

CADERNOS DA
TV ESCOLA
PCN NA ESCOLA

DIÁRIOS

PROJETOS DE TRABALHO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Presidente da República
Fernando Henrique Cardoso

Ministro da Educação e do Desporto
Paulo Renato Souza

Secretário de Educação a Distância
Pedro Paulo Poppovic

Secretária de Educação Fundamental
Iara Glória Areias Prado

Secretaria de Educação a Distância
Cadernos da TV Escola

Diretor de Produção e Divulgação
José Roberto Neffa Sadek

Coordenação Geral
Vera Maria Arantes

Edição
Elzira Arantes (texto) Alex Furini (arte)

Consultoras
Cláudia Aratangy e Cristina Pereira

© 1998 Secretaria de Educação a Distância/MEC
Tiragem: 110 mil exemplares

Este caderno complementa as séries da programação da TV Escola
PCN na Escola: *Diários - Projetos de Trabalho*

Informações:

Ministério da Educação e do Desporto
Secretaria de Educação a Distância
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Anexo I, sala 325 CEP 70047-900
Caixa Postal 9659 – CEP 70001-970 – Brasília/DF - Fax: (061) 321.1178
e-mail: seed@seed.mec.gov.br
Internet: <http://www.mec.gov.br/seed/tvescola>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Diários. Projetos de Trabalho. - Brasília : Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação a Distância, 1998. 96 p. : il. ; 16 cm. – (Cadernos da TV Escola. PCN na Escola, ISSN 1516-148X ; n.º 3)

1. Diário. 2. Relatório. 3. Conteúdos planejados. 4. O papel da criança e do professor. 5. Projetos de trabalho. 6. Organização do projeto. 7. Conteúdos acadêmicos. 8. A experiência vivida. 9. Informação na escola.

I-Brasil. Secretaria de Educação a Distância. CDU 001.81:37.08

SUMÁRIO

DIÁRIOS

Eliane Míngues e Cláudia Rosenberg Aratangy

O diário de cada um	7
Relatório e reunião de pais	15
As formas no mundo	22
Quem dança os males espanta	28
Quem conta um conto... conta outros	32
Quando a gente tem de mudar o rumo	41
Variações sobre um mesmo tema	48

PROJETOS DE TRABALHO

Lúcia Helena Alvarez Leite, Maria Elisabete Penido de Oliveira e Mércia Diniz Maldonado

Técnica de ensino ou postura pedagógica?	58
A organização do projeto	63
Aprendizagem de conteúdos acadêmicos	71
Conhecimento social e processo individual	78
O tempo e o espaço na escola	85
A formação do aluno e a realidade	91



PROJETOS DE TRABALHO

TÉCNICA DE ENSINO OU POSTURA PEDAGÓGICA?

Os estudos atuais feitos pelos educadores indicam que o modelo clássico de escola, com tempos rígidos atribuídos a cada disciplina, parece não mais dar conta da complexidade do mundo moderno. Essa constatação demonstrou a necessidade de mudar a escola, de aproximá-la mais da sociedade e de envolver mais os alunos no processo de aprendizagem.

É nessa perspectiva que, nos anos 90, o **trabalho com projetos**, voltado para uma visão mais global do processo educativo, ganhou força no Brasil e no mundo.

Não se trata de uma técnica atraente para transmitir aos alunos o conteúdo das matérias. Significa de fato uma mudança de postura, uma forma de repensar a prática pedagógica e as teorias que lhe dão sustentação.

Significa repensar a escola, seus tempos, seu espaço, sua forma de lidar com os conteúdos das áreas e com o mundo da informação.

Significa pensar na aprendizagem como um processo global e complexo, no qual conhecer a realidade e intervir nela não são atitudes dissociadas.

O estudante aprende participando, formulando problemas, tomando atitudes diante dos fatos, investigando, construindo novos conceitos e informações e escolhendo os procedimentos quando se vê diante da necessidade de resolver questões.

Significa romper com um modelo fragmentado de educação e recriar a escola, transformando-a em espaço significativo de aprendizagem para todos que dela fazem parte, colada ao mundo contemporâneo, sem perder de vista a realidade cultural específica de seus alunos e professores.

Palavra de professora

Lúcia, professora de 2ª série, reflete sobre seu trabalho:

Tenho buscado trabalhar com projetos com meus alunos. Vejo que sua participação e seu envolvimento têm melhorado bastante, mas ainda tenho muitas dúvidas sobre a forma de conduzir esse processo. Algumas questões:

- *Quem leva o tema do projeto? Eu posso propor temas, ou devo sempre partir do interesse dos alunos?*
- *Como envolver todos os alunos no trabalho? E se algum não se interessar? O que fazer?*
- *Qual o papel do grupo de professores no projeto?*
- *Qual a duração do projeto? Quando ele termina?*
- *Como planejar o projeto com os alunos?*
- *Como avaliar o que os alunos aprenderam com o projeto?*
- *Como relacionar o conhecimento social com o trabalho individual dos alunos?*
- *Como trabalhar com a cultura do aluno sem cair em uma prática vazia de conteúdo?*
- *Como propiciar a reflexão dos alunos acerca de temas transversais, como o da pluralidade cultural presente em nossa realidade?*
- *Todas as áreas de conhecimento devem aparecer em um projeto? Ou é um projeto para cada área?*
- *Em que momento trabalho os conteúdos? Como sistematizar os conteúdos das áreas? E o conteúdo programático da série?*

Bom, parece que tenho muito mais dúvidas que respostas. Mas, uma coisa eu consigo perceber: as aulas estão mais interessantes, mais desafiadoras para mim e para os alunos. Por isso, apesar de tantas dúvidas, continuo apostando nessa proposta.

Esse tipo de situação descrita pela professora Lúcia é vivida com frequência por educadores e educadoras que buscam compreender e transformar sua prática, com o objetivo de atender melhor às necessidades de seus alunos.

Não se trata apenas de adotar propostas inovadoras: precisamos entendê-las, perceber em que concepções se baseiam, quais são seus referenciais teóricos e suas implicações práticas. Trata-se de fugir dos modismos e assumir uma nova prática pedagógica, sabendo fazer escolhas, tomar decisões, propor inovações coerentes com nosso projeto educativo e com nossas concepções de educação.

Para que possamos assumir os projetos de trabalho como postura pedagógica, há alguns aspectos fundamentais:

- **Um projeto envolve complexidade e resolução de problemas, possibilitando a análise, a interpretação e a crítica por parte dos alunos.**

A questão da problematização é fundamental no desenvolvimento dos projetos. Problematizar, aqui, não significa fazer uma lista de perguntas do tipo “que queremos sobre o tema...?”. Problematizar corresponde a construir coletivamente uma questão que irá acompanhar o grupo em todo seu percurso e servirá de referência para debates, discussões e reflexões.

- **O envolvimento, a responsabilidade e a autoria dos alunos são fundamentais em um projeto.**

Os alunos são sujeitos ativos, participando de todos os momentos do processo – do planejamento à divulgação, passando pela pesquisa. O trabalho com projetos deve atender ao interesse dos alunos, mas demanda também envolvimento, responsabilidade e compromisso. Essa atitude desenvolve a cooperação e a solidariedade entre alunos e professores.

Com frequência, o professor pode não saber resolver muitos problemas colocados pelo grupo; assim, ele se coloca também no lugar de aprendiz, deixando de ser a única fonte de informação, a pessoa que sabe

tudo. Os alunos, por sua vez, abandonam o papel passivo de quem recebe tudo pronto e passam a dar sua contribuição efetiva. Em resumo, os projetos são desenvolvidos **com** os alunos, e não **para** os alunos.

- **A autenticidade é uma característica fundamental de um projeto.**

Cada processo é único, singular, pois é construído coletivamente por aquele grupo determinado. Nessa perspectiva, um projeto não pode ser copiado, nem montado como se fosse uma unidade de livro didático. Mesmo que duas turmas da mesma série desenvolvam projetos sobre o mesmo tema ou problema, com certeza cada um será diferente: cada turma é única e vivencia seu próprio processo de aprendizagem. Portanto, não há como organizar fórmulas ou modelos para trabalhar com projetos, nem fazer um planejamento fechado e definitivo.

