo que o trabalho com projetos escolares visa uma participação ativa e colaborativa dos alunos, é imprescindível que esses sujeitos reconheçam essa especificidade e assim o trabalho aconteça. Com essas colocações “pretendemos, assim, manter a proposta de que a base da educação escolar é a pesquisa, não a aula, ou o ambiente de socialização, ou a ambiência física, ou o mero contato entre professor e aluno”. (DEMO, 1998, p. 06). Ao depreender a arte de criar e recriar o conhecimento através da pesquisa, o aluno desperta a construção do seu entendimento através de suas próprias perspectivas, questionamentos e interesses.

Desta forma o trabalho com projetos escolares visa na renovação dos caminhos da aprendizagem contingências significativas para a promoção da construção da autonomia e responsabilidade dos alunos como elementos preponderantes ao seu posicionamento crítico e reflexivo com a aprendizagem. Compreendendo que a autonomia é uma competência característica pela busca de algo, logo, acrescento a esse substantivo uma particularidade com a investigação pelo conhecimento.

Assim, depois de tecer essas reflexões teóricas no campo da pedagogia de projetos e as suas implicações com a organização do trabalho pedagógico, passo a seguir a apresentar como

foi o desenrolar da pesquisa, que ressaltou mais uma vez, buscou compreender como a professora do 5º ano Anos Iniciais do Ensino Fundamental desenvolve o seu trabalho por meio de projetos escolares.

6 A PESQUISA: OS CAMINHOS DESSA HISTÓRIA

Segundo o dicionário da Língua Portuguesa Houaiss (2008), o termo “pesquisa” caracteriza-se por “investigação científica, artística, escolar e etc.”. Já a palavra “pesquisar” de acordo com o mesmo dicionário, significa “procurar com aplicação, com cuidado, investigar, tomar informações sobre, averiguar” (HOUAISS, 2008, p. 575). Assim, ao trazer os conceitos de pesquisa e pesquisar para esse trabalho foi exequível desenvolvê-lo com base nas fundamentações teóricas que provêm sobre o tema trabalhado como também acrescentam às discussões aqui apresentadas grandes contribuições e novas releituras do conhecimento já produzido.

Conforme Minayo (1994), a vida humana sempre buscou respostas para as ações da natureza, isso implica que somos seres que não param de pensar e através do pensamento criamos e recriamos meios para explicar ou buscar explicações para aquilo que não enxergamos como simples ou natural. Nasce assim a essência de ser pesquisador, um ser desprovido de passividade acerca das contingências da vida humana.

Para Demo (1998), pesquisar é um método, o qual através de diferentes recursos nos proporciona novas técnicas que fomentam a novas iniciativas, interpretações e reinterpretações do modo de compreender a própria aprendizagem. Essa que se inicia diante da reconfiguração dos saberes já existente e se concretiza com e na reformulação de indagações posteriores.

De acordo com Silva e Menezes (2001), o ato de pesquisar se classifica desde a organização das ações a serem realizadas até a resolução do questionamento inicial. Tais procedimentos se sustentam em características racionais e sistemáticas como colocam as autoras supracitadas:

Pesquisa científica seria, portanto, a realização concreta de uma investigação planejada e desenvolvida de acordo com as normas consagradas pela metodologia científica. Metodologia científica aqui entendida como um conjunto de etapas ordenadamente dispostas que você deve vencer na investigação de um fenômeno (SILVA; MENEZES, 2001, p. 23).

Dito isso, pesquisar é um ato científico, um processo que nos leva a fomentação de algo que almejamos, as respostas sobre o que nos inquieta. Além disso, também é uma arte, pois demanda sentimentos e sensações durante o ato de pesquisar, visto que é impossível realizar tamanha façanha sem que a natureza humana não se assente.

Desenvolver esse trabalho de pesquisa foi engrandecedor, já que possibilitou ao meu olhar crítico, investigativo, observador e criativo uma melhor orientação de como proceder

sobre as eventualidades constantes de uma sala de aula, as quais compreendem o planejamento, a prática docente, os alunos, os ambientes da escola, assim como os demais funcionários que fazem parte e contribuem ao contexto escolar de forma direta e indiretamente.

É interessante destacar como um questionamento inicial pôde conferir para análises e indagações posteriores. Essa é uma das peculiaridades da pesquisa, nos instiga a sempre querer saber mais e buscar através de diferentes métodos os meios para suprir as demandas que nos inquietam constantemente, nos fazendo seres ativos e perceptivos acerca das ações de outrem. Acerca desses fatos que a pesquisa desenvolve, Demo (1998) prescreve:

Este modo de ver parte da definição de educação como processo de formação da competência humana, com qualidade formal e política, encontrando no conhecimento inovador a alavanca principal da intervenção ética. O critério diferencial da pesquisa é o questionamento reconstrutivo, que engloba teoria e prática, qualidade formal e política, inovação e ética (DEMO, 1998, p. 02).

Nessa conjuntura, para fazer pesquisa é preciso considerar dois aspectos fundamentais, a teoria e a prática, visto que não há como desenvolver um trabalho significativo sem a articulação desses dois conceitos. Não há como reconstruir um conhecimento sem se aprofundar em leituras anteriores ao mesmo. Seria como falar de projeto considerando apenas as ações técnicas ou o fazer pedagógico. Mas, é sabido que trabalhar com projetos é muito mais amplo do que apenas o fazer, é projetar-se e sentir-se parte de sua construção e realização.

Vale ressaltar que para melhor discorrer sobre os objetivos desse trabalho de pesquisa, fundamentei minhas ações metodológicas como um caminho essencial para elaborar e desenvolver a investigação pretendida com base nas “concepções teóricas, o conjunto de técnicas e o potencial criativo do investigador” (MINAYO, 1994, p. 16). Nesse contexto, o ato de investigar supõe uma estrutura organizada e contextualizada ao objeto de estudo para melhor prover um trabalho qualitativo, discursivo e concreto.

Não poderia deixar de mencionar que essa pesquisa se desenvolveu no aspecto qualitativo, pois através de um olhar sobre determinado tema buscou apresentar os resultados obtidos como subsídios para o questionamento disposto inicialmente. Nesse contexto, “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado” (MINAYO, 1994, p.21).

As informações aqui apresentadas são fruto de uma investigação de uma prática docente em decorrência do trabalho por projetos escolares. Tais esclarecimentos se fundamentam a partir da mediação e reconstrução do conhecimento entre professora e alunos do 5º ano do Ensino Fundamental.

Logo, “[...] a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (MINAYO, 1994, p.22). Considerando assim o olhar observador, científico e pesquisador a partir das colocações e ações da professora e alunos da turma observada para esse trabalho como fonte principal para as discussões posteriores.

De acordo com Godoy (1995), a pesquisa qualitativa tem como fatores principais o ambiente em que a investigação acontece e o pesquisador. Visto que através do contato, coleta e trocas de informações o pesquisador começa a delinear sua linha de raciocínio em consonância com o contexto em análise. “Nessa abordagem valoriza-se o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada” (GODOY, 1995, p.62). Desse modo, pesquisadora e pesquisa se fazem presentes ao objeto de estudo de modo real e vivenciam os mesmos momentos, mas com olhares diferenciados.

Diante de tais entendimentos, esclareço que o trabalho de campo realizado para a coleta e geração dos dados desse trabalho pautou-se no estudo de caso. Essa forma de trabalho de campo possibilitou o estudo de um determinado contexto a partir de um objetivo geral em busca de uma melhor explicação acerca da eventualidade pesquisada. De acordo com Gil (2008) a utilização do estudo de caso em uma pesquisa social propõe um trabalho científico a partir de três diferentes dimensões. Destarte temos:

- a) Explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; b) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; e c) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos (GIL, 2008, p. 58).

Desse modo, posso considerar que as três variáveis apresentadas pelo autor supracitado foram apropriadas para a realização do estudo de caso na escola campo. Fazer o reconhecimento do local a ser observado foi apropriado para que o delineamento da questão central desse trabalho se desenvolvesse. Vivenciar as experiências executadas pelos sujeitos observados contribuiu significativamente a essa investigação. Consequentemente pude agregar qualitativamente informações que corroboraram para a coleta e desdobramento desse projeto.

Para a realização desse trabalho de pesquisa, foi preciso desenvolver a coleta e geração dos dados em cinco etapas distintas e que se completaram de forma sistemática. Na primeira etapa foi realizada a escolha de uma escola da rede pública de ensino que trabalhasse com a Pedagogia de Projetos, na segunda etapa foram realizadas seis observações com uma turma do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com duração total de 30 horas distribuídas entre os dias 17 a 26 de setembro de 2018, totalizando duas semanas seguidas. Durante as observações foi possível debruçar-se sobre a prática da docente responsável pela turma do 5º ano de uma escola da rede estadual de ensino localizada na cidade de João Pessoa, Paraíba, assim como sobre as interações e participações dos alunos acerca do trabalho com os projetos escolares.

A terceira etapa ocorreu simultaneamente com a primeira, pois se caracterizou pela leitura do Projeto Político Pedagógico da escola, assim como dos projetos que a professora da referida turma estava mediando durante as observações. Foram trabalhados três projetos concomitantemente, os quais se caracterizam em (Liga Pela Paz, Leitura e Escrita, Trânsito e Cidadania). Entre os projetos trabalhados, apenas um foi elaborado pela equipe pedagógica da escola em articulação com os professores, o referido projeto tem como título: Leitura e Escrita, o mesmo faz parte do programa Mestres da Educação em que a escola concorre para esse reconhecimento, e recebe uma premiação através do 14º salário. Os outros dois projetos foram desenvolvidos pela Secretaria de Educação do Estado e repassados para a escola. Os três projetos citados anteriormente, tem duração de um ano, fazendo com que sejam desenvolvidos durante o ano letivo.

A quarta etapa consistiu na entrevista semiestruturada com a professora da turma do 5º ano. A entrevista foi composta por treze questões iniciais e cinco questões foram acrescentadas ao longo das respostas dispostas pela docente. Essa forma de coleta de dados foi pertinente, pois favoreceu uma interação simultânea entre pesquisadora e entrevistada. Desse modo, “do ponto de vista metodológico, é possível observar ainda a aceitação da entrevista como uma estratégia fundamental da investigação qualitativa” (GODOY, 1995, p.61). Em conformidade com a colocação da autora, a entrevista realizada serviu como fonte rica e significativa para a continuidade dessa pesquisa.

A quinta etapa foi estabelecida a partir de uma roda de conversa entre pesquisadora e os alunos da turma. Esse momento proporcionou que os alunos se posicionassem de modo natural e comunicativo, mostrando que “do ponto de vista metodológico, a melhor maneira para se captar a realidade é aquela que possibilita ao pesquisador colocar-se no papel do outro, vendo o mundo pela visão dos pesquisados” (GODOY, 1995, p.61). A realização da

roda de conversa com os alunos foi orientada diante das observações das aulas os projetos trabalhados e atividades desenvolvidas pela docente e os alunos.

Com base nas orientações de Minayo (1994), foi possível ordenar, classificar e analisar todo o material coletado. De acordo com a autora supracitada, a caracterização de um determinado estudo social deve considerar os sujeitos envolvidos ao objeto de estudo, pois suas ações implicam diretamente nos resultados obtidos.

As observações realizadas na sala de aula serviram para dar continuidade a essa pesquisa. A partir das contribuições coletadas foi possível visualizar de modo concreto como acontece o trabalho por projetos. Diante das contribuições que a abordagem de observação compõe Correia (2009) suplementa:

Podemos considerar que a observação constitui uma técnica de investigação, que usualmente se complementa com a entrevista semi-estruturada ou livre, embora também com outras técnicas como análise documental, se bem que a mesma possa ser aplicada de modo exclusivo. Para a sua utilização como procedimento científico, é preciso que estejam reunidos critérios, tais como o responder a objetivos prévios, ser planeada de modo sistemático, sujeita a validação e verificação, precisão e controle (CORREIA, 2009, p. 31).

Tais características apresentadas pelo autor salientam sobre a organização dessa pesquisa. Em que a fase investigativa foi organizada através de critérios pré-elaborados para que dessem sustentabilidade ao que pretendia observar e coletar durante as aulas observadas da professora do 5º ano do Ensino Fundamental. Critérios estes, como coloca Deslandes (1994), seguiram a seguinte ordem: “escolha do tópico de investigação, delimitação do problema, definição do objeto e dos objetivos, construção do marco teórico conceitual, escolha dos instrumentos de coleta de dados, e a exploração de campo” (DESLANDES, 1994, p. 32).

Tendo em vista todas as contribuições apresentadas anteriormente, compreendo que a organização da estrutura de uma pesquisa social compõe uma das etapas mais reflexivas ao que tange essa ação. Por meio dessa reflexão pude analisar as indagações que motivaram a escolha pela observação de uma sala de aula para compreender como a professora na organização do seu trabalho pedagógico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental desenvolve o seu trabalho por meio de projetos escolares.

