

Projetos de trabalho na educação: para quê? Para quem?

Projects work on education:
for what? For who?

Maria Cristina Floriano Bigeli

crisbigeli@gmail.com

UNESP – Marília

Resumo:

A escolha pela utilização de projetos de trabalho nas escolas ocorre, geralmente, com o objetivo de suprir uma ou mais necessidades que o currículo (formado por disciplinas de humanidades, ciências biológicas e exatas) não alcança. Essa necessidade inicial pode gerar reflexões entre os atores da comunidade educacional – professores, gestores e alunos –, em busca de estratégias que aproximem o alcance dos objetivos desejados por esses com o currículo utilizado pela escola. Dessa aproximação podem surgir novas alternativas de práticas de ensino e de aprendizagem que se diferenciam da aula tradicional (fracionada em matérias com determinadas cargas horárias), sendo os projetos de trabalho uma dessas possibilidades. Entretanto, os projetos de trabalho não são simplesmente o ato de propor e ensinar algo não considerado “tradicional” ou o ato de utilizar uma proposta inovadora de ensino pronta e acabada. Este artigo faz uma revisão bibliográfica acerca da utilização de projetos como uma forma de ensino e aprendizagem alternativa ao currículo escolar considerado “tradicional”. Para isto, há na introdução algumas concepções sobre a formação do currículo, para, em seguida, se conceituar o que são os projetos de trabalho a partir dos autores espanhóis Hernández e Ventura, e dos brasileiros Oliveira, Moura e Barbosa, apresentando um breve histórico acerca dos projetos de trabalho, indicações de como prepará-los e organizá-los e alguns apontamentos sobre o que não pode ser considerado um projeto de trabalho.

Palavras-chave: Projetos de trabalho. Currículo. Ensino/Aprendizagem.

Abstract:

The choice for using projects work in schools occurs, generally, with the objective of suppress one or more needs which the curriculum (formed by humanities, biological and hard sciences subjects) doesn't reach. This initial need can generate reflections among the actors of educational community – teachers, school managers and students -, seeking strategies that approach the achievement of the objectives desired by those with the curriculum used by the school. In this approach may appears new alternatives teaching practices and learning which differ of traditional classes (fractionated in disciplines with specific workloads), being the projects work one of these possibilities. However, the projects work aren't the simple act of propose and teach something that isn't considered “traditional” or the act of using an innovative proposal teaching ready and finished. This article makes a bibliographical review about the use of projects as a way of alternative teaching and learning to the “traditional” school curriculum. For this there are some views in the introducing about formation of the curriculum, for then conceptualizing what are the projects work based on the Spanish authors Hernández and Ventura, and the Brazilian authors Oliveira, Moura and Barbosa, presenting a brief historical about projects work, indicating how to prepare and organize them and some notes about what can't be considered a project work.

Key-words: Projects work. Curriculum. Teaching/Learning.

I ntrodução

Ao falarmos sobre currículo (ou, no nosso caso, sobre a modificação do currículo), cabe-nos expor algumas de suas concepções. A esta palavra, tão presente no cotidiano dos educadores, podemos associar diversas e distintas compreensões, relacionadas aos diferentes períodos da história da Educação. Podemos entender o currículo como:

a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18).

A partir dessas definições variadas, podemos pensar que a maior parte das compreensões de currículo é a de concretizações de fins sociais e culturais que se atribuem à escolarização. E estas concretizações não podem ser caracterizadas como realidades abstratas que estão à margem do cotidiano escolar e do contexto em que foram pensadas e realizadas, porque, ao nos depararmos com um determinado currículo prescrito, estamos observando as funções da escola em um determinado contexto histórico e social. Assim, para se compreender uma conjuntura escolar em um determinado período histórico, analisar o currículo é essencial, porque “as funções que o currículo cumpre como expressão do projeto de cultura e socialização são realizadas através de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si.” (SACRISTÁN, p. 16, 2000).