- **Um projeto busca estabelecer conexões entre vários pontos de vista, contemplando uma pluralidade de dimensões.**

Os caminhos do aprendizado não são únicos, nem homogêneos – há várias formas de chegar a um conhecimento e o projeto é uma proposta que garante a flexibilidade e a diversidade da experiência educativa. Ao se ver diante de um problema significativo, instigados a compreender esse problema, os alunos se defrontam com várias interpretações e com pontos de vista diversos acerca da mesma questão.

A partir dessa reflexão, podemos concluir que os projetos não se reduzem à escolha de um tema para trabalhar em todas as áreas, nem a uma lista de objetivos e etapas.

Eles refletem uma visão da educação escolar, na qual a experiência vivida e a cultura sistematizada interagem, na medida em que os alunos vão estabelecendo relações entre os conhecimentos construídos em sua experiência escolar e na vida extra-escolar.

Diferenças de perspectiva

Perspectiva compartimentada	Perspectiva dos projetos de trabalho
Enfoque fragmentado, centrado na transmissão de conteúdos prontos.	Enfoque globalizador, centrado na resolução de problemas significativos.
Conhecimento como acúmulo de fatos e informações isoladas.	Conhecimento como instrumento para a compreensão da realidade e possível intervenção nela.
O professor é o único informante, com o papel de dar as respostas certas e cobrar sua memorização.	O professor intervém no processo de aprendizagem ao criar situações problematizadoras, introduzir novas informações e dar condições para que seus alunos avancem em seus esquemas de compreensão da realidade.
O aluno é visto como sujeito dependente, que recebe passivamente o conteúdo transmitido pelo professor.	O aluno é visto como sujeito ativo, que usa sua experiência e seu conhecimento para resolver problemas.
O conteúdo a ser estudado é visto de forma compartimentada.	O conteúdo estudado é visto dentro de um contexto que lhe dá sentido.
Há uma seqüenciação rígida dos conteúdos das disciplinas, com pouca flexibilidade no processo de aprendizagem.	A seqüenciação é vista em termos de nível de abordagem e de aprofundamento em relação às possibilidades dos alunos.
Baseia-se fundamentalmente em problemas e atividades dos livros didáticos.	Baseia-se fundamentalmente em uma análise global da realidade.
O tempo e o espaço escolares são organizados de forma rígida e estática.	Há flexibilidade no uso do tempo e do espaço escolares.
Propõe receitas e modelos prontos, reforçando a repetição e o treino.	Propõe atividades abertas, permitindo que os alunos estabeleçam suas próprias estratégias.

A ORGANIZAÇÃO DO PROJETO

Muitas das preocupações da professora Lúcia se relacionam com a questão da organização do projeto com os alunos. Ela questiona, por exemplo:

Quem leva o tema do projeto? Eu posso propor temas, ou devo sempre partir do interesse dos alunos? Qual a duração do projeto? Quando ele termina? Como planejar o projeto com os alunos?

Para responder a tais questões, nada melhor que discuti-las a partir de uma experiência concreta, como a vivida pelo professor Haroldo, com sua turma de 4ª série.

A experiência vivida

O Instituto Educacional Integração, uma escola que funciona em sistema de cooperativa, se situa em São Félix do Araguaia, no Mato Grosso. O professor Haroldo, que leciona para a turma da 4ª série, desenvolveu com seus alunos o projeto “Crianças de São Félix do Araguaia”.

O projeto foi proposto pelo professor. Como ponto de partida, ele pediu aos alunos para assistir a uma reportagem sobre “Crianças que trabalham”, que iria passar em um programa de televisão, para depois debaterem o tema na sala de aula.

O debate levantou uma série de questionamentos e de hipóteses acerca das causas dessa situação, como por exemplo:

- *Por que algumas crianças precisam trabalhar desde cedo?*
- *Será que elas estudam?*
- *Está certo uma criança trabalhar e não estudar?*
- *Como é a vida de uma criança que trabalha?*
- *Como é sua família? Sua saúde? Sua casa? Elas brincam?*
- *Como se vestem?*

Com o debate, todos se interessaram por fazer um estudo mais aprofundado da vida das crianças trabalhadoras. Para ampliar e enriquecer a discussão, o professor Haroldo levou dois livros que tratam da vida das crianças no mundo e no Brasil: *Crianças como você* (Unicef/Ática) e *Serafina e as crianças que trabalham* (Ática).

O estudo do tema

Os livros geraram muitas discussões. A turma se dividiu em grupos; cada grupo escolheu um texto a respeito de um país, para depois apresentar o que aprendesse aos outros grupos. O livro *Serafina e as crianças que trabalham* foi dividido em capítulos; cada grupo estudou a situação de uma criança trabalhadora de uma região do Brasil.

Depois do estudo, os grupos apresentaram as histórias que haviam lido nos livros em forma de teatro, de teatro de bonecos e com cartazes.

Ao final da apresentação dos trabalhos dos grupos, ficou evidente a tomada de consciência de que nem todas as crianças têm condições de estudar e de viver uma infância sadia. Muitos alunos citaram exemplos de crianças de sua cidade, São Félix do Araguaia, que trabalham e por isso não estudam.

Trabalho de campo

O professor aproveitou a situação para propor a seguinte questão:

Que tal se fizessemos uma pesquisa de campo para saber como vivem as crianças de São Félix do Araguaia?

Os alunos foram unânimes em aceitar o desafio. O professor orientou os trabalhos, sugerindo que entrevistassem outras crianças, na rua e em suas casas, para procurar algumas que trabalhassem.

No planejamento da pesquisa, decidiram que procurariam conhecer vários aspectos da vida dessas crianças: se trabalham; se estudam; como é sua alimentação; como é sua família; onde moram; o que vestem; como é sua saúde.

A turma se dividiu em grupos, para realizar o projeto de pesquisa. Cada grupo ficou responsável por dois ou três aspectos, que depois seriam socializados com a classe. Delimitaram o campo da pesquisa, distribuindo entre os grupos os bairros a visitar. Ficou decidido que, além do registro escrito, fariam fotografias e usariam uma filmadora.

Enquanto um grupo fazia o trabalho de pesquisa de campo, os outros ficavam na sala, elaborando novas questões para perguntar aos entrevistados. Quando o grupo retornava da pesquisa, tratava de organizar os dados, produzir um texto, revisá-lo e passá-lo a limpo.

O professor Haroldo filmou as entrevistas, acompanhando o trabalho de campo com uma câmara de vídeo. Os alunos foram os repórteres desse vídeo artesanal, com roteiro discutido e organizado coletivamente.

Um vídeo e um livro

Decidiram fazer um livro com o material coletado, usando como referência os dois livros com os quais haviam trabalhado no início.

Estudaram a forma de diagramação usada nas duas publicações, para decidir como iriam organizar

o texto nas páginas de seu livro. Optaram por uma organização mais próxima do livro *Crianças como você*, colocando em cada página a foto da criança entrevistada e os dados a seu respeito. Cada grupo organizou uma página.

O material produzido – vídeo e livro – foi divulgado para a escola. Assim, os alunos puderam socializar com as outras turmas e com os pais tudo que haviam aprendido nessa pesquisa. Rhana, uma das alunas, comentou:

Eu achei legal, porque aprendi que as pessoas têm vidas diferentes. Assim: umas têm casa de palha, outras têm de tijolo; uns comem bem, outros comem mal; uns comem peixe porque o pai vive na beira do rio. E educação, tem uns que estudam, outros não. Eu achei legal porque eu descobri tudo isso.

Também por iniciativa da turma, foi organizada uma campanha para levar de volta à escola as crianças trabalhadoras de São Félix.