Desta forma, as considerações pertinentes a essa questão principal serão discutidas posteriormente através das ponderações atribuídas com base nas vivências da sala de aula da turma do 5º ano Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

6.1 Uma estranha no ninho: a pesquisadora no contexto escolar

As impressões que tive durante as duas semanas de observação foram positivas. Fui muito bem recebida por toda a equipe pedagógica assim que mencionei minha proposta de pesquisa. De acordo com a diretora da referida instituição, a escola trabalha anualmente com vários projetos, pois acreditam que a escola fica mais viva.

A escola possui apenas seis salas de aula em funcionamento, os anos de ensino disponíveis são o 5º, 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. É uma escola, bem organizada com materiais e recursos para favorecer a qualidade do ensino, as salas são bem iluminadas e climatizadas com ar-condicionado. A estrutura física é pequena, contudo, isso pode ser visto como um fator que contribui para o bom funcionamento da escola como um todo, pois a rotina e função de cada funcionário permite o bom desempenho das atividades propostas pela instituição.

Ao fazer a leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, observei no item 2 desse documento a visão estratégica da escola, a qual comporta os itens: Qualidade – Promover oportunidades com o objetivo de melhorar a qualidade de ensino; Integração – Incentivar o trabalho em equipe visando a coletividade; Respeito – Desenvolver o sentimento de respeito em toda a comunidade escolar; Motivação – Proporcionar atividades de sensibilização para motivação.

Diante do período de observação que durou duas semanas, pude perceber que o trabalho da escola apresentou aspectos de qualidade, respeito e motivação, pois o que mais percebi nos corredores e na sala de aula que desenvolvi a pesquisa foram cartazes e produções dos alunos acerca dessas problemáticas, assim como os comportamentos e interações entre todos os sujeitos que vivenciam esse ambiente em particular.

Isso mostrou que o documento (PPP) e realidade estavam caminhando juntos para a realização do objetivo principal da escola: proporcionar um ensino de qualidade em meio ao convívio democrático, comprometido com os princípios de liberdade, respeito e ação. Logo, foi percebido no ambiente escolar dessa instituição uma preocupação com a formação desses cidadãos que vai além da aquisição de conteúdos de forma isolada.

Vivenciar essa instituição escolar foi entusiasmante. O ambiente físico apresenta harmonia e organização, os funcionários sempre em movimento e colaboração.

6.2 Um novo despertar: olhares sobre a sala de aula observada

Uma sala de aula do 5º ano do Ensino Fundamental, contexto específico em que as observações da prática de uma docente responsável pela referida turma, assim como as interações dos alunos matriculados nesse ano de ensino serviram como elementos para esse trabalho. Inicialmente, o que mais chamou a atenção foi à abertura e disponibilidade que a professora colocou em relação a minha presença em sala de aula, esse fator contribuiu significativamente para que o período de observação acontecesse de forma natural e espontânea.

Observei a turma durante seis dias não consecutivos, pois minha presença em sala de aula só era significativa para a pesquisa quando a professora trabalhava com os projetos pedagógicos, a predominância apresentada se dava através dos projetos de Leitura e escrita e Liga Pela Paz durante a semana. Mas, como havia conversado com a professora, a mesma já sabia os dias que iria trabalhar com projetos e me passou seu cronograma, trabalhando sempre com os projetos de segunda-feira a quinta-feira.

Durante a observação foi percebido o trabalho com três projetos diferentes, (Liga Pela Paz, A leitura na formação do ser: família, escola, emoções e cidadania, (aqui colocado como era nomeado pela professora: Leitura e Escrita) e Trânsito e Cidadania). Falarei mais adiante sobre cada um desses projetos.

Nas vivências que presenciei com essa turma ficou claro que a relação entre professora e alunos era de respeito, segurança e confiança. O diálogo contextualizado as experiências pessoais e sociais dos alunos estava sempre presente nos exemplos colocados pelos alunos e a professora. Os alunos eram participativos e adoravam conversar durante as atividades.

As atividades sempre seguiam uma rotina, assim que os alunos chegavam e se acomodavam era realizada uma oração em agradecimento pelo dia e sabedoria para lidar com as novas situações, depois, era realizada a correção da tarefa de casa, e em seguida a professora trabalhava com o projeto do dia, chegava a hora do recreio e logo após, atividades do projeto eram seguidas. A única aula complementar que os alunos participam é a de Educação Física que acontece às terças-feiras.

Foi perceptível que durante a aplicação e desenvolvimento dos projetos existiam alguns alunos que não demonstravam interesse em participar. Esse fenômeno se dava por fatores que vão além da metodologia aplicada. Três alunos entre os 18 matriculados ainda apresentavam dificuldade na leitura e escrita. Em meio à tamanha heterogeneidade, a professora buscava instigar esses alunos para que não se sentissem excluídos da turma e cobrava deles a leitura, a

escrita e a participação. De acordo com a docente, um dos fatores que mais implica na não evolução intelectual dos alunos é a falta de participação da família nas tarefas de casa assim como sobre o incentivo a leitura. Diante dessas colocações é importante entender quem seus esses sujeitos observados e avaliados para esse trabalho.

A professora responsável pela turma do 5º ano, a qual observei, trabalha com alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental há mais de cinco anos. Com uma turma do 5º ano é a primeira vez, pois suas experiências estão compostas por trabalhos com alunos do 1º, 2º, 3º e 4º ano do Ensino Fundamental. Sua atuação docente compõe um trabalho dividido em dois horários diariamente.

Durante o período da manhã a referida professora trabalha com a turma do 5º ano, a qual comporta dezoito alunos matriculados. No período da tarde, a docente trabalha com alunos do 2º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede privada de ensino também na cidade de João Pessoa.

Todos os dezoito alunos matriculados na turma do 5º ano fazem parte do bairro em que a escola se insere. De acordo com a professora as profissões dos pais dos alunos se caracterizam distintamente em profissionais terceirizados, domésticas, pedreiros, eletricitas, entre outros.

Formada em Pedagogia, a docente tem especialização na área de Dificuldades de Aprendizagem, Língua Portuguesa e Psicopedagogia. Acrescentou que possui interesse em fazer mestrado em educação para ampliar o conhecimento em sua área de ensino.

Agora que a professora e a turma do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental foram devidamente apresentados, passo a falar um pouco sobre os projetos pedagógicos trabalhados pela turma durante as duas semanas de observação. Foram três projetos trabalhados simultaneamente: Projeto Liga pela Paz; Projeto A leitura na formação do ser: família, escola, emoções e cidadania (Leitura e Escrita) e por último o Projeto Trânsito e Cidadania.

Cada projeto será posto individualmente de acordo com sua temática, objetivos, origem e etapas de desenvolvimento.

a) Projeto Liga Pela Paz

O primeiro projeto intitulado de Projeto Liga Pela Paz foi desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação (SEE), através do Governo do Estado da Paraíba e apresentado a

escola para ser aplicado. O objetivo desse projeto é desenvolver os valores morais e éticos dentro do espaço escolar e na família, baseado na cultura de paz e norteados pelos princípios do respeito, cooperação, amizade, tolerância, responsabilidade.

A metodologia do Projeto Liga pela Paz envolve educadores, funcionários, alunos e a família para os relacionamentos e a importância do resgate aos valores. A formação da classe estudantil nesse projeto visa à contribuição para um mundo no qual a paz predomine acima de qualquer desigualdade, para que assim as pessoas possam conviver respeitando um ao outro sem distinção de cor, raça, religião ou qualquer diferença.

Alunos e a professora receberam o material que é composto por um livro de atividades que trabalha sobre o conceito de inteligência emocional, visando no diálogo às relações e problematizações da vida cotidiana com as personagens do livro. Na figura 1 é possível observar a diversidade das personagens assim como nas emoções que expressam em seus rostos.

Figura 1 – Livro didático do Projeto Liga Pela Paz.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

O Projeto Liga Pela Paz apresenta uma proposta muito interessante, pois ao falar sobre os sentimentos, os alunos começam a adquirir mais autoconhecimento e, assim, conseguem moderar suas emoções de acordo com as interações no contexto pessoal, educacional e social. As atividades eram aceitas pelos alunos de maneira positiva.

Durante o período de seis dias de observação, esse projeto foi trabalhado em quatro dias, respectivamente nas datas (17, 20, 21 e 24 de setembro). As atividades desenvolvidas se pautavam em grande parte na resolução de problemas de leitura, escrita e interpretação apresentados pelo livro citado anteriormente, articuladas a assuntos do cotidiano dos alunos.

Em outras atividades foi possível presenciar a produção textual, o lúdico através de uma atividade de recorte, assim como interação com o meio ambiente social.

b) Projeto A leitura na formação do ser: família, escola, emoções e cidadania (Leitura e Escrita).

Esse projeto foi desenvolvido pela equipe pedagógica da escola e tem como princípio o exercício da leitura e escrita como uma das principais competências técnicas que devem ser adquiridas em sala de aula, pois é através desta que o aluno desenvolve a capacidade de compreender e interpretar textos, aprimorar a escrita e, por conseguinte, a capacidade cognitiva de se expressar melhor, fazer-se entender e tornar-se autônomo de suas ideias. Esse projeto também compreende a premiação do Mestre da Educação através do 14º salário caso seja escolhido como um dos melhores pela Secretaria de Educação do Estado.

O objetivo principal do projeto é que os alunos desenvolvam a capacidade de praticar a leitura e a escrita, utilizando-as como mediadoras para a formação crítica com capacidade de entender e transformar a realidade em que vivem, buscando desenvolver plenamente a sua cidadania.

Para o desenvolvimento desse projeto de leitura e escrita os professores atribuíram os seguintes objetivos específicos: despertar o prazer da leitura; aguçar o potencial cognitivo e criativo do aluno; possibilitar o acesso aos diversos gêneros textuais; proporcionar ao indivíduo, através da leitura, compreender o exercício da cidadania e estimular o aluno a desenvolver produções orais e escritas, todos os objetivos devem contemplar as turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O trabalho com o projeto de leitura foi presenciado durante quatro dos seis dias de observação, respectivamente nos dias (20, 24, 25 e 26 de setembro). A seguir na figura 2 temos alguns dos livros trabalhados nesse projeto durante a observação.

Figura 2 – Livros paradidáticos utilizados no Projeto de Leitura e Escrita.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

O trabalho com o projeto de leitura e escrita apresentou nos quatro dias trabalhados durante as observações a mesma linha metodológica de desenvolvimento. Os alunos receberam os livros, levavam para casa, dois dias depois traziam os livros para a aula, apresentavam o que cada história compunha, entregavam os resumos e a professora fazia a troca dos livros entre os alunos.

c) Projeto Trânsito e Cidadania

A Secretaria de Estado da Educação (SEE) tomou essa iniciativa visando promover, principalmente nas escolas da rede estadual de ensino, um trabalho voltado a esta área, com intuito de desenvolver nas crianças e adolescentes uma consciência em relação à boa convivência no trânsito. Para isso, foram distribuídos a escola livros paradidáticos com problematizações do cotidiano do trânsito para ilustrar as variadas situações e como proceder.

Durante a observação esse projeto foi trabalhado apenas em dois dias, os quais foram (25 e 26 de setembro).

O livro trabalhado nesse projeto apresenta várias situações do cotidiano que remetem diretamente ao trânsito, assim como, outros fatores que derivam ou interferem no tráfego. Fatores esses que incidem desde movimentos sociais, falta de sinalização, quantidade de veículos em movimento, tipos de combustíveis utilizados e suas reações a natureza, assim como, o uso de drogas lícitas, como o álcool por motoristas durante o uso dos transportes.

Esse projeto não é considerado por etapas, ele segue o calendário escolar sendo trabalhado aleatoriamente aos outros dois projetos. A figura 3 mostra o respectivo livro.

Figura 3 – Livro utilizado ao Projeto Trânsito e Cidadania.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

As problematizações que o livro aborda são reais e significativas para desenvolver nos alunos um pensamento mais crítico a respeito das responsabilidades de ser motorista, pedestre e cidadão. De acordo com Nogueira (2005), o trabalho interdisciplinar propõe uma integração entre as diferentes disciplinas de modo que cada uma contribua e articule os conhecimentos no processo de aprendizagem dos alunos. Isso nos mostra “um real trabalho de cooperação e troca, aberto ao diálogo e ao planejamento” (NOGUEIRA, 2005, p. 26).

Ao trazer para a sala de aula alguns problemas da vida real o trabalho pedagógico ganha qualidade e significados a partir das vivências de cada aluno. Proporcionar essas inferências é o cerne do trabalho com projetos, pois consiste numa visão de aprendizagem em que uma palavra da margem para outra e assim sucessivamente.

O trabalho na sala de aula da turma do 5º ano a partir dos três projetos aconteceu de modo interdisciplinar, porque contribuiu não somente com as disciplinas curriculares, como também com os valores éticos e sociais de ser cidadão.