Silva (2010, p. 15) caracteriza o currículo como o resultado de uma seleção, da forma que “de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo.”. Essa escolha do que vai fazer parte do currículo implica, para este autor, em relações de poder, já que, “selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder.” (SILVA, 2010, p. 16).

Portanto, não é crível conceber o currículo como atemporal e tampouco como neutro, porque esse (e sua formação) é estritamente vinculado, como já elencamos, com o contexto, com a organização hierárquica da sociedade, com a organização da educação e até com a organização das esferas religiosas.

Temos como um breve exemplo o ensino de História, que em muitos países foi (ou ainda é) “[...] reduzido a uma narrativa fechada, destinada a moldar as consciências e a ditar as obrigações e os comportamentos para com a nação.” (LAVILLE, 1999, p. 135). Nas escolas da antiga União Soviética, por exemplo, e ainda de acordo com Laville (1999), durante as aulas de História predominava a visão de que o capitalismo era o inferno e o socialismo era a forma de se chegar ao paraíso. Antes da queda do Muro de Berlin, havia na Alemanha duas versões da História: uma que era ensinada para os alunos da Alemanha Ocidental e outra que fazia parte do currículo dos alunos da Alemanha Oriental.

Estes, dentre outros casos, demonstram que o poder que o setor político tem na elaboração do currículo não é pequeno, e também que “[...] no mundo educativo, o projeto cultural e de socialização que a escola tem para seus alunos não é neutro. De alguma forma, o currículo reflete o conflito entre interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos.” (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

As discussões sobre a formação do currículo datam do início do século XX, quando John Dewey escreveu, em 1902, um livro que tem a palavra “currículo” em seu título: *The child and the curriculum* (A criança e o currículo). Mas, apenas em 1918, Franklin Bobbit publicou o livro *The curriculum* (O currículo) consolidando o início do currículo como um campo de estudos, no qual se destacam duas visões contrastantes, uma vez que Bobbitt defendia que o funcionamento da escola deveria ser semelhante ao de uma indústria – com busca de resultados específicos, com utilização de métodos para obter tais resultados, etc. –, enquanto Dewey fazia parte da vertente mais progressista, de forma que “[...] estava muito mais preocupado com a construção da democracia que com o funcionamento da economia.” (SILVA, 2010, p. 23). Entretanto, como afirma Silva (2010, p. 23), Bobbitt influenciou mais a história da Educação do que Dewey, porque a proposta daquele apontava para um modelo de educação pretensamente mais científico e de acordo com o modo em que sistema

econômico capitalista, o qual se fazia hegemônico em grande parte do globo à época, estava estruturado.

Em 1949, Ralph Tyler publicou o livro *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (Princípios básicos do currículo e instrução), que consolidou o modelo de currículo apresentado por Bobbitt e ainda influenciou a formação dos currículos de diversos países.

A organização e o desenvolvimento do currículo deve buscar responder, de acordo com Tyler, quatro questões básicas: “1. que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir? 2. que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?; 3. como organizar eficientemente essas experiências educacionais?; 4. como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?” As quatro perguntas de Tyler correspondem à divisão tradicional da atividade educacional: “currículo” (1), “ensino e instrução” (2 e 3) e “avaliação” (4) (SILVA, 2010, p. 24-25).

Mas, tanto os currículos tecnocráticos**(1)** (de Bobbitt e Tyler), quanto os mais progressistas**(2)** (de Dewey, por exemplo) têm uma semelhança: a reação ao currículo clássico humanista, advindo da Antiguidade Clássica e estabelecido na educação universitária da Idade Média e do Renascimento. Este currículo era formado por disciplinas como a gramática, a retórica, a dialética, a astronomia, a geometria, a música, a aritmética, e o latim e o grego com suas respectivas literaturas. Tal currículo corresponde ao ensino do conhecimento com determinado objetivo da época e a crítica dos tecnocráticos era que esses conhecimentos, principalmente o latim e o grego, eram abstratos e supostamente inúteis para a vida moderna e os mais progressistas consideravam-no distante dos interesses e experiências das crianças e dos jovens.