O projeto se desenrolou desde o primeiro semestre de 1997 até parte do segundo semestre. Mas a campanha e a mobilização dos alunos continuou, mesmo depois do término desse trabalho.

As lições da experiência

Experiências como a do professor Haroldo com sua turma dão margem à reflexão acerca de vários aspectos da organização de projetos com os alunos.

Em primeiro lugar: como um projeto surge dentro da sala de aula? Trata-se de um assunto polêmico entre os educadores. Alguns acham que o tema deve partir do interesse dos alunos, enquanto outros acreditam que o professor deve propô-lo. Essa polêmica não leva em conta que a principal característica do trabalho com projetos não é a origem do tema, mas sim o tratamento que se dá a ele.

O trabalho com projetos não se restringe ao estudo de um tema: o ponto central é a **resolução de problemas**. Os problemas, ou a temática, podem surgir do professor, do grupo de alunos ou do próprio contexto social. O importante é garantir que essa temática se transforme em uma questão para a turma, e isso depende basicamente do professor.

Na experiência relatada, o professor Haroldo fez a proposta, organizou o debate, apresentou material e organizou o estudo. Seu papel foi fundamental para o sucesso do trabalho. Mas sua intervenção não diminuiu a participação dos alunos. Eles opinaram, tomaram decisões, planejaram o trabalho e influíram no processo.

O relato torna evidente que o fato de o professor ter feito a proposta não impediu que os alunos também se sentissem responsáveis pelo projeto. Eles encontraram uma questão significativa para pesquisar, e toda a turma se envolveu na definição dos objetivos, no planejamento das estratégias, no desenvolvimento da pesquisa e no processo de avaliação.

Momentos de trabalho

Para a organização e o desenvolvimento de projetos, são fundamentais três momentos:

Problematização. É o ponto de partida, o momento detonador do projeto, a partir do qual o grupo levanta questões significativas para investigar. Sem essas questões, não há como falar em projeto.

É importante salientar que problematizar é mais do que fazer uma lista de perguntas sobre um tema. É necessário que haja um fio condutor para o grupo seguir. Aqui, mais uma vez, o papel do professor é fundamental. Foi a intervenção do professor Haroldo – propondo o debate, levando os livros,

instigando a discussão – que possibilitou essa problematização.

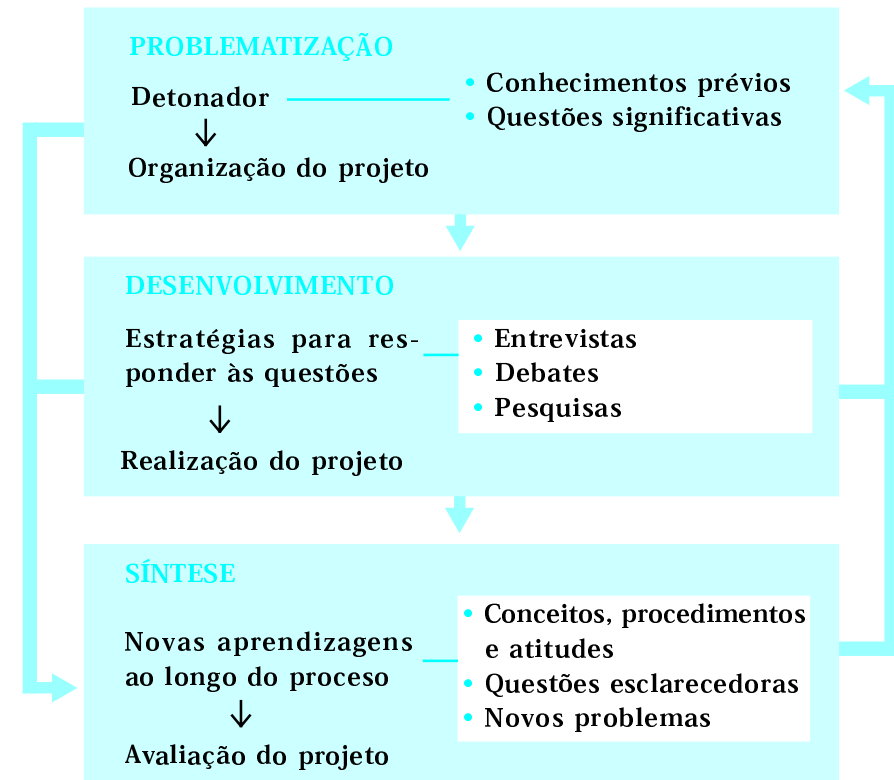
Desenvolvimento. Nessa fase são criadas as estratégias para buscar respostas às questões formuladas pelo grupo. Como se observa no relato, os alunos foram se defrontando com vários pontos de vista, desenvolvendo habilidades e atitudes e aprendendo a aprender.

Para compreender melhor a realidade das crianças trabalhadoras, eles desenvolveram uma série de ações: pesquisaram em livros; saíram a campo, entrevistando crianças e adultos; tiraram fotografias; falaram diante de uma câmara; organizaram debates e exposições. Não se limitaram à sala de aula: o espaço da rua também se tornou espaço de aprendizagem.

Síntese. Durante a execução de um projeto, as convicções iniciais vão sendo ampliadas e novas aprendizagens vão sendo construídas. Os alunos do professor Haroldo puderam construir novos conceitos, adotar novos procedimentos e novas atitudes, tornando-se mais curiosos e questionadores. Entre outras coisas, aprenderam a fazer pesquisa, entrevistar pessoas, falar em público, organizar um livro, ler mapas e calcular distâncias. Complementando tudo, passaram a respeitar mais as diferenças entre as pessoas e entre os grupos, ampliando sua compreensão de mundo.

O processo de avaliação acompanhou todo o projeto e ganhou formas variadas: produção de poemas para o livro, organização das idéias em forma de esquema, debates, defesa de pontos de vista e auto-avaliação. O professor Haroldo não precisou criar situações artificiais de avaliação. Dentro do próprio projeto, pôde avaliar o processo de formação de seus alunos e criar situações específicas propícias.

Esse processo de organização e desenvolvimento do projeto pode ser representado assim:



É importante salientar que esse quadro esquemático não pode enrijecer o projeto. Cada etapa é um momento do processo, encadeado com o seguinte; não se trata de uma série de etapas estanques.

O processo de síntese, por exemplo, deve perpassar os momentos de problematização e desenvolvimento, não se restringindo ao final do projeto.

Seguindo o exemplo da experiência relatada, a organização do projeto deve ser flexível e responder às demandas do trabalho, mantendo-se aberta a ajustes.

O uso do tempo e do espaço, bem como a organização do grupo, são partes integrantes do projeto.

A palavra do professor Haroldo

Quando eu comecei a desenvolver esse projeto estava cheio de dúvidas, principalmente em relação à condução do processo. E ficava pensando que, se levasse minhas dúvidas para a sala, estaria sendo autoritário. Tinha a idéia equivocada de que tudo deveria partir dos alunos. Uma discussão com colegas de trabalho me mostrou a importância de nós, professores, atuarmos no processo. Hoje, tenho clareza de que o projeto aconteceu com êxito porque eu assumi a coordenação do trabalho, sem que isso significasse a imposição de uma única lógica, ou a anulação do papel dos alunos.

Também vejo que, com esse projeto, eu usei mais, eu tive condições de sair mais da sala de aula, de interagir melhor com a comunidade. E um dos fatores que ajudou foi o fato de ter clareza de minhas intenções, de meus objetivos. Essa clareza, no entanto, não significou rigidez. Tive que, em vários momentos, ser flexível e modificar meu planejamento inicial.

Durante todo o tempo, o projeto contou com a participação dos alunos como autores, e não como meros executores. Constatei que o projeto me permitiu fazer um trabalho mais integrado – as crianças aprenderam Português, Matemática, Ciências Sociais e, ao mesmo tempo, aprenderam a respeitar e a acolher as diferenças, graças ao contato com a pluralidade cultural. Meus alunos ampliaram sua representação de mundo, aprenderam a conviver e a compreender melhor o mundo em que vivem, utilizando, para isso, tanto sua própria experiência cultural como os conteúdos das áreas de conhecimento.