Nogueira (1998), fala que o trabalho interdisciplinar em sala de aula muitas vezes é visto como algo fora do alcance dos professores, pois esses acreditam que existem algumas dificuldades que permeiam um planejamento de atividades pautado no aspecto da interdisciplinaridade. Mas, ao observar as vivências pedagógicas dessa turma do 5º ano em específico, verifiquei que o trabalho interdisciplinar da docente com os alunos ocorreu de modo natural e expressivo por parte daqueles que estavam participando através da articulação entre as disciplinas de Português, História e Geografia.

Dito isto, exibirei no capítulo a seguir as análises e ponderações alcançadas através da coleta e geração dos dados durante o período de observação, realização da entrevista semiestruturada e roda de conversa com os alunos do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

7 SINAIS: O QUE REVELAM OS DADOS

Nesse capítulo, apresentarei as informações e elementos pertinentes obtidos diante da metodologia da pesquisa aplicada com a turma do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Vale lembrar que foi realizada a entrevista semiestruturada com a docente responsável pela respectiva turma, uma roda de conversa com os alunos dessa turma em dois momentos distintos.

Saliento que o caminho de construção ocorreu a partir da consideração de quatro objetivos específicos. Cada um dos objetivos específicos serviu para gerar e organizar as categorias de análises que exponho a seguir:

1. A concepção do trabalho com projetos na visão da professora.
2. O trabalho da professora por meio de projetos.
3. O trabalho com projetos: as dificuldades da docente.
4. O trabalho com projetos na visão dos alunos.

7.1 A concepção do trabalho com projetos na visão da professora

Para melhor compreender as respostas que serão apresentadas nesse eixo, questionei a professora se a mesma já havia estudado sobre projetos escolares. Tive a seguinte resposta.

Bem, o conhecimento que obtive sobre o trabalho com projetos foi adquirido durante minha prática em sala de aula, confesso que não tenho um aprofundamento teórico sobre, mas faço o meu melhor. Geralmente nós professoras recebemos os projetos pedagógicos da escola e o desenvolvemos de acordo com o solicitado e a situação da sala de aula (professora do 5º ano).

Considereei a resposta da professora intrigante, pois nos levou a questionar sua prática com projetos escolares e ao mesmo tempo a comparar sua resposta com o vivenciado durante as duas semanas de observação de sua sala de aula. Desse modo, de maneira alguma poderia confirmar que por não depreender de uma leitura ampla acerca do trabalho com projetos a professora entrevistada não teria conhecimento para desenvolver ações pedagógicas baseadas no conceito da pedagogia de projetos.

Mas, posso complementar que a partir dessa resposta, muitas coisas que foram percebidas como ausentes na prática da docente, durante as observações se justificaram.

Trabalhar com projetos não é simplesmente estudar um tema por um longo período através dos mesmos métodos. Trabalhar com projetos é enxergar nessa ação pedagógica uma renovação do conceito de ensinar e aprender, é desenvolver nos alunos a capacidade de criar e recriar o conhecimento a partir de mecanismos que eles já compreendem assim como aqueles que ainda não estão habilitados a realizar. Sobre isso Hernández (2000), acrescenta:

Quando falamos de projetos, o fazemos pelo fato de imaginarmos que possam ser um meio de ajudar-nos a repensar e refazer a escola. Entre outros motivos, da relação entre os docentes e os alunos, e, sobretudo, porque nos permite redefinir o discurso sobre o saber escolar (aquilo que regula o que se vai ensinar e como deveremos fazê-lo) (HERNÁNDEZ, 2000, p. 179).

Desse modo, sabendo que o trabalho por projetos é uma construção elaborada por professores e alunos, essa articulação e diálogo precisa discorrer sobre “o objetivo, as etapas sucessivas, aspectos interativos e a avaliação e critério” (BORDONI, 2000, p.13). Logo, o planejamento do trabalho por projetos apresenta sua estrutura organizativa e considera a participação de todos os envolvidos no processo educativo para a sua realização.

Continuando com a entrevista questionando quais as vantagens ou contribuições que a professora observa na sua prática ao trabalhar com projetos escolares. A mesma respondeu-me:

O envolvimento como um todo de forma participativa e coerente em trabalhar e desenvolver a proposta sempre em busca de novos conhecimentos e troca de saberes (professora do 5º ano).

De fato, os alunos participavam, apresentavam seus exemplos, tiravam dúvidas, faziam suas comparações e, assim, as aulas se tornavam uma constante rede de diálogo. Em Hernández e Ventura (1998), é possível observar uma interessante análise sobre diferentes entendimentos e práticas de globalização em sala de aula.

Desse modo, os autores colocam três características que mais aparecem ao desenvolver uma prática pedagógica com base no conceito de globalização, nas quais se encontram: “somatório de matérias, interdisciplinaridade e estrutura de aprendizagem” (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 51). Assim, os conteúdos das diferentes matérias aparecem articulados ao tema proposto na perspectiva interdisciplinar e se contrastam de forma gradual relacionados com as hipóteses e possibilidades que os saberes dos alunos podem apresentar diante do desenvolvimento de um novo conhecimento.

Logo, questioneei quais diferenças nos alunos à professora percebe entre uma aula expositiva e uma aula por projetos. Sobre essa indagação ela respondeu:

Infelizmente os alunos possuem uma concepção de aula de modo expositivo, isso faz com que o trabalho a partir de projetos seja mais demorado e gradual. O interessante é que quando faço uma atividade diferente eles gostam, mas o processo de realização leva bastante tempo (professora do 5º ano).

Para Hernández (1998), um professor que se propõe a trabalhar com projetos deve compreender sua significatividade para que não ocorram desvios na prática e execução das atividades propostas, visto que sua essência tem como objetivos principais a contemplação do desenvolvimento das habilidades dos alunos.

Por exemplo, se os alunos estão apresentando problemas de desrespeito no ambiente escolar, é preciso desenvolver um projeto que os coloque em ação constantemente e os faça se perceberem como agentes promissores e transformadores da situação vigente. A aprendizagem acontecerá simultaneamente às ações responsabilizadas a cada aluno.

Portanto, é preciso compreender o trabalho com projetos em sua totalidade para assim promover um trabalho coerente e promissor. Acerca dessa premissa, Hernández (2000) salienta:

Professores que provêm da tradição dos centros de interesse, do movimento de pesquisa centrado no meio, ou que desenvolveram unidades didáticas seguindo as propostas das diferentes reformas: tais professores sabem que, ainda que haja algumas coincidências, não se está falando da mesma coisa, porque a conceitualização da realidade e do saber escolar da qual se parte é diferente (HERNÁNDEZ, 1998, p. 64).

Nesse contexto a distinção de projetos em relação às demais práticas pedagógicas, se pauta no entendimento que o trabalho com projetos pedagógicos é uma ação que se coloca diante da eventualidade contingente da escola, ele se adequa e se desenvolve a partir dessa perspectiva, pois “quando falamos de projetos, o estamos fazendo porque supomos que possam ser um meio que nos ajude a repensar e a refazer a Escola” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 65). Os projetos são apenas os meios para a realização e consolidação dos objetivos finais do ambiente escolar.

Acerca dessa perspectiva, questioneei a professora qual o significado de desenvolver seu trabalho por projetos escolares. Assim, sucintamente nos disse:

Uma inovação, uma proposta voltada para abranger novos caminhos, participação efetiva e significativa para o processo de aprendizagem. (professora do 5º ano).

Diante da resposta apresentada é possível perceber que a professora compreende que o trabalho com projetos escolares possibilita variadas ações e meios para o desenvolvimento e aquisição da aprendizagem. Que trabalhar com projetos é um meio de promover um ensino mais participativo, autônomo, responsável e significativo aos alunos, mas isso só ocorrerá se

os mesmos demonstrarem interesse durante todo o processo de desenvolvimento, caso contrário, será apenas perda de tempo.

Em relação às demandas da escola constantes das escolas, Kilpatrick (2011), reflete sobre a importância do papel dos professores na organização e escolha dos conteúdos a serem trabalhados com seus alunos. O autor enfatiza sobre a relevância de considerar a participação dos alunos nesse processo de escolha e categorização dos conteúdos escolares e desse modo justifica:

Qualquer esforço de nossa parte para forçar nossos alunos a trilharem os caminhos que escolhemos será como deixá-los de mãos amarradas, o mesmo que aprisionar suas mentes, justamente no momento em que mais precisam de mentes livres (KILPATRICK, 2011, p. 100).

Diante do exposto, é possível compreender o processo de aprendizagem como uma prática educativa complexa e fundamentada. Logo, é preciso olhar para os alunos como sujeitos com potencial intelectual e criativo. É necessário estar sempre em busca de inovações juntamente com os sujeitos mais importantes desse processo, os alunos.

Desse modo, Kilpatrick (2011), relaciona a prática dos professores também como um processo de aprendizagem, pois ao possibilitarem uma maior participação intelectual dos alunos os docentes estarão promovendo um processo de criação muito mais significativo do que antes. Através das colocações e questionamentos de cada estudante, será possível transformar a sala de aula num campo científico proveitoso e promissor.

Discorrendo sobre uma nova questão, perguntei a professora que experiência desenvolvida por meio de projetos escolares foi marcante para a mesma e por que. Imediatamente ela apresentou a seguinte resposta:

O despertar da importância da prática de ler livros, projeto trabalhado no ano de 2017 nessa mesma escola. Foi bastante desafiadora a prática adotada de levar livros por duas vezes na semana e trazendo o resumo escrito para ser depositado em uma urna. Essa prática foi muito estimulante, pois os alunos cada vez mais queriam ler e escrever para no final do projeto saber quem foi o leitor que abraçou a prática com total interesse (professora do 5º ano).

As situações descritas pela professora mostram que o trabalho com projetos precisa sempre apresentar e despertar um sentimento de pertencimento e satisfação na realização das atividades e interesses constantes nos alunos. Sabemos que finalizar um projeto é dar continuidade a outro e, assim a novas demandas que se apresentaram e apresentam pertinentes ao contexto escolar. De acordo com Nogueira (2005), a compreensão do significado da

pedagogia de projetos na contemporaneidade se fundamenta no entendimento que essa ação pedagógica se mostra “como proposta da prática para a mediação do desenvolvimento das habilidades e competências” (NOGUEIRA, 2005, p. 31). Nessa perspectiva essa ação configura-se na percepção de que as necessidades dos alunos fundamentam o trabalho com projetos e permitem que sua realização seja contínua real.

Assim sendo, com base nas falas da professora do 5º ano, foi possível compreender que sua concepção do trabalho com projetos apresenta uma visão atualizada sobre essa perspectiva educacional. E mesmo com o pouco aprofundamento teórico metodológico sobre o trabalho com projetos, a professora percebe que uma aprendizagem significativa e reflexiva parte da compreensão dos alunos sobre o que estão estudando e a utilidade dos respectivos saberes. Contudo, sua prática docente não permite que essa compreensão apareça de modo permite e articulador quando se propõe trabalhar com projetos escolares. Seguindo com as análises da pesquisa, apresentarei a compreensão da docente sobre o trabalho por projetos pedagógicos.

7.2 O trabalho da professora por meio de projetos

O trabalho a partir desse eixo tem como objetivo identificar e analisar a partir de quais perspectivas a professora desenvolve seu trabalho por meio de projetos. Diante disso, serão apresentadas as análises das questões utilizadas na entrevista semiestruturada com a docente que classificadas a partir desse eixo para melhor discorrer sobre esse trabalho de pesquisa.

Acrescento que serão ponderados alguns comentários articulados às respostas da professora com algumas situações vivenciadas durante o período de observação de sua prática docente com a turma do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Ao falar sobre observação participante, Neto (1994) explica que as situações reais favorecem uma melhor compreensão acerca dos objetos de pesquisa observados. Isso faz com que pensamento e ação entrem em concordância ou contradição diante do que se vivencia, ou seja, aconteça a pesquisa. Para Neto (1994):

A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais importante e evasivo na vida real (NETO, 1994, p. 60).

Com base nas colocações do autor, percebo nas duas técnicas metodológicas utilizadas nesse trabalho como essenciais para uma análise crítica e consciente para o desenvolvimento desse trabalho de pesquisa. Nesse contexto, temos o real e o científico em consonância com a abordagem inicial que considera o trabalho por projetos escolares uma ação de releitura e construção de conhecimentos.

Assim, ao questionar a professora sobre o motivo que a leva a trabalhar com projetos escolares tive a seguinte resposta:

Porque é de grande valia para o processo de ensino aprendizagem e devido à proposta pedagógica da própria escola (professora do 5º ano).