Contudo, mesmo com as críticas dos defensores tecnocráticos e dos mais progressistas ao currículo clássico humanista, bem como com a reação dos autores que fazem parte das Teorias Críticas**(3)** do currículo (como Louis Althusser, Pierre Bourdieu, Paulo Freire, Basil Bernstein, Michael Apple, Henry Giroux, entre outros), tanto contra os modelos considerados tradicionais como dos modelos provenientes do currículo clássico humanista, a estrutura usual do currículo escolar continua sendo, até a atualidade, formada pelas disciplinas herdadas da sociedade ocidental com origens na Antiguidade. As disciplinas que estudam linguagem, literatura, ciências

exatas, ciências naturais, ciências sociais e artes, denominadas por Moreno (2000) e Araújo (2000) de “tradicionais”, têm suas origens encontradas na Grécia, na época da Antiguidade Clássica (séc. VIII a.C – séc. V d.C.), período em que os pensadores gregos “[...] determinaram, dentro do universo de tudo o que é pensável, os campos temáticos mais importantes sobre os quais valia a pena concentrar os esforços intelectuais, convertendo-os em temas de discussão e no centro dos seus escritos.” (MORENO, 2000, p. 25). Além disso:

O movimento dos corpos celestes e dos *sublunares*, as espécies animais, as origens do universo, a composição da matéria, a própria existência constituíam temáticas apaixonantes em torno das quais se construía teorias, discutia-se e elucubrava-se (sic). Assim nasceram, mais ou menos próximas das fronteiras da Filosofia, disciplinas como a Física, a Astronomia, a Biologia, a Matemática, a História, a Gramática, etc., que, através dos séculos, tomando diversas rotas, mudando de métodos, buscando novas abordagens e propostas, subdividindo-se e especializando-se, chegaram até os dias de hoje (MORENO, 2000, p. 25-26).

No entanto, os pensadores faziam parte de uma elite da sociedade grega (que era altamente hierarquizada) e os assuntos que eram de seus interesses não faziam parte, necessariamente, do cotidiano da maior parte da população, constituída por mulheres e escravos. Com a expansão do Império Romano, no período do Helenismo (fim do século III a.C.), a forma de educação grega foi incorporada à sociedade romana e assim passada como valor hegemônico em todo o território dominado por Roma. Mesmo que “[...] seja certo que isto levou a sociedade ocidental – que herdou seus interesses, conhecimentos e problemas – a dar passos importantíssimos no plano intelectual, não é menos certo que também teve seus aspectos negativos.” (MORENO, 2000, p. 26-27). Alguns dos aspectos negativos que podemos assinalar é a própria formação do currículo, que continua selecionando e privilegiando alguns assuntos que geralmente não mantêm relações com o cotidiano dos/as estudantes; a não neutralidade do currículo que é passível de intervenções de diversos órgãos da sociedade; o currículo continua transmitindo visões sociais particulares e interessadas a determinados grupos; as missões dos currículos que são direcionadas de acordo com o que o grupo que o planeja quer formar; etc.

Porém, assinalamos que, apesar dessa estrutura curricular, herdeira das disciplinas da Antiguidade Clássica continuar sendo forte e passada para as gerações

posteriores, os currículos são sim passíveis de mudanças e essas foram muito discutidas durante a história da Educação. As mudanças podem ter início a partir de alguns questionamentos, como: “por que se considera uma determinada visão como natural? Por que se excluem outras interpretações? Como esse fenômeno afeta nossas vidas e de outras pessoas?” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 28). A partir de questionamentos como estes, surgiu uma tentativa de modificar as práticas curriculares intitulada de projetos de trabalho.