Pude perceber também que as crianças se tornaram mais sensíveis às questões sociais da cidade e do país e mais conscientes da realidade brasileira; começaram a pensar em formas de atuação para intervir nessa realidade. Depois desse projeto, o grupo ficou mais conectado com seu entorno, exercendo realmente sua cidadania. Tal atitude se estendeu para outras situações fora da escola e foi percebida inclusive pelos pais.

APRENDIZAGEM DE CONTEÚDOS ACADÊMICOS

Outra série de questões trazida pela professora Lúcia diz respeito ao lugar das disciplinas acadêmicas dentro dos projetos:

Todas as áreas de conhecimento devem aparecer em um projeto? Ou deve ser feito um projeto para cada área? Trabalho os conteúdos em outro momento? Como sistematizar os conteúdos das áreas?

Para ajudar a esclarecer essas questões, é útil conhecer a experiência da escola Balão Vermelho, uma escola particular de Belo Horizonte.

A experiência vivida

Uma turma de 3ª série da escola Balão Vermelho, com 28 alunos, desenvolveu em 1996, juntamente com a professora Vera, um projeto sobre o espaço e o cotidiano da escola. Alguns dos temas colocados que serviram de eixo para o projeto:

Quantos alunos? Quantos professores? Quantas pessoas em cargos administrativos? Como funciona a comunicação entre todos? E como é utilizado o espaço físico?

Para ajudar a pensar no espaço escolar, a professora propôs a construção de uma maquete da sala de aula.

Que tal construir uma maquete representando nossa sala de aula para a exposição de fim de ano?

Sentindo-se desafiada pela proposta, a classe se organizou em grupos e logo se empenhou no trabalho. O projeto caminhou bem, com o envolvimento de todos, durante cerca de quatro semanas.

Avaliação das maquetes

No dia da análise dos trabalhos, todos os grupos exibiram boas maquetes, mostrando que haviam respeitado a forma, a quantidade e a posição dos objetos. A professora ficou atenta a aspectos que os alunos não haviam observado e, a partir disso, foi fazendo perguntas acerca da proporção dos objetos entre si e em relação às paredes, bem como em relação aos ângulos e aos alinhamentos.

Os alunos fizeram também sua avaliação e, depois, a professora discutiu os resultados com a classe.

Olhem agora para a porta. É mais alta ou mais baixa do que o quadro? Ela vai até perto do teto? Vejam se está mais no meio ou no canto da parede. Agora, vamos fazer uma votação: em qual maquete a porta ficou mais parecida com a da nossa sala?

A professora prosseguiu a análise, levando os alunos a observar a proporção e o alinhamento das janelas, da mesa, do armário e das carteiras, em relação às paredes e entre os próprios objetos. Sob cada aspecto, variava o grupo vencedor da votação, até a professora intervir:

Estou achando difícil saber qual destas maquetes seria o retrato mais real de nossa sala. Vocês acham que é possível construir maquetes que sejam realmente um 'retrato' daquilo que queremos representar?

As crianças acharam que seria possível. Algumas já tinham visto uma maquete profissional; descreveram detalhes para o grupo e combinaram a ida a um shopping da cidade, no final de semana, para observar uma maquete que estava em exibição. Na primeira aula da semana seguinte Vera propôs:

Vocês não querem fazer uma nova maquete, que seja uma miniatura real de nossa sala, para a exposição? O que seria preciso para construir uma maquete assim?

A partir dessa questão se desenvolveu uma conversa muito rica. Os alunos constataram que seria preciso medir tudo, olhar bem a posição de cada objeto e até contar os azulejos das paredes. Discutiram a necessidade de reduzir as medidas, planejando como fariam isso – que instrumentos utilizar e como utilizá-los. Com a situação já problematizada pelos alunos, Vera explicou:

Para começar o novo projeto e construir uma maquete do jeito que combinamos, vocês vão precisar aprender alguns novos conteúdos. Vão estudar medidas de comprimento e perímetro, aprender a escrever e a operar com números decimais, saber o que são múltiplos e submúltiplos, aprender a reduzir as medidas, entender uma escala e trabalhar com ela.

Os alunos desenvolveram o trabalho, utilizando metro, trena e outros instrumentos de medir. Essa atividade encaminhou para a pesquisa da função de pedreiros, arquitetos e construtores e para o estabelecimento de relações entre a construção da maquete e o conhecimento sociocultural já adquirido pelos alunos a respeito do trabalho de construção e da função de medir.

O projeto se desenrolou durante dois meses, mas a aprendizagem dos conteúdos matemáticos correlacionados não ficou por aí. O estudo da sistematização da escrita de números decimais, bem como a solução de situações-problema para aprofundar a compreensão das operações com decimais, prosseguiu até o final do ano.

O trabalho com escala

Um dos conhecimentos novos requerido pela realização da maquete era saber o que é escala e como trabalhar com ela. A professora organizou uma série de atividades para o estudo sistematizado desse conteúdo.

Vera levou para a sala de aula um atlas geográfico, gráficos e mapas de Belo Horizonte. Organizou a turma em grupos e distribuiu o material, para que procurassem a palavra ‘Escala’ e tentassem descobrir o que era. Em seguida, fizeram uma roda para discutir as conclusões de cada um. As crianças repararam que a escala aparecia em todos os mapas, marcando o ‘tamanho do mapa’, ou ‘o tanto que havia encolhido’. Logo concluíram que os mapas jamais poderiam ser de tamanho natural.

Conversaram bastante a respeito da função das escalas, do uso dela pelos geógrafos e de seu papel tanto na redução quanto na ampliação das medidas. O assunto se estendeu para a função dos microscópios, para comentários acerca de gravuras e filmes de insetos, enfim, foram ampliando os conhecimentos acerca dos usos e das funções da escala.

Após promover a socialização desses novos conceitos, a professora resolveu conversar a respeito de um gráfico que haviam construído anteriormente, para representar a população da escola. Haviam construído o gráfico em papel quadriculado, colorindo 1 quadradinho para cada grupo de 10 alunos. Ela mostrou como haviam então utilizado a proporção 1 para 10, e escreveu no quadro: 1:10.

O assunto continuou em pauta, com atividades variadas. Trabalharam com ampliação e redução de figuras simples em papel quadriculado, viram plantas de casas, entrevistaram um arquiteto e leram vários tipos de gráfico. Assim, aprofundaram o estudo de escala e de seu uso com medidas de comprimento.

Para continuar o projeto da maquete, precisavam medir a sala. Mas, então, já lidavam mais facilmente com a noção de escala. A classe inteira fez uma só maquete; cada grupo se encarregou de uma parte. Alguns mediram e construíram as paredes, outros fabricaram carteiras, mesa, armários, estantes, lixeira,

mural etc. Trabalharam com entusiasmo, e a escala foi uma ferramenta importante para construir a maquete. Até os desenhos e textos que estavam no mural da sala foram reproduzidos com suas medidas reduzidas, na proporção correta.

As lições da experiência

No desenvolvimento de um projeto, a execução das tarefas e a busca de solução para as situações-problema põem em destaque aquilo que os alunos sabem e revelam o que eles precisam aprender para realizar o trabalho. No início do projeto da turma de Vera, por exemplo, ela observou que os alunos sabiam lidar com formas e posições, mas não estavam levando em conta a proporção e a relação espacial entre os objetos.

Em qualquer projeto, as observações do professor geram intervenções que contribuem para ampliar as situações de aprendizagem.

Ao fazer essa constatação, ela viu que precisaria intervir: analisou as maquetes e encaminhou o olhar dos alunos para esses aspectos, propondo a nova maquete.

Módulos de aprendizagem

Quando Vera explicou aos alunos que, para fazer a segunda maquete, precisariam absorver alguns conhecimentos matemáticos que ainda não dominavam, sua intenção era mostrar que o estudo seria indispensável para desenvolverem seu projeto e, assim, mobilizá-los para a necessidade de aprofundar seus conhecimentos. Ao planejar essa parte do trabalho, a professora organizou o **módulo de aprendizagem** referente a ‘escala’.