Diante da primeira resposta colocada pela professora entrevistada, deparei que a mesma considera o trabalho com projetos escolares algo amplo e de grande significado ao processo de aprendizagem dos alunos e a prática docente. Mas essa grandiosidade exposta, não mostrou especificamente os detalhes dessa expressividade do trabalho com projetos. E ao acrescentar que esse trabalho acontece também devido à proposta pedagógica da escola, surgiu um novo questionamento. Desse modo, perguntei se a escola não apresentasse uma proposta de trabalhos pedagógicos a partir de projetos escolares, se a professora trabalharia com essa perspectiva e por quê? Ela respondeu:

Trabalharia sim. Pois pelo que conheço a respeito do trabalho com projetos sei que através da minha autonomia poderia aderir aos conteúdos de formas diferentes e proporcionar aos alunos um ensino com sentido em relação aos conteúdos trabalhados (professora do 5º ano).

De acordo com Nogueira (2005), o professor que pretende trabalhar com projetos deve pautar-se em uma estrutura organizativa que favoreça o desenvolvimento dos objetivos planejados de acordo com a temática levantada. Ou seja, diante de variadas colocações dos alunos, é preciso filtrar as informações que fazem mais sentido e significado ao objeto de estudo. Nesse aspecto “é necessário ter o máximo cuidado na escolha do tema do projeto, evitando cair na armadilha dos temas da moda que às vezes não representam uma necessidade, vontade ou sonho dos alunos” (NOGUEIRA, 2005, p. 61).

Desta forma, mesmo considerando que dois dos três projetos trabalhados com a turma do 5º ano, foram apresentados através da Secretaria de Educação do Estado, esses não só apresentaram significado ao contexto social em que os alunos se encontram como também

possibilitam que os alunos se coloquem de forma natural as discussões problematizadas em sala de aula.

Entendo que a prática pedagógica da professora a fez perceber no trabalho com projetos um caminho de trocas entre alunos e professora, fazendo da interação em sala de aula um mecanismo de aprendizagem mútua entre todos esses sujeitos. Seguindo com a entrevista, pedi que a professora contasse um pouco como ela trabalha com projetos escolares. Como faz a escolha dos temas? Qual o tempo de duração do projeto? Quantos projetos escolares trabalha durante o ano letivo? Surgindo assim a resposta da professora.

Trabalho de forma interdisciplinar de acordo com temas propostos pela escola, como também, observando a realidade da turma, onde é feito um trabalho de intervenção. Os temas são discutidos e idealizados de acordo com a realidade. O tempo proposto é de 9 a 10 meses. Trabalho com 3 projetos durante o ano letivo (professora do 5º ano).

Ao falar que seu trabalho pedagógico acontece de modo interdisciplinar, a professora compreende que não há distanciamento tampouco separação entre o que se pergunta e o que se fala com os alunos. Ao trabalhar com o Projeto Trânsito e Cidadania, por exemplo, a docente tem elementos para elencar questionamentos acerca da vida cotidiana dos alunos e assim desenvolverem uma discussão acerca das diferentes relações sociais existentes. Diante dessa particularidade Nogueira (2005) acrescenta:

Surgido o tema, o professor deve previamente analisar e verificar se é relevante, pode provocar mudanças de atitudes nos alunos, se é possível trata-lo de forma globalizada (ou interdisciplinar – dependendo dos objetivos a serem atingidos), se propiciará novos conhecimentos e se atende a todos os anseios e necessidades dos participantes (NOGUEIRA, 2005, p. 62).

Nessa perspectiva, é fundamental o trabalho com uma temática que ofereça às possibilidades necessárias a aprendizagem. É importante que seja pautado nas curiosidades intelectuais dos alunos de modo que o objetivo maior seja o processo de aprendizagem. Assim, sobre a quarta pergunta, questionei se esses projetos apresentam etapas, se sim, quais.

Sim. As etapas acontecem de acordo com o projeto planejado, objetivando o desenvolvimento das necessidades dos alunos. Pois temos autonomia para designar e reestruturar o trabalho já planejado de acordo com o desempenho da turma (professora do 5º ano).

Acerca dessa autonomia e reestruturação que os professores precisam apresentar em relação aos conteúdos curriculares, Macedo (2007) aponta duas características principais as

quais os docentes devem analisar na perspectiva de pautar essa linha de raciocínio. São elas, o campo e o objeto de estudo do currículo. Será dentre esses dois panoramas que o trabalho educativo ganhará personalidade e entusiasmo para ocorrer.

Considero assim, as necessidades e os alunos como fonte de estruturação e planejamento dos trabalhos em consonância com o currículo escolar, esse que determina os saberes e competências a serem adquiridas pelos discentes, mas que não decreta ou estabelece que a aprendizagem somente aconteça de modo linear, fazendo da autonomia da professora um meio de promover uma renovação pedagógica. Dando continuidade à entrevista, perguntei na opinião da professora como a mesma observa o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos ao trabalhar com projetos escolares. Ela, posteriormente, respondeu:

Na forma de expressar seus pensamentos e seus questionamentos, na prática diária, nas atividades realizadas e até mesmo na questão comportamental (professora do 5º ano).

Em referência a resposta da professora o trabalho com projetos acrescenta aos alunos uma característica que deve fazer parte de suas vidas. Em que compreender algo parte do fazer as relações críticas acerca de determinados conhecimentos, se posicionar diante do que aprenderam, questionar e complementar novas colocações e fazer as relações que a aprendizagem propõe.

Mais uma vez, visualiza-se no trabalho com projetos uma ação pedagógica que vai além dos saberes escolares e que me faz perceber que “a pedagogia de projetos permite viver numa escola alicerçada no real, aberta às múltiplas relações com o exterior” (BORDONI, 2000, p. 18). Relações essas percebidas na fala da professora em que a mesma considera também a questão comportamental dos alunos como um fator contribuinte para uma relação em sala de aula que colabora positivamente para a aprendizagem. Questionamos se ela sempre trabalhou por meio de projetos escolares. De imediato nos respondeu:

Sim. Com tema gerador, leitura e escrita, datas comemorativas e de intervenção (professora do 5º ano).

A partir da essa resposta acima é imprescindível posicionar-se para esclarecer a diferença entre projetos escolares e temas geradores. Diante dessas duas práticas pedagógicas sabe-se que se trata de perspectivas e processos diferentes. Em virtude disso Hernández (1998) esclarece:

Dizer que é o mesmo, é criar confusão de maneira deliberada, e ajuda muito pouco os professores que enfrentam alguns dos desafios estabelecidos pela avalanche de informação atual e as mudanças nos saberes disciplinares e que não encontram respostas na organização do Planejamento Curricular, nem nas respostas de sequenciamento de conteúdos que se lhes oferece (HERNÁNDEZ, 1998, p. 64).

Em inferência com a fala do autor compreendo que a distinção de projetos em relação ao trabalho com temas geradores se pauta no entendimento que o trabalho com projetos pedagógicos é uma ação que se coloca diante da eventualidade contingente da escola. Ele se adequa e se desenvolve a partir dessa perspectiva, pois “quando falamos de projetos, o estamos fazendo porque supomos que possam ser um meio que nos ajude a repensar e a refazer a Escola” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 65). O trabalho por projetos escolares nasce da percepção de resgatar e favorecer uma consciência autocrítica aos alunos e professores para o desenvolvimento de suas funções.

Os temas geradores são comumente chamados de projetos no ambiente escolar devido a sua característica participativa e cooperativa entre alunos, professores e equipe pedagógica, fugindo assim um pouco das atividades normativas que delineia o currículo escolar. Mas por se tratarem de trabalhos planejados pela equipe pedagógica, pontuais, com tempo para começar e terminar, desenvolvidos anualmente sobre as mesmas perspectivas durante o ano letivo, não devem ser considerados como projetos escolares.

Para descrever o significado de projeto na atualidade, Hernández (1998), faz um recorte histórico acerca da evolução que essa ação pedagógica atribuiu com o passar do tempo. Assim, diante das práticas variadas nos 20 do século XX, ocorreu um desdobramento escolar, o qual caracterizou-se com a perspectiva do trabalho com projetos, mas seu objetivo inicial foi sobre um método que visava aproximar a escola da vida diária dos alunos e assim promover uma relação ativa entre o que se pretendia ensinar assim como o que se pretendia aprender.

A pertinência dessas colocações nos serve de base para ilustrar que a partir dessas novas perspectivas educacionais, delineou-se o conceito de projetos de trabalho. Ação que diante da evolução do homem ganhou espaço, sentido e atualizações de acordo com as contingências vigentes dos ambientes escolares, os quais visam novas ações pedagógicas estruturadas em uma concepção de ensino atreladas a realidade social e cultural dos alunos.

Nesse contexto, perguntei a professora se consegue fazer uma abordagem interdisciplinar ao trabalhar por projetos escolares. Ela ressaltou:

Sim. De forma instigante e participativa que desperte a paixão de aprender, favorecendo a articulação entre ensino e aprendizagem (professora do 5º ano).

A partir da resposta da professora, percebi que o conceito da terminologia de interdisciplinaridade é algo motivador e que faz os alunos aprenderem com entusiasmo e significatividade. Mas, essa resposta não supriu a pergunta inicial, por isso, outra questão foi lançada posteriormente. Questionamos como a professora trabalha a partir do conceito de interdisciplinaridade. Assim nos respondeu:

Em conformidade com os conteúdos abordados nos projetos. Por exemplo, ao falar sobre a paz é preciso contextualizar o conceito de paz diante do que os alunos falam e depois aonde encontramos ou não a paz e quais os motivos que implicam nessas diferenciações. Ao trabalhar com um tema é importante saber que automaticamente ele nos leva a outro (professora do 5º ano).

Em consideração à resposta ao posicionamento, posso dizer que essa resposta foi mais condizente do que a anterior, pois nos mostrou como a professora compreende a interdisciplinaridade e a trabalha em sala de aula. De acordo com Nogueira (2005), o professor só desenvolverá um trabalho interdisciplinar quando reconhecer na sua posição de mediador dos conhecimentos as contingências que favorecem essa ação, ou seja, será através de sua concepção, identidade e compromisso político com a educação que o seu trabalho se desenvolverá no contexto interdisciplinar. Com base nessa perspectiva profissional “tal atitude ainda exigirá romper com velhos paradigmas, acreditar no novo” (NOGUEIRA, 2005, p. 31). É se permitir e permitir que os alunos vivenciem essas experiências intelectuais para que o trabalho por projetos seja profícuo.

Destarte, diante das colocações da professora da turma do 5º ano, concluí que seu trabalho por meio de projetos acontece de maneira natural em sala de aula e atrelado a um conceito interdisciplinar com os três projetos em andamento. É importante destacar que mesmo que em alguns momentos, a professora compreenda que trabalhar com temas geradores é a mesma coisa que projeto, essa é uma questão teórica que precisa ser aprofundada, porém que de acordo com sua prática docente não interferiu o desenvolvimento do seu trabalho pedagógico com os seus alunos.

Contudo, é importante analisar se em decorrência do trabalho com projetos existem pontos a serem repensados que podem dificultar sua execução. Adiante essa discussão será apresentada.

7.3 O trabalho com projetos: as dificuldades da docente

Visto que o trabalho com projetos escolares desenvolve possibilidades de reconstrução do conhecimento, é importante analisar também esse processo pedagógico como um todo. Logo, parafraseando Isaac Newton, o qual disse que toda ação gera uma reação, entendo que durante a prática pedagógica por meio de projetos existem os fatores positivos como os negativos. Por isso, questionei a professora quais as dificuldades ou empecilhos que ela observa na sua prática pedagógica ao trabalhar com projetos escolares. Sua resposta foi.

A falta de interesse do educando e o apoio familiar que é de suma importância para realizar um trabalho de parceria (professora do 5º ano).

Realmente, para trabalhar com propostas inovadoras no ambiente escolar é preciso ter a colaboração dos sujeitos mais importantes a essa prática, os alunos. É sabido que na maioria das escolas, a metodologia aplicada é aquela que sintetiza o aluno em mero receptor de informações e que enxerga o melhor comportamento como uma ação sem interferências. Os alunos provenientes dos Centros de Referências em Educação Infantil (CREIs), por exemplo, ao chegarem aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental se deparam, muitas vezes, com a transformação de seu comportamento e pensamento.

A ludicidade e criatividade são deixadas um pouco de lado para o desenvolvimento da escrita e leitura, pontualmente. Isso nos mostra que com o passar dos anos letivos esses alunos se acostumam às aulas expositivas e não demonstram mais interesse em imaginar quando solicitados. Essa é uma hipótese criada a partir das observações e vivências adquiridas durante os estágios supervisionados desse curso de graduação que consideramos pertinente ao contexto da sala de aula observada.

Acredito que toda criança possui criatividade e imaginação suficiente para ótimas contribuições em sala de aula. Mas diante da falta de interesse é preciso saber como despertar e fazer transcender essa essência inerente a esses sujeitos de modo que favoreça nas suas ações e atividades escolares.