Mas, o que são módulos de aprendizagem?

São como ‘parênteses’ que podemos ir abrindo ao

longo do percurso de qualquer projeto. São espaços privilegiados de aprendizagem, porque permitem ao professor trabalhar os conteúdos das disciplinas dentro de um contexto que lhes dê sentido.

O relato acima, comentando o módulo “O trabalho com escala”, mostra como ele representou um mergulho no conteúdo escolhido. Para que os alunos se apropriem de fato do novo conhecimento, o professor precisa planejar intervenções objetivas, como foi feito por Vera que:

- provocou o contato dos alunos com variados contextos em que se usa escala;
- orientou a leitura de diversos gráficos analisando a escala;
- retomou o trabalho feito pelo grupo, para que assumissem um novo olhar;
- pediu a leitura da escala nas plantas apresentadas pelo arquiteto;
- propôs ampliações e reduções em papel quadriculado.

O trabalho da professora Vera mostra que não basta os alunos depararem com um determinado conteúdo em um projeto para garantir a aprendizagem desse conteúdo.

A intervenção do professor, criando situações e intervindo no processo, é fundamental para uma aprendizagem significativa.

A experiência revela também que, ao contrário do que muitos educadores julgam, o trabalho com projetos não significa o fim das áreas de conhecimento, ou a desqualificação delas. Na verdade, ocorre o rompimento com uma concepção de ‘neutralidade’ de determinados conteúdos, graças à compreensão de que

eles são instrumentos culturais valiosos e necessários para a formação dos alunos.

Dessa forma, os projetos geram a necessidade de aprendizagem de novos conteúdos que, a partir da análise do professor em relação ao processo da turma, podem ser aprofundados e sistematizados em módulos de aprendizagem. Esses conteúdos, por sua vez, vão ampliando as possibilidades de compreensão e de intervenção dos alunos em outras situações educativas, dentro e fora da escola.

A palavra da professora Vera

Sempre fiquei muito preocupada com a sistematização de conteúdos e tinha medo que os projetos acabassem por prejudicar a qualidade do ensino. O projeto de maquete me mostrou o contrário. A partir desse projeto, pude trabalhar vários conteúdos matemáticos de forma significativa.

Meus alunos compreenderam bem o conceito de escala (um conteúdo teoricamente difícil para essa faixa etária), bem como sua função social. Percebi que as áreas de conhecimento que aparecem no projeto são as necessárias para resolver as questões propostas pelo grupo; por essa razão, não há como determinar que em cada projeto precisam aparecer todas as áreas, ou que se deve ter um projeto para cada área de conhecimento. Essa definição vai depender da natureza do projeto.

O fato de trabalhar os conteúdos das áreas a partir de projetos não dispensa o professor de ter clareza acerca de suas intenções educativas, ou de ter parâmetros para nortear suas escolhas. O que mudou, em meu modo de ver, foi a postura que passei a ter diante desses objetivos. Hoje, não enxergo meus objetivos como pontos terminais de um processo que, ao cabo de dois meses, todos deverão alcançar. Sei que são como um fio condutor de meu trabalho, dando parâmetros para minha prática.

Percebi que, com os projetos, os alunos não entraram em contato com os conteúdos das áreas a partir de conceitos abstratos e de modo teórico. Isso fez com que a aprendizagem fosse mais significativa e duradoura.

CONHECIMENTO SOCIAL E PROCESSO INDIVIDUAL

A professora Lúcia levantou também algumas questões a respeito do processo individual dos alunos dentro dos projetos:

- *Como relacionar o conhecimento social com o trabalho individual dos alunos?*
- *Como trabalhar com a cultura do aluno sem cair em uma prática vazia de conteúdo?*
- *Como possibilitar que os alunos reflitam sobre temas transversais, como o da pluralidade cultural presente em nossa realidade?*

Mais uma vez, vamos nos apoiar no relato de uma experiência para refletir sobre essas questões.

A experiência vivida

O projeto “Arte Popular Brasileira” foi desenvolvido com um grupo de crianças da 2ª série do Centro Educacional Leonardo da Vinci, em Lagoa Santa, uma cidade do interior de Minas Gerais.

No primeiro semestre, o grupo havia conversado a respeito do Bumba-meu-boi, na aula de Artes; as crianças conheciam a representação em barro dessa festa folclórica e se preparavam para uma encenação em uma festa da escola. Mesmo conhecendo o enredo, queriam saber em quais outros lugares havia essa tradição, a forma como era encenado, por que os artistas ‘repetiam’ a festa no barro, por que nem todos personagens são gente etc.

Ao retomar as aulas no segundo semestre, Mércia, a professora de Artes, percebeu que o Bumba-meu-boi ainda instigava algumas crianças. Em uma oficina de argila, muitos alunos quiseram moldar o Boi, enquanto os colegas optavam pela modelagem de outros objetos – telefone celular, computador, carro, boneco, xícara, cinzeiro etc.

Ao observar o interesse por essa representação e percebendo o uso restrito que as crianças faziam do barro, Mércia imaginou que o contato com produções artísticas de outras pessoas poderia trazer novos elementos para as reflexões e as produções do grupo.

Constatação da diversidade

Ao planejar suas aulas, Mércia reservou um tempo para projetar imagens relativas ao Bumba-meu-boi e para conversar com a classe a respeito do tema; além disso, manteve programado um tempo de oficina, para dar continuidade aos trabalhos de criação pessoal.

Na primeira roda que organizou, ela projetou imagens do Bumba-meu-boi feitas por dois artistas: Luiz Antônio, de Pernambuco, e Nhozim, do Maranhão.

Para desencadear os comentários, projetou as duas imagens simultaneamente, sem falar do que se tratava. Na primeira, reconheceram imediatamente uma cena de Bumba-meu-boi. Em relação à segunda, as crianças perguntaram:

Foi a mesma pessoa quem fez?

Mércia devolveu: *O que vocês acham?* A partir daí, os palpites se multiplicaram:

- *Eu acho que não, porque um usou fita, o outro não.*
- *Eu acho que não, porque um é pequeno e o outro é grande.*
- *Eu acho que é, porque tem as mesmas cores.*
- *Eu acho que não, porque um é o Bumba e o outro não.*

- *Eu acho que é, porque é de barro.*

Mércia foi fazendo comentários, procurando despertar a atenção das crianças em relação ao uso dos materiais:

O que mostra que o trabalho não é da mesma pessoa é o material que ele usou? Em nossa oficina de argila, o que você usou para fazer o celular? E o Henrique para fazer o carro? Não foi o mesmo material? Você tem certeza que os dois são de barro? Se você não tivesse visto a miniatura do Bumba que eu trouxe, dava para saber de que material era, só olhando a imagem? De que outro material poderia ser feito?

Quando souberam que as duas imagens eram do Bumba, as crianças duvidaram e começaram a fazer comparações. Também ficaram em dúvida quanto ao uso do barro na produção de Nhozim. Essas questões levantaram a necessidade de conferir as informações, lendo as legendas.

Após a leitura das legendas, constataram que um Bumba era do Maranhão, e o outro de Pernambuco – esta era uma das razões de os estilos serem distintos. Mércia orientou a observação dos alunos para outras características. A diversidade dos materiais utilizados por Nhozim chamou a atenção do grupo, que elaborou então uma lista de materiais que poderiam usar nas aulas de Artes.

A escolha dos temas

A partir do momento em que se viram diante de um leque de possibilidades de uso de materiais, as crianças começaram a rejeitar o uso restrito do barro, buscando alternativas para suas produções pessoais.

Mércia estava satisfeita, pois percebeu que levaria os alunos a ampliar o uso de materiais em suas produções. Mas ainda não trabalhara uma questão também levantada no semestre anterior: por que os artistas repetiam cenas do dia-a-dia no barro? Ou seja,

por que representavam em outra linguagem elementos de sua vida cotidiana?