Nesse contexto, apresento a interdisciplinaridade como um fator preponderante para se trabalhar em sala de aula. Através das falas dos alunos será possível compreender o que aconteceu durante esse percurso que bloqueou o processo criativo e os fez ausentes de sua própria condição atual. Como isso pode acontecer, Nogueira (2005) explica:

A interdisciplinaridade não necessariamente precisa estar atrelada a um projeto pois, quando a comunidade escolar está imbuída do espírito interdisciplinar, qualquer

assunto, por mais simples que seja, pode ser tratado interdisciplinarmente, inclusive se transformar posteriormente em um projeto (NOGUEIRA, 2005, p. 33).

Com base nas palavras do autor sobre interdisciplinaridade e como ela acontece pode-se fazer uma articulação entre as funções da escola, dos professores e alunos. Cada um desses três elementos citados exerce uma função particularmente, mas se os três elementos educacionais estiverem cientes de suas funções como um todo o interdisciplinaridade, a contextualização e os saberes mais significativos discorreram sobre os mesmos certamente.

Para Nogueira (2005), o verdadeiro trabalho por projetos interdisciplinares deve ser desenvolvido a partir dos indivíduos mais importantes para a sua execução, os professores e alunos. Que a escolha do tema a ser abordado assim como os objetivos façam parte de um processo dialógico entre esses sujeitos e que assim cultive a verdadeira essência de um projeto interdisciplinar.

Visando essa perspectiva, de uma escola voltada ao desenvolvimento dos alunos em seus aspectos mais pertinentes, perguntei a professora como a escola ou a coordenação pedagógica ajuda na sua prática sobre o desenvolvimento dos projetos escolares. Logo ela nos respondeu:

De forma positiva, apoiando, somando e buscando caminhos para a realização do trabalho organizado, estruturado e comprometido com seus papéis de formadores, fazendo-se presente no processo de ensino e aprendizagem (professora do 5º ano).

Deveras, a resposta da professora condiz com o que foi visto e coletado durante as duas semanas da observação em sua sala de aula. Pude presenciar a interação da equipe pedagógica assim como da diretora da escola em conjunto com o trabalho da professora em sala de aula para o que ela necessitava.

Reconheço que um trabalho pautado no apoio de todos os indivíduos através da organização e realização das diferentes etapas que um projeto compõe, favorece para que os alunos percebam sua importância e valorizem esse processo de aprendizagem como um todo.

Ao fazer a relação entre essa interação positiva e o trabalho com projetos escolares, Kilpatrick (2011), fala que essa articulação não somente favorece um melhor diálogo entre os alunos, mas possibilita também no aprimoramento de habilidades intrínsecas a relação humana, as quais se pautam na característica de falar, ouvir, refletir e considerar as aprendizagens e contribuições do grupo de modo que favoreça a aprendizagem de todos. Entre esses exemplos Hernández (1998) ainda acrescenta:

Por isso, nos projetos, levar em conta a diversidade do grupo, as contribuições que cada um pode dar, e nos déficits e nas limitações, converte-se numa constante. Mas, além disso, os projetos permitem aprender o não previsto pelos especialistas, que costumam ter uma concepção de ensino mais pendente da organização seqüencial das didáticas específicas do que das possibilidades de aprender dos alunos (HERNÁNDEZ, 1998, p. 85).

Reconhecendo a variedade intelectual apresentada, fica sabido que trabalhar com projetos escolares é estar apto a novas mudanças e consciente de todo o processo. É reconhecer que cada sujeito no ambiente escolar exerce uma função que, conseqüentemente, agrega ao todo o desenvolvimento do projeto. Cada sujeito possui uma contribuição significativa que pode ser problematizada e reestruturada de acordo com o levantamento de informações pesquisadas.

Posso dizer que o trabalho com projetos escolares é uma ação que envolve o apoio e cooperação de vários sujeitos com o objetivo de construir o conhecimento iniciando de uma visão particular para uma visão mais ampla. Uma ação pedagógica que acredita na capacidade de criação e desempenho de todos.

Considerando que o trabalho com projetos visa uma reflexão também dos pontos negativos que de maneira direta e indireta refletem no seu desenvolvimento. Julgo pertinente discorrer sobre as dificuldades da docente colocadas durante o trabalho com projetos. Uma delas está atrelada a um hábito ou costume que os alunos adquiriram durante os anos letivos que de certa maneira influenciou no bloqueio de sua criatividade.

A segunda dificuldade correlaciona-se com a ausência dos pais durante algumas atividades importantes para o projeto e que precisam do apoio desses responsáveis. Essas duas colocações negativas presentes no trabalho com projetos não podem ser vistas como empecilhos, mas sim, como forma de reavaliar e reconstruir determinados objetivos.

Em meio aos pontos negativos, é importante frisar que diante de todas essas reflexões e análises acerca da entrevista e das observações realizadas com a professora do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, compreendo que o trabalho com projetos escolares é importante, promissor, pertinente e que assim atribui ao trabalho pedagógico novas perspectivas de enxergar a ação docente acerca das possibilidades que o ambiente escolar propõe.

Contudo, para que essas colocações sejam mais aprofundadas, é preciso conhecer a visão e entendimento daqueles que em conjunto com a professora fazem o trabalho com projetos acontecerem, ou seja, os alunos do 5º ano.

7.4 O Trabalho por Projetos na visão dos alunos

Para buscar entender a percepção dos alunos realizei uma roda de conversa que aconteceu no dia 08 de outubro de 2018, uma semana depois que as observações da turma foram concretizadas. No dia da referida atividade, havia apenas sete alunos presentes em sala de aula, uma quantidade preocupante quando o total de matriculados são dezoito alunos.

A coleta de dados ocorreu em dois momentos. No primeiro, foi apresentado aos alunos um saquinho plástico com algumas palavras dentro. Foi explicado que cada aluno poderia sortear uma palavra e, em seguida escrever no mínimo três linhas a respeito do que compreendiam sobre determinada palavra sorteada.

Todas as doze palavras usadas para essa atividade faziam parte de um quadro elaborado pelos alunos e sua professora através do Projeto Liga Pela Paz. No decorrer das respostas dos alunos foi possível visualizar a repetição das palavras utilizadas, isso ocorreu porque a turma tem a quantidade de dezoito alunos matriculados, por isso, foi necessário repetir algumas dessas palavras para que durante a atividade não fugissem do contexto trabalhado no projeto Liga Pela Paz. As respectivas palavras utilizadas nessa primeira atividade podem ser observadas no quadro 3 a seguir.

Quadro 3 – Palavras da primeira atividade.

Amar	Cultivar	Preservar	Respeitar
Valorizar	Reciclar	Cuidar	Incentivar
Construir	Acolher	Educar	Promover

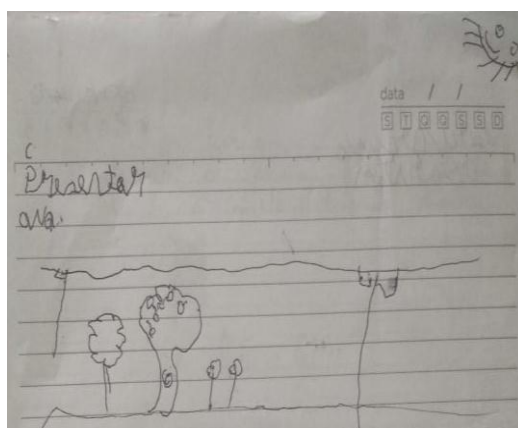
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

O objetivo dessa atividade foi de analisar se os alunos compreendem os contextos e conceitos trabalhados através do projeto Liga Pela Paz através das palavras que já haviam contemplado quando trabalhadas em conjunto com a professora da turma.

Após todas as explicações os alunos desenvolveram a atividade como solicitado. Entre os sete alunos, apenas um não escreveu o significado da palavra que sortear porque ainda não está alfabetizado. Considerando a necessidade do aluno, foi solicitado que o mesmo representasse o significado da sua palavra através de um desenho, desse modo, sua atividade

será a primeira a ser observada de acordo com a figura 4 a seguir. Todas as atividades dos sete alunos serão apresentadas e comentadas posteriormente.

Figura 4 – Atividade do aluno do 5º ano.



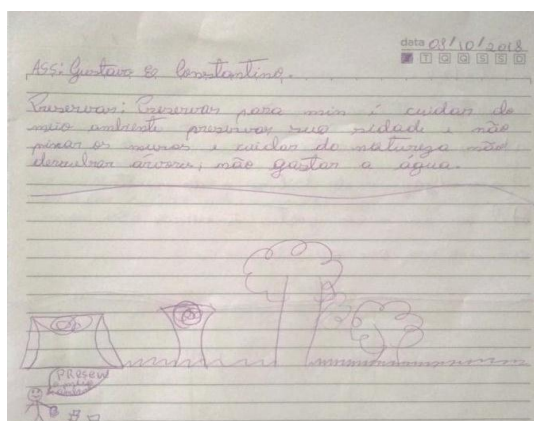
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Considerando a representação do aluno, o mesmo apresentou em seu desenho o que compreende a respeito do termo preservar. Mas, durante as socializações, esse respectivo aluno não quis apresentar para a turma seu entendimento sobre a palavra que sorteou. Contudo, quando o assunto não compete a quaisquer informações a respeito de conteúdo, esse aluno consegue sim, se expressar de modo espontâneo e naturalmente.

Em seguida, apresento as seis atividades desenvolvidas pelos alunos individualmente. Cada atividade descrita estará acompanhada de uma caixa de texto a sua direita para a melhor compreensão da leitura diante da produção textual dos alunos.

Assim, na figura 5 será possível visualizar a segunda produção textual dessa primeira atividade.

Figura 5 – Atividade de um aluno do 5º ano.



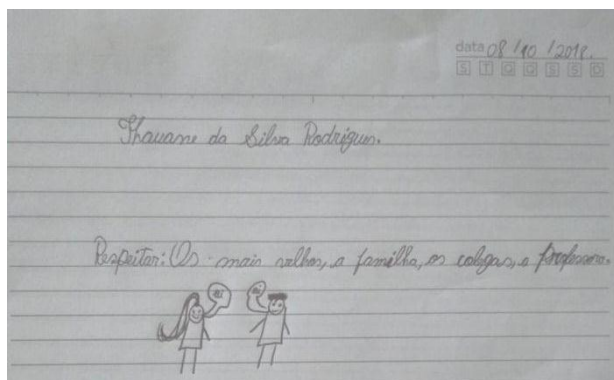
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Preservar

Preservar para mim é cuidar do meio ambiente, preservar sua cidade e não picar os muros e cuidar da natureza, não derrubar árvores, não gastar a água.

A partir da escrita do aluno, foi possível perceber que o mesmo apresenta uma consciência ampla acerca de a terminologia preservar. Isso me mostrou que o trabalho por projetos desenvolveu nesse aluno uma visão consciente em relação ao que foi trabalhado. Na figura 6 temos a atividade de um terceiro aluno.

Figura 6 – Atividade de uma aluna do 5º ano.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

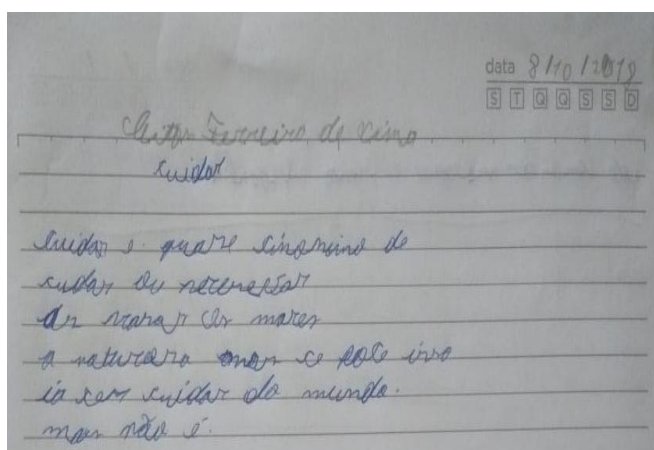
Respeitar

Respeitar: Os mais velhos, a família, os colegas, a professora.

Na figura 6 a representação do significado da palavra respeito pela aluna designa os valores humanos como uma forma de convívio com apreço por todos os indivíduos mencionados por ela na sua escrita.

Na figura 7 é possível visualizar mais uma produção textual.

Figura 7 – Atividade de um aluno do 5º ano.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

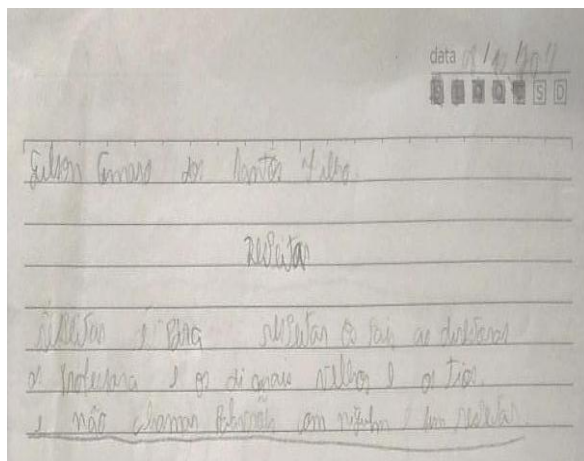
Cuidar

Cuidar é quase sinônimo de cuidar ou preservar as árvores, os mares, a natureza. Mas se fosse isso iam sim cuidar do mundo. Mas não é.

As colocações do aluno através da figura 7 nos faz refletir que ele não somente compreende perfeitamente o significado da palavra cuidar como apresentou uma crítica àqueles que não exercem o significado literal dessa palavra no convívio com a natureza.

Em seguida temos as figuras 8, 9 e 10 que finalizam a discussão sobre esse primeiro momento de atividades.

Figura 8 – Atividade de um aluno do 5º ano.



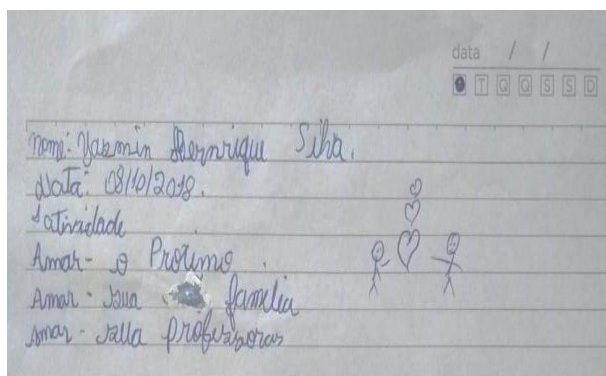
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Respeitar

Respeitar é para respeitar os pais, as diretoras, as professoras, e os mais velhos, e os tios. E não chamar palavrões com ninguém e sim respeitar.

O contexto apresentado pelo aluno no texto da figura 8 está articulado ao convívio com as pessoas de seu dia a dia. O mesmo aluno mostrou que compreende o que significa a palavra respeito de modo particular, assim como acredita ser melhor para uma convivência em harmonia.

Figura 9 – Atividade de uma aluna do 5º ano.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Amar

Amar – o próximo.

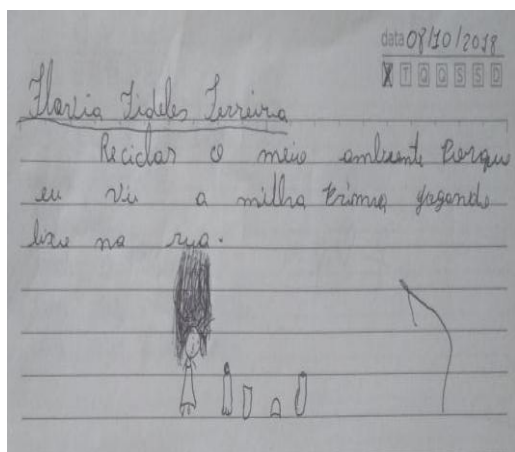
Amar – sua família.

Amar – suas professoras.

As colocações da aluna a respeito do verbo amar foram sucintas e direcionadas, possivelmente, àqueles que mais se preocupa. O fato de ter solicitado que escrevesse a

respeito da palavra sorteada no mínimo em três linhas fez com que a aluna escrevesse exatamente em três linhas, sendo que de modo separado, apresentando um entendimento diferente do que havia solicitado inicialmente na explicação da atividade.

Figura 10 – Atividade de uma aluna do 5º ano.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Reciclar

Reciclar o meio ambiente porque eu vi a minha prima jogando lixo na rua.

Diante da escrita da aluna, inferi que a mesma reconhece o significado da palavra reciclar e o articulou a um momento que presenciou no seu cotidiano. Fazendo com que o significado dessa palavra fosse além da expressão literal aprendida na escola.

Saliento que todas as escritas dos alunos apresentadas anteriormente fazem relação com os três projetos pedagógicos trabalhados na escola. Em que a capacidade de ler, compreender e se expressar é um dos objetivos do Projeto de Leitura e Escrita. E mesmo considerando que um aluno não o fez por completo, ou seja, sem a parte escrita e apresentada, essa é uma peculiaridade dele que deve ser desenvolvida ao longo de sua educação escolar.

Ao se expressarem de modo crítico e consciente, esses alunos mostraram uma relação intrínseca com os trabalhos desenvolvidos em sala de aula através dos projetos Liga Pela Paz e Trânsito e Cidadania. Os quais aparecem entre as suas falas destaquei:

Ajudar a ser solidário, gostar das pessoas como elas são. (resposta de uma aluna).

Pensar nas outras pessoas como pensamos em nós mesmos. (resposta de um aluno).

Ao refletir sobre as colocações desses alunos a respeito de seus posicionamentos diante de outras pessoas, é o momento em que percebo as articulações e diálogos que a professora mantém com eles durante o trabalho com projetos.

Acerca da organização, planejamento e trabalho com projetos, Nogueira (2005) acrescenta que será através dessa concepção que o docente poderá compreender melhor o próprio contexto de sua sala de aula e prover os elementos necessários para cada atividade em consonância com as necessidades e habilidades dos alunos. Assim temos:

A construção e a análise do cenário têm a função de fazer olharmos para aquilo que não enxergamos, escutarmos aquilo que não ouvimos e assim buscarmos estratégias que realmente possam fazer com que os alunos realizem trabalhos procedimentais e atitudinais, que possam ajudar nas tomadas de decisões e nas mudanças de comportamentos, além, é claro, de dar sentido a alguns dos conteúdos conceituais (NOGUEIRA, 2005, p. 59 e 60).

As contribuições do autor permitem nos fazer da habilidade de analisar um meio contínuo de construção das premências cotidianas do ambiente escolar, e a partir dessa linha de raciocínio apresentar possibilidades que chamem a atenção dos alunos para que esses sejam os mais interessados no desempenho e desenvolvimento do conhecimento.

Isso significa que o currículo escolar precisa apresentar mecanismos que possam promover aos professores e alunos uma maior dinâmica ao processo educativo. De acordo com Macedo (2007), essa reconfiguração do currículo só poderá acontecer entre os docentes quando considerarem o entendimento e desdobramento histórico que esse documento percorreu e irá percorrer com a evolução social. Ou seja, as inovações e renovações não devem ser consideradas apenas nas práticas docentes e discentes, é preciso reformular os novos modelos educacionais de modo a garantir e instigar novas premissas pedagógicas no ambiente escolar.

Falarei em seguida, sobre o segundo momento de atividades desenvolvido com os alunos do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para esse segundo momento foram realizadas três perguntas simultaneamente. Para a primeira questão foi colocado: Pensem nos três projetos trabalhados com a professora durante o ano letivo, os quais são Liga Pela paz, Leitura e Escrita e Trânsito e Cidadania e, assim, escolham aquele que mais gostam. Depois de escolhido e escrito o nome do projeto preferido no papel, cada aluno deveria responder a segunda questão: O que mais gostei nesse projeto? Após responderem, os alunos foram solicitados a escrever a terceira questão: O que menos gostei nesse projeto? Ao término da atividade escrita, os alunos apresentaram suas respostas e as justificaram.

Exibirei cada questão desenvolvida com os alunos, seguida dos comentários e discussões pertinentes. No quadro 4, a seguir, constam as preferências dos alunos de acordo com os projetos trabalhados em sala de aula com a professora.

Quadro 4 – Projeto preferido de cada aluno do 5º ano.

Nome do Projeto	Votos de acordo com os alunos
Leitura e Escrita	4
Liga Pela Paz	2
Trânsito e Cidadania	1

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

A partir das respostas apresentadas pelos alunos referentes à primeira questão do segundo momento (*Pensem nos três projetos trabalhados com a professora durante o ano letivo, os quais são Liga Pela paz, Leitura e Escrita e Trânsito e Cidadania e assim escolham aquele que mais gostam*), foi perceptível como mostra o quadro 4 que o Projeto de Leitura e Escrita foi o favorito de quatro alunos, entre os sete presentes nesse dia. Essa primeira análise me fez questionar e ao mesmo tempo considerar o que já havia percebido durante as observações realizadas enquanto esse projeto era trabalhado em sala de aula pela turma do 5º ano.

O primeiro ponto se refere a uma desmotivação apresentada por alguns alunos através do esquecimento do livro paradidático em casa, ou então por não terem lembrando de fazer a leitura, e conseqüentemente, sem leitura não havia produção textual. Acredito que o segundo ponto caracteriza-se na reflexão de que mesmo com a ausência da participação de alguns alunos no desenvolvimento e conclusão das etapas desse projeto, existem aqueles alunos que se interessam, participam e apreciam o referido projeto.

Contudo, é importante salientar que um trabalho por meio de projetos deve promover a interação e participação de todos os envolvidos de modo ativo e significativo. Assim como promover o desempenho das habilidades que competem a determinado público em específico.

Diante disso Hernández (1998) sustenta:

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

Nesse contexto, compreendo que a avaliação durante as ações realizadas pelos alunos é um ponto que deve ser analisado melhor pela docente para que assim a mesma possa rever

estratégias em que os alunos que não sentem estímulo para elaborar as atividades do projeto de Leitura e Escrita, através de um resumo, possam participar de forma real e viva no projeto através de outros meios avaliativos. Em relação a essa prática variada de avaliação Hernández (1998) legitima:

Dado que esse processo baseado no intercâmbio e na interpretação da atitude para a aprendizagem de cada aluno seja singular (ainda que não único), não pode ser reduzido a uma fórmula, a um método ou a uma didática específica. Só pode ser abordado a partir de um olhar diferente sobre a realidade escolar e de outra maneira de aproximar-se do conhecimento que se constrói na Escola (HERNÁNDEZ, 1998, p. 80).

Logo, o trabalho com projetos favorece não só a dinâmica em sala de aula, mas também possibilita que os professores conseguiram observar seus alunos de forma particular e em grupo e que a partir desses pressupostos elabore e desenvolva novas ações. Não se abstendo de seus deveres como docentes em compromisso com o desenvolvimento de uma educação de qualidade, crítica e significativa para a transformação intelectual e social dos alunos.

Acerca da quantidade de votos apresentados no quadro 4 a respeito do projeto Liga Pela Paz, foi uma surpresa, pois o desempenho dos alunos nesse projeto em sala de aula era sempre mais ativo do que o anterior. Em relação ao projeto Trânsito e Cidadania, como esse é trabalhado com menos frequência, talvez seja essa a justificativa para a quantidade de apenas um voto entre os sete alunos presentes.

Portanto, a partir da participação dos alunos, nesse segundo momento de atividades é interessante destacar sobre a importância de suas falas e justificativas para que o trabalho com projetos possa fluir o mais amplo possível quando consolidado que sua ação pedagógica inclui o desenvolvimento de elementos atitudinais, procedimentais e cognitivos.

De certo modo, posso descrever que os alunos, em sua grande maioria, se sentiram à vontade e confiantes para o desempenho da atividade solicitada.

Agora, abordarei individualmente a segunda questão trabalhada com os alunos: O que mais gostei nesse projeto? Cada aluno pôde fazer suas ponderações acerca do que mais chamou sua atenção positivamente no projeto escolhido anteriormente. Assim, no quadro 5 encontram-se as respostas apresentadas pelos alunos de acordo com o seu projeto preferido.

Quadro 5 – O que os alunos mais gostaram em determinado projeto.

PROJETOS	O QUE MAIS GOSTEI
Leitura e Escrita	A aprendizagem da leitura e da escrita
	Da escrita do livro
	Leitura e Escrita
	Gostei de aprender a ler
Liga Pela Paz	Porque fala de respeitar o próximo
	Gosto de aprender o que fazer
Trânsito e Cidadania	De saber as regras

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Iniciando as análises a respeito das respostas positivas dos alunos acerca do projeto Leitura e Escrita, é perceptível que dois dos quatro alunos apenas repetiram o título do projeto não demonstrando um maior entendimento acerca do que realmente mais gostaram de trabalhar nesse projeto.

Contudo, um aluno comentou que gostou mais da escrita do livro, em que elaborar um pequeno resumo sobre a história lida. Isso nos mostra que o despertar da leitura em conjunto com a escrita nesse respectivo aluno foi contemplado como objetiva o próprio projeto. Por último, temos um aluno que ressaltou a importância de ter aprendido a ler, mais uma vez contemplando um dos objetivos do projeto de Leitura e Escrita.

Para Hernández e Ventura (1998), o desenvolvimento de trabalhos escolares a partir da perspectiva de projetos está estritamente relacionado a uma visão atualizada dos processos sociais que envolvem os alunos. Um trabalho como esse não se pauta apenas a uma única visão didática, ao trabalhar com projetos os professores e alunos poderão elencar e desenvolver os conhecimentos previstos através da sua linha de raciocínio, caracterizando assim um processo de aprendizagem mais consolidado.

Em suma, as respostas dos alunos apresentaram colocações positivas quanto as atividades desenvolvidas com o projeto de Leitura e Escrita, fazendo com que os objetivos do referido projeto sejam observados nas respostas dos alunos de forma direta.