Embora fosse uma pergunta difícil de responder, ela contribuiria para colocar em evidência um dos elementos da arte popular: o talento do artista em captar cenas do dia-a-dia de um povo e transpô-las, como expressão viva e criativa, para o barro, o tecido, a madeira etc.

Para encaminhar a observação desse aspecto da arte popular, Mércia propôs a organização de grupos temáticos ligados a aspectos do cotidiano: profissão, dia-a-dia, festas, brincadeiras etc. Fariam isso tanto em relação às obras de artistas quanto em seus próprios trabalhos, produzidos nas oficinas de Artes.

No desenvolvimento dessa proposta, a professora procurou também discutir as relações entre o artista popular e seu cotidiano, a partir da observação de obras de arte popular:

Os artistas populares retratam cenas de seu cotidiano. Vocês reconhecem as situações retratadas nessas obras? Como são essas cenas aqui na cidade? Se vocês fossem retratar cenas que acontecem na praça Dr. Lund [uma praça da cidade], o que produziriam? Como seria retratada a cena de lavar a roupa da casa de vocês?

A partir das reflexões a respeito de diferentes realidades, o grupo foi se organizando para produzir trabalhos artísticos que expressassem seu cotidiano. E passaram a escolher, entre os diversos materiais disponíveis na oficina, os mais adequados a seu projeto de criação.

Para aproximar ainda mais a idéia de arte popular, Mércia fez a leitura de textos que retratavam o cotidiano de artistas do vale do Jequitinhonha (MG) e do Alto do Moura (PE), chamando a atenção para o fato de aquelas representações plásticas revelarem a realidade do povo, em diversos aspectos culturais e regionais.

O que se pôde perceber, no final do projeto, foi

que as crianças ampliaram suas possibilidades de criação nas oficinas de Artes. Passaram a utilizar uma série de recursos – panos, serragem, tintas naturais, papéis, vidrilhos –, e não só o barro. Construíram um sentido maior para seu trabalho, que não mais se limitou a confeccionar objetos amassando barro, mas passou a procurar retratar, por meio da arte, aspectos da vida cotidiana.

As lições da experiência

Na experiência da escola Leonardo Da Vinci há elementos que levam a refletir como, em um projeto, se entrelaçam o conhecimento social e o processo individual dos alunos. O trabalho com projetos permite estabelecer o contato dos alunos com o conhecimento acumulado pela humanidade ao longo dos séculos. No contato com esse conhecimento, no entanto, não pode ocorrer uma postura passiva: é indispensável que seja criado um espaço de diálogo com a cultura acumulada.

A relação estabelecida entre as produções artísticas das crianças e a produção social da arte, por exemplo, foi fundamental. Mas não teria o mesmo sentido se a experiência transcorresse fora do contexto, sem que as crianças pudessem articular esse conhecimento com suas representações da arte popular.

Considerar a escola como espaço cultural significa criar possibilidades para que o aluno participe, de forma crítica, da reelaboração pessoal da cultura acumulada pela humanidade.

Na experiência relatada, o contato com produções de artistas populares reconhecidos nacionalmente possibilitou às crianças ampliar seu repertório de materiais e desenvolver sua capacidade de refletir a res-

peito do sujeito criador, tanto na perspectiva do artista profissional como na perspectiva delas próprias, como aprendizes.

Não houve uma reprodução passiva do conhecimento, uma cópia dos trabalhos analisados. Ocorreu de fato uma mudança de atitude dos alunos diante de seu próprio fazer artístico.

A seriedade com que encaravam suas produções – fazendo escolhas, tomando decisões e relacionando as informações recolhidas com o que procuravam desenvolver nas oficinas – revela um movimento autônomo e ousado de criação.

Na perspectiva do trabalho com projetos, a aquisição da cultura acumulada socialmente não se dá a partir de um movimento de substituição ou justaposição. É sempre um processo de reconstrução, no qual a função do professor consiste em possibilitar a criação de um campo de compreensão comum na sala de aula e em apresentar instrumentos para ampliar esse espaço de conhecimento partilhado.

A professora Mércia conseguiu promover uma experiência de aprendizagem com sentido para seus alunos porque foi capaz de observar e analisar o desempenho e a atitude deles na oficina de Artes e intervir para ampliar esse olhar, fornecendo novos elementos para que desenvolvessem a compreensão.

O projeto não se restringiu a dar um modelo pronto para ser copiado, nem se limitou a uma série de oficinas de argila e barro. Os alunos lidaram com a questão da diversidade cultural, entenderam melhor o cotidiano das pessoas de várias regiões brasileiras e aprenderam a utilizar novas técnicas e novos materiais em suas produções.

Tudo isso transcorreu dentro de um contexto com significado, sem ser de forma fragmentada ou artifi-

cial. O fazer e o compreender se integraram a um só processo, no qual a ação e a reflexão se deram de forma orgânica. O individual e o coletivo se complementaram e puderam dar vida e criatividade ao processo. Houve uma real interação entre a cultura acumulada socialmente, a cultura dos alunos e a cultura presente no cotidiano dos diversos grupos sociais.

O trabalho com projetos traz, como um de seus elementos centrais, a incorporação da pluralidade de conhecimentos presente na dinâmica social, transformando a escola em espaço de vivências culturais reais e significativas.

A palavra da professora Mércia

Quando iniciei esse projeto, não havia me dado conta de sua riqueza e de sua amplitude. Eu estava pensando em um trabalho mais restrito, lidando apenas com o uso de materiais. Foi a partir da observação do que estava acontecendo que me dei conta da necessidade de ampliar a representação dos alunos a respeito de arte popular.

Fui então aprendendo a observar, a interpretar o processo vivido e a tomar decisões. Isso foi fundamental para que o projeto ganhasse uma dimensão mais aprofundada, além da simples constatação de semelhanças e diferenças entre obras artísticas.

Também observei que, ao ter maior clareza da relação entre a cultura social e o processo individual dos alunos, permiti que eles se tornassem mais atentos, mais capazes de observar, aceitar e compreender as diferenças. E essas competências se estenderam para outros aspectos de sua vida escolar e extra-escolar.

Com esse projeto, percebi que trabalhar a cultura socialmente acumulada é mais que apresentá-la aos alunos: é criar um campo de significado compartilhado entre essa cultura e a cultura individual dos alunos.

O TEMPO E O ESPAÇO NA ESCOLA

A professora Lúcia também se preocupa com algumas questões relacionadas com o envolvimento coletivo da escola e com as mudanças que isso acarreta:

Como envolver todos os alunos no trabalho? E se algum não se interessar, como fazer? Qual o papel do grupo de professores no projeto? Ocorre alguma modificação no uso do tempo e do espaço escolar?

Da experiência com o Festival de Folclore em uma escola pública podemos retirar alguns elementos que contribuem para essa reflexão.

A experiência vivida

A escola municipal da Vila Pinho, em Belo Horizonte, atende cerca de mil crianças e jovens de camadas populares, na periferia da cidade. No último ano realizaram o 2º Festival de Folclore.

Na escola da Vila Pinho, o folclore não é visto apenas como uma data comemorativa. Mais que um conteúdo abstrato ou distante, o folclore é encarado como um saber vivo, presente nos rituais, nas danças, na linguagem, nas expressões, nas brincadeiras e nos costumes alimentares. Representa também o saber, passado de geração em geração, que dá identidade ao grupo social.

Estudar o folclore, na escola, é estudar os costumes e as tradições presentes na vida cotidiana dos alunos. O 2º

Festival de Folclore da Escola Municipal Vila Pinho representou um momento no qual toda a escola pôde socializar suas descobertas, suas experiências e seus projetos.

Na escola há três ciclos de formação, cada um com a duração de três anos e abrigando em média doze turmas; um coletivo de professores trabalha em cada ciclo. Cada ciclo selecionou alguns projetos que já estavam em andamento e que, de alguma forma, envolviam as tradições folclóricas. O Festival representou um momento de culminância desses projetos.