Como essa turma estuda simultaneamente com três projetos, chegou o momento de verificar as respostas positivas a respeito do projeto Liga Pela Paz.

Considerando a essência do projeto Liga Pela Paz, as respostas dos dois alunos condizem exatamente com as atividades trabalhadas em sala de aula. Saber lidar com as emoções e trabalhar os sentimentos para melhor se relacionar com as pessoas em casa, na escola e na sociedade com empatia e respeito.

Ao serem questionados pela professora sobre o que entendiam ser a paz, alguns alunos responderam:

Ela está dentro do nosso coração (resposta de uma aluna).

É ser honesto consigo mesmo (resposta de um aluno).

É respeitar as necessidades dos outros (resposta de um aluno)

Através das respostas desses alunos visualiza-se que o referido projeto não está trabalhando apenas a questão comportamental, mas está também desenvolvendo nesses alunos uma postura consciente e cidadã. Com esse entendimento e compreensão sobre os interesses individuais e coletivos esses alunos mostram que o trabalho com projetos promove uma maior assimilação das interações ao seu redor.

Em proximidade a essas atribuições, Hernández e Ventura (1998) colocam que:

A função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio. (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p.61, grifo dos autores).

Desse modo, ao comparar as respostas dos alunos apresentadas, anteriormente às observações realizadas durante as duas semanas com a mesma turma, apreendi que o trabalho com esse projeto favoreceu amplamente a construção do pensamento de modo organizado e pautado no conceito de respeito e convivência social.

Discorrerei agora sobre a última resposta desse segundo momento de atividades que está relacionada ao projeto Trânsito e Cidadania, o qual apresentou apenas um voto. O aluno que escolheu esse projeto para apresentar o que mais gostava nele considerou o conhecimento das regras de trânsito, como sua parte preferida ao estudar com esse projeto. Desta forma esse aluno se mostra preocupado em saber lidar com as eventuais situações do cotidiano em sociedade, em particularidade as regras e ações de trânsito que deve tomar como cidadão que transita e procede sobre suas próprias responsabilidades.

Constatai que as respostas dos alunos estão todas relacionadas e bem colocadas. E mesmo que estejam vivenciando mais de um projeto escolar, os conceitos e problematizações sempre se entrelaçam e justificam novos questionamentos e posicionamentos.

Para Hernández e Ventura (1998), o trabalho com projetos é tão abrangente que mesmo quando o professor for trabalhar com seus alunos uma determinada temática, ela não consistirá apenas a uma disciplina do currículo, pois o trabalho com projetos favorece que os questionamentos dos alunos sirvam de base para estruturar os caminhos e desenvolvimento da

aprendizagem. Essas relações se fazem presentes, “mas sempre levando em conta que essa previsão constitui um ponto de partida, não uma finalidade, já que pode ficar modificada na interação da classe” (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 63). Isso pôde ser visto, por exemplo, durante as observações realizadas na sala do 5º ano.

A professora estava trabalhando com o projeto Liga Pela Paz e levou os alunos para fazer um piquenique em uma pracinha próxima a escola. Ao retornarem para a sala de aula a professora conversou com os alunos sobre o ambiente em que desfrutaram para a realização do piquenique. Por se tratar de um ambiente natural questionou quais os benefícios que a natureza nos dispõe.

Entre as respostas tivemos:

A árvore nos fornece papel (Fala de um aluno).

A árvore ajuda a deixar o ar mais limpo através do oxigênio (Fala de uma aluna).

Ela faz parte dos seres vivos (Fala de uma aluna).

Não podemos jogar lixo no chão (resposta de um aluno).

Não matar os animais (resposta de uma aluna).

Não jogar lixo na rua, porque causa poluição (resposta de uma aluna).

Diante das respostas dos alunos percebe-se que um tema em trabalho leva a outro e articula-se naturalmente de acordo com a formação do pensamento e construção da aprendizagem. Nos exemplos acima, aparecem os projetos Liga Pela Paz e Trânsito e Cidadania de forma clara e consciente.

Essas informações dispostas pelos alunos do 5º ano são extremamente relevantes quando se considera um trabalho com projetos de modo interdisciplinar e contextualizado aos ambientes e vivências que esses sujeitos se deparam cotidianamente.

Ao caracterizar os elementos positivos que corroboram para o trabalho com projetos pedagógicos, é interessante também discorrer sobre aqueles que de imediato podem ser considerados negativos, mas, no contexto avaliativo da ação docente assim como da participação dos discentes, essa particularidade deve ser repensada como uma maneira de reavaliar atividades específicas do projeto e acrescentar outras com mais relevância para os alunos.

Em detrimento do que foi mencionado anteriormente, apresentarei agora as respostas dos alunos com base na terceira pergunta desse segundo momento: O que você menos gostou no seu projeto preferido? Uma análise como essa deve ser feita durante o trabalho com projetos, como parte da avaliação procedimental, para verificar o sentimento de pertencimento e significado dos alunos sobre as atividades realizadas. No quadro 6 constam as considerações dos alunos acerca desse questionamento.

Quadro 6 – O que os alunos menos gostaram em determinado projeto.

PROJETOS	O QUE MENOS GOSTEI
Leitura e Escrita	De escrever
	De comentar, porque tenho vergonha
	Porque os livros são repetidos
	De comentar porque eu sou tímido
Liga Pela Paz	Porque tem briga
	Tenho vergonha de comentar
Trânsito e Cidadania	De escrever

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Primeiramente discorrerei sobre as respostas do projeto Leitura e Escrita como foi realizado na análise anterior e, por conseguinte falarei das respostas dos alunos de acordo com os outros dois projetos.

Levando em conta que um dos objetivos do projeto Leitura e Escrita é promover a escrita, e dentre as respostas um aluno colocou que não gosta de escrever. Esse é um aspecto intrigante para a sua participação ativa no projeto. Como buscar uma justificativa para tal colocação? Talvez a forma como a escrita seja solicitada não vislumbre a capacidade criativa de determinado aluno e que a partir dessa peculiaridade é preciso visualizar outras formas de criação e participação.

Diante do exposto ressalvo sobre a importância de dialogar com os alunos antes, durante e depois da realização das atividades se trabalha com projetos pedagógicos. Esse processo vislumbra a avaliação e a reavaliação de todo o processo desenvolvido. Assim, a partir do levantamento de informações a professora em conjunto com os alunos poderão sugerir novas atividades de acordo com o que se pretende desenvolver.

Outro dado relevante, apresentado duas vezes no quadro 6, foi a timidez constando sua presença através dos projetos de Leitura e Escrita e Liga Pela Paz. Quando os alunos

apresentam dificuldade de se expressar perante seus colegas, possivelmente é porque ainda não possuem segurança em suas produções.

Trabalhar com a timidez requer um cuidado e ações diferenciadas para que cada um desses dois alunos se reconheça como protagonista de sua história e não se deixe dominar por um sentimento que não proporciona seu crescimento pessoal e intelectual. Nesse aspecto a professora tem como opção conversar com esses alunos para buscar na fala deles como poderá ajuda-los em consonância com o trabalho por projetos.

Nesse contexto, as ações são compreendidas como procedimentos que atribuem soluções para uma excelente prática pedagógica. Em articulação a essas premissas Hernández (1998) justifica que:

Trabalhar na sala de aula por projetos implica uma mudança de atitude do adulto. Essa atitude o converte em aprendiz, não só frente aos temas objeto de estudo, e sim diante do processo a seguir e das maneiras de abordá-lo, que nunca se repetem, que sempre adquirem dimensões novas em cada grupo (HERNÁNDEZ, 1998, p. 83).

Nessa perspectiva, a função da professora se correlaciona com as atitudes dos alunos, no movimento da construção da aprendizagem todos os envolvidos podem fazer sugestões e questionamentos, esse viés caracteriza o trabalho com projetos pedagógicos. Logo, em decorrência das colocações dos alunos nessa primeira análise, assinto ser imprescindível considerar que ao promover um trabalho pedagógico por meio de projetos, os professores precisam rever o que foi planejado constantemente para desenvolver em conjunto com os alunos o que de fato o conceito de projetos propõe.

Continuando com as análises das respostas dos alunos, agora com o projeto Liga Pela Paz, de acordo com o que o mostra o quadro 6, um aluno comentou não gostar das brigas. Esse posicionamento diz respeito ao comportamento de alguns de seus colegas em sala de aula. Segundo esse mesmo aluno, o ato de brigar implica na não compreensão do que o projeto Liga Pela Paz apresenta e representa em suas vidas. Esse ponto de vista promove uma reflexão de que “sem compreensão, a simpatia essencial e o entendimento mútuo são quase impossíveis; a perspectiva social é difícil e, conseqüentemente, aumenta a propensão ao individualismo” (KILPATRICK, 2011, p. 64). Fazendo com que a visão desse aluno a respeito do que estuda e do que alguns de seus colegas realizam no ambiente escolar faz com que o mesmo se perceba dentro de uma posição a parte desse processo de aprendizagem em grupo.

Para Hernández e Ventura (1998), o trabalho com projetos é uma forma de rever o trabalho pedagógico que está sendo desenvolvido no âmbito escolar e que a partir disso, os sujeitos envolvidos possam reconfigurar suas perspectivas e objetivos com o intuito de melhor prover o funcionamento da aprendizagem e trabalho escolar.

Com o projeto Trânsito e Cidadania, um aluno respondeu que não gosta de escrever. Diante dessa perspectiva, relembrei o desempenho desse aluno durante a realização das observações e verifiquei que o mesmo não demonstrava interesse de fazer muitas das atividades propostas pela professora em sala de aula. Possivelmente, para esse aluno a escola é vista apenas como um espaço de interação somente de brincadeiras na hora do recreio.

Nogueira (2005) fala que a função do professor no trabalho com projetos vai além do planejamento e orientação das atividades, que o trabalho do professor precisa apresentar um olhar latente ao comportamento dos alunos, isso implica nas suas reclamações, origem dos alunos, histórico de vida, dificuldades e problemas apresentados, reflexos do cotidiano dos alunos em sala de aula, entre outros.

Assim, finalizo esse capítulo de análise considerando que o trabalho por projetos escolares é pertinente ao desenvolvimento e reconstrução do conhecimento dos alunos, assim como da ação e planejamento da docente. Logo, é preciso compreender a essência dessa ação pedagógica durante sua aplicação e realização em sala de aula para melhor prover os resultados pretendidos. Caso contrário, o trabalho com projetos não irá abranger as necessidades de todos os alunos inseridos na sala de aula.

É importante destacar também que o trabalho com projetos escolares possibilitou a esses alunos observados novas possibilidades acerca do processo de aprendizagem encontradas em que suas falas e questionamentos durante a realização das atividades propostas pela docente da turma.

Desse modo, a partir das contribuições dos alunos do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental através da roda de conversa, é pertinente cogitar que a grande maioria desses alunos avalia a proposta de estudar com projetos escolares sob um olhar cativante e auspicioso, em que as trocas de saberes acontecem concomitantemente entre eles, de modo interdisciplinar. Assim, a seguir apresento as minhas considerações finais desse trabalho com o título “Volver”.

8 VOLVER

A escolha do título com o uso do termo espanhol *volver* que significa voltar, faz todo o sentido para as ponderações seguintes que serão apresentadas nesse capítulo. Aqui, colocarei algumas considerações a respeito do desenvolvimento desse trabalho acadêmico.

A importância da temática apresentada que foi o trabalho com projetos escolares: possibilidade de construção e releitura do conhecimento fundamenta-se no entendimento que tenho a respeito das necessidades e contingências existentes no ambiente escolar. Logo, julgo essencial apresentar, dialogar e analisar os pontos dessa ação pedagógica que contribuem e podem acrescentar de modo renovador o desenvolvimento e prática educacional.

Considerando que o objetivo geral desse trabalho foi compreender como a professora na organização do seu trabalho pedagógico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental desenvolve o seu trabalho por meio de projetos, busquei analisar como essa prática pedagógica acontecia com uma turma do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Em consequência disso, para dar continuidade ao trabalho desejado, acresci a pesquisa através de quatro objetivos específicos, os quais foram fundamentais para o planejamento e desenvolvimento desse trabalho com a ideia de: identificar e analisar a partir de quais perspectivas a professora da turma do 5º ano desenvolvia o seu trabalho por meio de projetos; analisar qual a concepção que a professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental possui sobre a proposta de trabalhar com projetos; identificar e analisar quais as dificuldades que a docente se depara ao trabalhar com projetos; finalizando com o objetivo de analisar como os alunos avaliam sobre a proposta de estudar através de projetos.

A metodologia aplicada a esse trabalho de pesquisa foi extremamente importante por seu caráter qualitativo, proporcionar através da análise documental, observação participante, entrevista semiestruturada e roda de conversa as contribuições mais pertinentes ao contexto analisado. A interação direta com os sujeitos observados foi amplamente complementadora para que os questionamentos, comparações e reflexões fossem melhor analisadas.