As atribuições de cada ciclo

O 1º ciclo prepararia uma apresentação, a partir do projeto que estava sendo desenvolvido com brincadeiras em torno de histórias, cantigas, danças e outras atividades lúdicas populares. Algumas dessas atividades já faziam parte da experiência das crianças, dentro e fora de sala de aula; outras foram sendo incorporadas ao longo do processo.

No 2º ciclo se desenrolavam dois projetos que trariam boas contribuições para o festival: “Os índios” e “Os afrodescendentes”. Ao programar sua participação, o 2º Ciclo optou por apresentar números que refletissem “a influência das diferentes etnias na vida cultural brasileira”.

O 3º ciclo vinha desenvolvendo uma pesquisa sobre as regiões do Brasil e decidiu fazer no Festival Folclórico uma apresentação ligada à questão da pluralidade cultural do país.

Ao trabalhar em seus projetos, os alunos dos três ciclos pesquisaram, fizeram entrevistas com os pais, ouviram e registraram relatos de alunos, realizaram visitas a grupos folclóricos e a rezadeiras do bairro. Envolvendo a comunidade local, convidaram contadores de história para se apresentar na escola e artesãos para realizar oficinas com os alunos, além de entrevistar grupos de rap do bairro.

O Festival de Folclore deu vida nova à escola, transformou alunos em companheiros, professores e

alunos em parceiros de trabalho. Foi um espaço de troca, de socialização e de encontro e motivou um intenso processo de organização coletiva.

Os professores de cada ciclo precisaram se reunir, tomando em conjunto as decisões e fazendo os encaminhamentos. A organização requereu também o reagrupamento de alunos de modo que, em vários momentos, alunos de turmas diferentes se encontraram e trabalharam juntos. Os professores se transformaram em costureiros, os pais ajudaram a organizar o cenário, os alunos maiores cuidaram das fantasias dos menores.

Logo após o festival, as paredes e os murais da escola se transformaram em espaços públicos, nos quais os alunos de todos os ciclos colocaram suas avaliações, fixaram fotografias e depoimentos de pais, de alunos e de professores sobre a experiência vivida.

As lições da experiência

A experiência de alunos e professores na Vila Pinho contribuiu para a compreensão da relação entre os projetos e a vida coletiva da escola.

O **tempo** dentro das escolas em geral é organizado de forma fragmentada: séries, bimestres, atividades em salas específicas, tempo de brincar etc.

Os **espaços**, por sua vez, também são configurados de maneira fragmentada: cada turma em sua sala e cada espaço com uma função. No espaço de Educação Física se mexe com o corpo; no espaço de sala de aula se ‘mexe’ com a cabeça; o espaço do pátio é para brincar e o da sala é para estudar.

O trabalho com projetos leva a repensar o uso do tempo e do espaço na escola.

A escola da Vila Pinho reorganizou seu tempo e seus espaços, ora mesclando turmas, ora usando o

pátio como espaço de estudo ou a sala de aula como espaço para brincadeiras.

Com o Festival do Folclore, os alunos tiveram um envolvimento significativo em um projeto coletivo que recriou os espaços, transformou o tempo e abriu a escola para a participação da comunidade. E esse espaço passou a ser visto como espaço coletivo, pertencente a todos, que passaram a se sentir responsáveis por ele.

Os portões abertos, o encontro de alunos de várias turmas e os ensaios para o festival não tiveram a característica de um tempo fora do cotidiano, ou de atividades extracurriculares, nem de espaço para bagunça. O que a Escola Vila Pinho viveu foi um rico e intenso processo de produção e organização coletivas da experiência escolar.

Os alunos como sujeitos do processo

É interessante observar que a experiência da Vila Pinho transformou professores e alunos em parceiros de trabalho. Os alunos deixaram de ter um papel passivo na escola. Sugeriram encaminhamentos, participaram da tomada de decisões, organizaram e planejaram o trabalho. Todo esse processo fez também com que assumissem responsabilidades, se comprometessem com o trabalho e com o coletivo.

Pouco a pouco, as mudanças ganharam corpo: alunos até então calados passaram a opinar e alunos descomprometidos passaram a assumir responsabilidades. A escola passou a ser também dos alunos. E isso fez com que eles cuidassem mais do prédio, se preocupassem mais com a conservação dos materiais e com a limpeza.

Essa experiência revela que a responsabilidade e o compromisso dos alunos não são construídos em cima de um vazio, ou à custa de lições de moral e de bons hábitos. Essa responsabilidade é construída a partir do envolvimento em um trabalho no qual eles se sintam realmente autores, e não meros executores.

Além de tudo, ocorrem mudanças de postura em re-

lação ao processo de aprendizagem. Eles se envolveram mais e ampliaram seu interesse ao encontrar um sentido para seu estudo.

Nesse projeto, cada um deles foi educando e educador, informante e pesquisador. Assim, se estabeleceram como sujeitos pertencentes a um grupo e, como tal, desenvolveram sua perspectiva de se tornar autônomos e responsáveis, características tão desejáveis em nossos objetivos educacionais.

Os professores da escola de Vila Pinho tiveram a oportunidade de repensar seu papel e de avançar na construção de uma proposta coletiva de educação.

Rompendo com a tradição individualista de trabalho docente, na qual cada professor se responsabiliza pela educação de uma determinada turma, os professores se organizaram em coletivos e passaram a trabalhar em grupo.

O trabalho deixou de ser individual e solitário. A cooperação e a interação substituíram o isolamento e a competição. Ao trabalhar em grupo, esses professores trocaram experiências, aprenderam com os colegas, dividiram dúvidas e partilharam inquietações. Descobriram-se aprendizes e pesquisadores. Ao viver tal experiência, perceberam a riqueza desse tipo de trabalho e descobriram que é possível, na prática, construir um projeto coletivo de educação.

Os pais têm o que dizer na escola

A experiência da Vila Pinho mostra que os pais também podem ser parceiros da experiência escolar. Deixando o lugar de meros espectadores, os pais se colocaram como informantes privilegiados, como detentores de um saber que tem importância e valor para a escola.

Com o projeto desenvolvido, a escola passou a ser, naquele bairro de periferia, um espaço de encontro e de difusão de cultura. Os portões, que em muitas escolas são barreiras para não deixar o mundo entrar, se transformaram em ponte entre a vida da escola e a vida do bairro.

A experiência com projetos não interfere apenas nas questões de ensino/aprendizagem. Traz mudanças profundas no cotidiano escolar: no uso do espaço e do tempo, na relação com o bairro e com a cidade e na forma como seus sujeitos – pais, alunos e professores – se integram nessa dinâmica.

A palavra de professores e professoras da Vila Pinho

Com esse projeto, pudemos perceber a diferença entre fazer simplesmente um Festival de Folclore e organizar um projeto coletivo de trabalho. No primeiro caso, toda a organização fica na mão dos professores, enquanto os alunos apenas executam tarefas. Não se cria um vínculo entre o festival e o cotidiano da escola. É como se todos precisassem parar de estudar para cuidar apenas do festival.

No projeto coletivo, alunos e professores têm papéis bem atuantes, pois o fato de os alunos ajudarem a planejar não descarta a necessidade de os professores intervirem e coordenarem o processo.

Outra mudança importante se refere às relações entre as turmas e os professores. A atitude de disputa e competição acirrada para fazer a melhor apresentação deu lugar ao espírito de cooperação e à interação. Nós, professores, tivemos de aprender a trabalhar em grupo, assim como nossos alunos. Todos nós, professores, alunos e pais, passamos a nos sentir mais como sujeitos de um coletivo.

A FORMAÇÃO DO ALUNO E A REALIDADE

A pesar de suas dúvidas, a professora Lúcia afirma que o trabalho com projetos mudou sua prática na sala de aula: *Não sei explicar bem, mas observo que as aulas estão mais interessantes e desafiadoras, para mim e para os alunos.*

Assim como Lúcia, muitos professores e professoras que trabalham com projetos conseguem perceber que a escola ganha uma dinâmica nova, mais viva, mais sintonizada com as demandas do mundo contemporâneo.

A escola e a informação

Até recentemente, a escola era a grande agência de informação dentro da comunidade. Mas esse papel passou por profunda transformação. Este mundo em que vivemos é o mundo da informação, da globalização, da informatização. A escola não consegue, nem deve tentar, se comparar aos meios de comunicação, em relação ao volume de informações que transmite.

Mas, embora não seja o veículo privilegiado de transmissão de informação, a escola não deixa de ter um papel central no que se refere ao **tratamento dessa informação**. Formar criticamente o cidadão não é papel dos meios de comunicação.

Em geral, a informação que chega a cada um é transmitida de forma fragmentada, nem sempre compreensível. Desenvolver a capacidade de compreender essa informação, selecioná-la, criticá-la e se posicionar diante

dela passa a ser de responsabilidade basicamente da escola. No mundo moderno, a escola aparece como espaço de formação crítica dos estudantes.

Mas a maneira de uma pessoa compreender as informações e lidar com elas depende de vários fatores. Essa capacidade é influenciada pela classe social, pelo espaço geográfico e pela cultura de origem do indivíduo em seu grupo social. Por isso, também é papel da escola acolher a diversidade cultural presente na sociedade brasileira e trabalhar com ela.

O trabalho de formação

Outro aspecto do papel da escola contemporânea diz respeito à natureza da informação. Os temas contemporâneos ultrapassam as clássicas disciplinas escolares e não podem ser enquadrados em uma só área específica de conhecimento.

A questão ecológica, por exemplo, não é um problema exclusivo de Ciências Naturais: envolve questões geográficas, históricas, sociológicas, econômicas e outras. Por isso, a antiga lógica das disciplinas fechadas em si mesmas não se enquadra nessa nova perspectiva.

A rapidez com que os novos conhecimentos são construídos não permite que sejam apreendidos como conhecimentos imutáveis e a-históricos. Não é mais possível tratar os conteúdos como verdades absolutas.

Hoje, o foco principal da atuação da escola está na formação dos estudantes, no objetivo de torná-los capazes de conviver com um mundo em profunda transformação, perceber as causas das mudanças e se posicionar diante delas.

A intenção educativa dos professores ao trabalhar na perspectiva de **projetos** é possibilitar que os alunos compreendam os problemas colocados pela realidade con-

temporânea. Compreender significa ser capaz de ir além da informação dada, estabelecer relações entre vários pontos de vista, analisá-los e se posicionar diante deles.

A compreensão e a interpretação da realidade pelo estudante estão vinculadas a sua experiência cultural, a seus conhecimentos prévios, à cultura acumulada historicamente pela humanidade e à cultura contemporânea.

Características de um projeto

- É um processo educativo desencadeado por uma questão, que favorece a análise, a interpretação e a crítica, como confronto de pontos de vista.
- A aprendizagem acontece a partir da interação entre o aprendiz e o objeto de conhecimento, dentro de um contexto com sentido e significado.
- No projeto predomina a cooperação: professores e alunos assumem o papel de pesquisadores.
- Estabelece conexões entre as informações, questionando a idéia de uma versão única da realidade.
- Trabalha com diferentes tipos de informação.
- Leva alunos e professores a perceber que há diferentes formas e caminhos para o aprendizado.
- Leva alunos e professores a agir com flexibilidade, a acolher a diversidade e a compreender sua realidade pessoal e cultural.

Fonte: *Aula de Inovación Educativa* nº 59, p. 80 (tradução adaptada)

Assim, o trabalho na perspectiva de projetos parte de uma visão segundo a qual o conhecimento da realidade constitui um processo ativo, no qual os alunos vão conseguindo interpretar a realidade e dar-lhe significado, compreendendo-a cada vez mais profundamente. Trata-se de um processo ativo e participativo.

Essa perspectiva enfatiza a problematização de situações e a busca efetiva de soluções como caminho para envolver os alunos em um processo rico e dinâmico, no qual vão aprendendo, de forma não fragmentada, a compreender e a intervir no mundo em que vivem.

A seguir, alguns depoimentos de professores e de alunos em relação ao trabalho com projetos. Os depoimentos constam do vídeo “Os projetos de trabalho”, da SMED/PBH.

A palavra dos professores

Alayde e Juliane são professoras da Rede Municipal de Belo Horizonte que vêm orientando sua prática na perspectiva dos projetos de trabalho. Elas dão aqui seu depoimento a respeito do significado desse processo.

O trabalho com projetos permitiu que os alunos tomassem maior consciência do estudo e do processo de investigação, na medida em que eles acompanharam, desde o início, o plano, o processo e a síntese do trabalho. Puderam também socializar todas essas informações para outras turmas e estender o conhecimento adquirido para outras situações escolares e extra-escolares.

É claro que eles não deram conta de apreender todos os conceitos, todos os procedimentos e atitudes envolvidos. Eles deram conta de fechar algumas situações, mas outras questões ficaram abertas para desenvolvimento em novos projetos de trabalho. (Alayde)

Quando a gente pára para refletir acerca de nossa prática, percebe como o trabalho com projetos provoca mudanças em nós mesmos. Observei que comecei a escutar mais o grupo, a trabalhar mais dentro do interesse dos meninos e a problematizar esses interesses. Com isso, acabei me transformando em uma pesquisadora, já que eu também preciso ser fonte de informação para a solução dos problemas levantados.

Com o trabalho de projetos, a gente observa que as crianças se sentem mais envolvidas e interessadas pelo trabalho, porque também são responsáveis por ele. Com isso, há realmente uma aprendizagem e é uma aprendizagem significativa. Esses meninos passam a estender todo esse comportamento de investigação e observação para outras situações fora da sala de aula, e até com outros professores. (Juliane)

A palavra dos alunos

Os alunos também vão percebendo mudanças em seu processo de formação quando passam a estudar a partir da perspectiva dos projetos de trabalho. Os depoimentos de alunos e alunas da Rede Municipal de Belo Horizonte refletem essas mudanças:

Quando a gente aprende alguma coisa, eu passo todas aquelas coisas para a minha mãe; por exemplo, do câncer de mama, fazer o auto-exame, ela faz. A gente se relaciona muito com aquilo que a gente está estudando. (Ronaldo, aluno do 2º ciclo)

O aluno pode dar mais opinião, assim, se não tivesse esse projeto Escola, a professora direto dava aquela matéria [...]. Agora, a gente tem o direito de estudar mais. (Davidson, aluno do 1º ciclo)

A gente não tinha muito interesse pra fazer aquilo que a gente queria. Agora não, agora é diferente. Os alunos, eles trazem aquilo que a gente tem em casa, a gente procura nos livros, procura nas casas das pessoas. (Talita, aluna do 2º ciclo)

A gente é que buscou esse saber. A gente buscou através de pesquisa, de entrevista, filmes que a gente assistia; é, a gente tinha sede de saber, a gente se sentiu importante, assim, a gente se sentiu gente, a gente que tava buscando esse saber, não era ninguém que tava trazendo pra gente. (Alaíde, educadora de creche e aluna de Supletivo)

Uma palavra para Lúcia

Lúcia, esperamos que essa série de programas possa ter ajudado você a refletir mais sobre sua prática, fornecendo novos elementos para compreender a postura pedagógica em que se fundamentam os projetos de trabalho.

Sabemos que as inquietações vão continuar, pois elas são inerentes a todo processo de aprendizagem e revelam a busca de fundamentação para sua intervenção pedagógica.

Acreditamos que, assim como você e como todos que aqui relataram suas experiências, muitos professores estão aprendendo com a análise e a reflexão de sua prática pedagógica. Por isso, esperamos que a análise dessas experiências possa ser uma referência a mais nesse rico e intenso processo de formação que você e muitos educadores brasileiros estão vivendo.