Inferi que o desenvolvimento do trabalho por projetos na prática da docente em grande parte, acontece diante de uma perspectiva particularmente direcionada pela equipe pedagógica da escola, fazendo com que o trabalho com projetos escolares se resume a temas geradores.

Verifiquei que a professora possui uma concepção limitada sobre a proposta de trabalhar com projetos, e isso fez perceber alguns elementos ausentes, como a diversidade das atividades desenvolvidas durante o trabalho com os três projetos, levantamento de sugestões sobre possíveis mudanças no percurso das etapas dos projetos, uma avaliação pontual do que

foi desenvolvido através das falas dos alunos para melhor reconstrução das atividades aplicadas entre outros.

Compreendo também que as dificuldades que a referida docente se depara no cotidiano da prática pedagógica, através do trabalho com projetos, delinea-se pela falta de entusiasmo e interesse de alguns alunos na realização das atividades solicitadas, assim como na ausência dos pais no ambiente escolar e isso mostra o quão significativo é compreender todas as possibilidades que o trabalho com projetos propõe.

A partir da roda de conversa com os alunos da turma do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pude analisar como esses sujeitos avaliam a proposta de aprender através de projetos escolares. Desse modo, foi possível perceber que eles precisam vivenciar mais momentos em que suas opiniões a respeito do que e de como estão estudando, são colocações fundamentais para o processo avaliativo de quando se trabalha com projetos.

A partir dos dados coletados através da roda de conversa, com os alunos, verifiquei que o trabalho com projetos é de fato favorecedor de uma aprendizagem contextualizada, pois os três projetos trabalhados aparecem na escrita e fala dos mesmos simultaneamente, foi possível verificar também novas possibilidades que o trabalho com projetos pode acrescentar a essa turma do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as quais compreendem: a opção de trabalhar com uma peça teatral, uma representação de circo, uma dança, uma pintura, entre outros. Visto que trabalhar com projetos é uma maneira de construir o conhecimento através de métodos variados.

Nesse contexto, identifiquei que para melhor prover o desempenho dos alunos nos aspectos de autonomia e responsabilidade, seria interessante proporcionar outros mecanismos de representação. A opção de trabalhar com diferentes gêneros textuais, também acrescenta elementos pertinentes ao trabalho com projetos. Nessa opção, a professora poderia solicitar que os alunos desenvolvessem sua escrita do resumo solicitado no projeto Leitura e Escrita passando o gênero lido, por exemplo, para o gênero receita culinária, conto, diário, propaganda, entre outros.

Ao trabalhar com o projeto Liga Pela Paz, seria interessante promover vivências diferentes nos ambientes do bairro ou da cidade para fazer mais relações com as questões da cidadania. Fazer uma campanha para arrecadar alimentos, produtos de higiene e agasalhos para doar em asilos, orfanatos ou moradores rua da cidade também deveria entrar como uma etapa desse projeto.

Com o projeto Trânsito e Cidadania, os alunos acompanham as informações apresentadas no livro base desse projeto. Por isso, seria pertinente ir além das informações

apresentadas nesse livro, fazendo colocações e questionamentos do porquê da existência dessas regras de trânsito, quais as consequências de não as seguir, trabalhar com a leitura e interpretação das placas de trânsito, sinalizações, infrações, quilometragem e distância também fazem parte da construção crítica desses cidadãos.

Todas essas sugestões visam no trabalho com projetos uma ação pedagógica promissora e reconstrutora dos conhecimentos necessários desses alunos de modo interdisciplinar, autônomo, coletivo e responsável. Reconheço que sugerir algo não significa que os resultados serão totalmente positivos, mas compreendo que o fato de planejar e contribuir já emana uma ação renovadora do trabalho com projetos e que os resultados servirão sempre de avaliação de todo o processo pedagógico.

As considerações realizadas no decorrer desse trabalho de pesquisa mostram que a partir do momento que percebi algo como promissor, precisei buscar os meios para analisar, refletir e cogitar tal premência. Percebi aqui, o quão capaz sou no aspecto pessoal, profissional e academicamente e o quanto posso contribuir em estudos posteriores acerca da temática trabalhada.

Diante do exposto, é importante frisar que a única dificuldade encontrada para a continuidade desse trabalho de pesquisa foi em receber da escola campo as informações pertinentes de cada projeto em desenvolvimento, isso aconteceu porque de acordo com a coordenadora pedagógica, a escola tem por obrigatoriedade passar para os estudantes apenas o Projeto Político Pedagógico (PPP), e que quaisquer outras informações são de cunho restrito a instituição.

Saliento que esse trabalho de pesquisa é apenas uma parte específica de um determinado contexto escolar. Possivelmente, ao observar outra sala de aula, em outra escola, os resultados seriam outros, assim como o contexto os alunos e professora seriam diferentes. Isso nos mostra que todo estudo é apenas um recorte de uma análise de um contexto social, por isso, será sempre inacabado.

Portanto, compreendendo que o trabalho com projetos escolares é amplo e possível para a atuação docente, assim como, a participação ativa dos discentes, desponho nessa ação pedagógica um caminho renovador das práticas educacionais para que melhor possibilitem a esses sujeitos o reconhecimento, releitura e reconstrução de seus conhecimentos, alicerçando essa visão sobre a perspectiva de que esses sujeitos são construtores de seus próprios conhecimentos e ações intelectuais e sociais.

REFERÊNCIAS

- BOMTEMPO, Luzia. Caderno Amae – **Pedagogia de Projetos** – Os alunos investigadores. Belo Horizonte: Fundação Amae para Educação e Cultura. Outubro, 2000.
- BORDONI, Thereza. Cristina. Caderno Amae – **Pedagogia de Projetos** – Anotando para o sucesso. Belo Horizonte: Fundação Amae para Educação e Cultura. Outubro, 2000.
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo. Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999 – (Encyclopaidéia).
- CORREIA, B. C. Maria. A Observação Participante Enquanto Técnica de Investigação. Pensar Enfermagem Vol. 13 N.º 2 .2º Semestre de 2009.
- DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1998.
- DESLANDES, Suely, Ferreira. O Projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- DEWEY, John. **Experiência e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. – (Coleção Textos Fundantes de Educação).
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**: Uma revisão histórica dos principais autores e obras que refletem esta metodologia de pesquisa em Ciências Sociais. Revista de Administração de Empresas / EAESP / FGV, São Paulo, Brasil. 1995.
- HERNÁNDEZ, Fernando e VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- KILPATRICK, William Heard. **Educação para uma sociedade em transformação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. – (Coleção Texto Fundantes de Educação).
- LOURENÇO, Filho, M.B. **Introdução ao estudo da escola nova**: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. 12. ed. São Paulo: Melhoramentos, Rio de Janeiro. Fundação Nacional de Material escolar, 1978.
- MACEDO. Roberto, Sidnei. **Currículo**: campo, conceito e pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NOGUEIRA, Nilbo, Ribeiro. **Interdisciplinaridade aplicada**. São Paulo: Ética, 1998.

NOGUEIRA, Nilbo, Ribeiro. **Pedagogia dos Projetos: etapas, papéis e atores**. 1. ed. São Paulo: Érica, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP. Autores Associados, 2008. – (Coleção memória da educação).

SILVA, Edna Lúcia da. MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001, 121p.

WESTBROOK, Robert B. **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

APENDICE A**ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE****TURNO:** _____**SÉRIE/ ANO:** _____**PROFESSOR (A):** _____

1. Como é o ambiente escolar e da sala de aula?
2. Como é a relação professor – alunos? A relação entre os alunos?
3. Como é a rotina da sala de aula?
4. Como são as atividades desenvolvidas na sala de aula? Levam em consideração os diferentes níveis de aprendizagens dos alunos?
5. A professora acompanha o desenvolvimento das atividades desenvolvidas na sala de aula?
6. Todos participam da atividade, mesmo estando em diferentes níveis de aprendizado?
7. Que recursos ou materiais didáticos a professora utiliza para trabalhar as diferentes com as crianças?
8. Que projeto escolar a professora estava desenvolvendo no momento da observação. O projeto estava em qual etapa?
9. Como era a participação dos alunos durante o desenvolvimento do projeto?
10. Como era a participação da professora durante o desenvolvimento do projeto?
11. Como as atividades desenvolvidas no projeto observado se articulavam com o conteúdo trabalhado?
12. O projeto desenvolvido promovia ações e atitudes interdisciplinares em sala de aula. De que forma isso acontecia?

APÊNDICE B**ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

Nome:

Formação:

Série que atua: Turno: Quantidade de alunos:

1. Tempo de atuação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental:
2. Tempo que atua nessa série ou ano:
3. Curso de formação que fez? E cursos de formação continuada? Já estudou antes sobre projetos escolares?
4. Por que você trabalha com projetos escolares?
5. Que vantagens ou contribuições você observa na sua prática ao trabalhar com projetos escolares?
6. O que significa para você desenvolver seu trabalho por projetos escolares?
7. Quais as dificuldades ou empecilhos você observa na sua prática pedagógica ao trabalhar com projetos escolares?
8. Conte-me um pouco como você trabalha com projetos escolares? Como acontece a escolha os temas? Qual o tempo de duração do projeto? Quantos projetos escolares você trabalha durante o ano letivo?
9. Em sua opinião, como você observa o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos ao trabalhar com projetos escolares?
10. Você sempre trabalhou por meio de projetos escolares?
11. Você consegue fazer uma abordagem interdisciplinar ao trabalhar por projetos escolares?
12. Como a escola ou a coordenação pedagógica ajuda na sua prática sobre o desenvolvimento dos projetos escolares?
13. Que experiência desenvolvida por meio de projetos escolares para você foi muito marcante e por quê?

APENDICE C

ROTEIRO PARA A REALIZAÇÃO DA RODA DE CONVERSA

1º Momento: Sorteio de uma entre doze palavras disponíveis em um saquinho plástico. (Todas as palavras fazem parte de uma atividade trabalhada pela professora com os alunos durante o Projeto Liga Pela Paz).

- a) Escrever o que compreende sobre a palavra sorteada no mínimo em três linhas;
- b) Socialização do conhecimento com a turma.

2º Momento: Cada aluno deve escolher o projeto preferido entre os três projetos trabalhados em sala de aula. (Liga Pela Paz, Leitura e Escrita e Trânsito e Cidadania).

- a) Escrever o que mais gostaram no projeto preferido;
- b) Escrever o que menos gostaram no projeto preferido;
- c) Socialização de suas escolhas com a turma.

BREVE CURRÍCULO DA AUTORA

LIDIANE BARROS ARAUJO

Graduanda do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mora na cidade de João Pessoa – PB. Concluiu o Ensino Médio no ano de 2008 através do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio – NEJAEM/UFPB. Ingressou no Curso de Pedagogia no período 2012.1 e concluiu no período 2018.1. Participou do grupo de estudos: Educação, Cultura e Mídias (EDUCMI), durante o ano de 2017. Fez parte do Programa de Bolsas de extensão universitária através do Programa Escola Zé Peão no ano de 2016 atuando como educadora bolsista em um canteiro de obras. Participou também de dois projetos de iniciação científica PIBIC, como bolsista. O primeiro projeto teve como título: A Alfabetização Matemática no contexto de Letramento no ano de 2017 e o segundo projeto com o título: O Letramento Matemático nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Participação em eventos

- Apresentou um trabalho em formato de comunicação oral, denominado: Direitos humanos numa perspectiva educacional no II Seminário Temático: as interfaces do processo educacional, realizado no Centro de Educação da UFPB, em 2013.
- Participou do curso de Formação e Seleção de Educadores do Programa Escola Zé Peão, na UFPB no ano de 2015.
- Participou do curso de Formação e Seleção de Educadores do Programa Escola Zé Peão, na UFPB no ano de 2016.
- Apresentou um trabalho intitulado: O Gênero Calendário e o Letramento Matemático no IV CONEDU no Centro de Convenções da Paraíba no ano de 2017.
- Ministrou uma oficina de Artes no PET- Conexões de Saberes – Protagonismo Juvenil em Periferias Urbanas no ano de 2017 na UFPB.
- Participou do XXIV Encontro de Iniciação Científica (ENIC), no ano de 2017, como aluna do trabalho intitulado: A Alfabetização Matemática no contexto de Letramento e participou do XXVI Encontro de Iniciação Científica (ENIC), no ano de 2018, como aluna do trabalho intitulado: O Letramento Matemático nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Artigos aprovados

- O artigo: O Gênero Calendário e o Letramento Matemático foi publicado nos anais do IV CONEDU, evento realizado na cidade de João Pessoa - PB no ano de 2017.
- O artigo: Leitura e Escrita em Matemática: Analisando o uso do calendário em turmas do 3º ano nos anais do V SELEM, evento realizado na cidade de Fortaleza – CE no ano de 2018.