Os projetos de trabalho

Antes de partirmos para as definições, esclarecemos que discorrer sobre “projetos” pode levar a interpretações diversas, principalmente quando se trata do ambiente escolar. Um projeto de trabalho pode ser compreendido como o Projeto Político Pedagógico da escola, que é um esquema que engloba tópicos – por exemplo, a missão da escola, os objetivos, a clientela, os dados sobre a aprendizagem etc. –, e se constitui em uma ferramenta de planejamento e avaliação utilizada pelos membros da equipe pedagógica. Outra compreensão que a palavra “projeto” pode estar vinculada é ao projeto de ensino que cada professor planeja para suas aulas, contendo seus objetivos, estratégias de ensino-aprendizagem e avaliação. Entretanto, a interpretação que pautamos nesta pesquisa é a de Hernández (1998), Hernández e Ventura (1998), Oliveira (2006), Moura e Barbosa (2006) que entendem por projeto de trabalho um plano de uma atividade a ser desenvolvida na escola, elaborada em conjunto entre professores, alunos e membros da comunidade escolar, focada em buscar respostas para questões sobre determinado tema, assunto ou problema que seja de interesse de todos os envolvidos em seu planejamento e execução.

A escolha pela utilização de projetos de trabalho na escola ocorre, geralmente, com o objetivo de suprir alguma necessidade que o currículo convencional (formado por disciplinas de humanidades, ciências biológicas e exatas) não alcança. Essa necessidade inicial pode gerar reflexões entre os atores da comunidade educacional – professores, gestores e alunos –, em busca de estratégias que aproximem o alcance dos objetivos desejados por esses com o currículo utilizado pela escola. Dessa aproximação podem surgir novas alternativas de práticas de ensino e aprendizagem

que se diferenciam da aula tradicional (fracionada em disciplinas com determinadas cargas horárias), sendo os projetos de trabalho uma dessas possibilidades(4).

Mas, os projetos de trabalho não são simplesmente o ato de ensinar algo não considerado “tradicional” ou o utilizar uma proposta inovadora de ensino pronta e acabada. A começar, Hernández (1998) afirma que cada projeto de trabalho é único e deve ser pensado exclusivamente entre as pessoas que estão inseridas no contexto em que esse será aplicado; além disso, é necessário que os participantes estejam dispostos a adotar uma alternativa de ensino que se diferencie do sistema de disciplinas usualmente empregado nas escolas. Isto é, para adotar os projetos de trabalho é preciso “[...] 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.” (LEITE; OLIVEIRA; MALDONADO, 1998, p. 60). Valer-se de modelos prontos, que não foram sequer planejados dentro do contexto em que será aplicado, pode não ser eficiente e não condiz com um projeto de trabalho conforme é definido por diversos autores, como Hernández (1998), Oliveira (2006); Moura e Barbosa (2006); Pereira (2004), dentre outros.

A mudança da prática pedagógica da escola (ou das escolas) que venha a utilizar projetos de trabalho está centrada principalmente na transformação da perspectiva comumente transmitida nas instituições escolares, na qual o ensino é pautado pela transmissão do conhecimento do professor ao aluno, que é um mero receptor, para a perspectiva de que o aluno é sujeito ativo da sua aprendizagem e o professor, além de ensinar, também aprende com a experiência dos alunos e alunas. Para compreendermos tal mudança, encontramos em Leite, Oliveira e Maldonado (1998, p. 62) uma tabela que exemplifica as principais diferenças entre o ensino considerado tradicional das escolas (dividido em disciplinas isoladas, cada qual com determinada carga horária) e como é a perspectiva da prática pedagógica nos projetos de trabalho.

Tabela 1

Perspectiva Tradicional	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.

Portanto, as definições propostas por alguns estudiosos do tema, como Moura e Barbosa (2006) e Hernández e Ventura (1998) para os projetos de trabalho são:

[...] projetos desenvolvidos por alunos em uma (ou mais) disciplina(s), no contexto escolar, sob a orientação do professor, e têm por objetivo a aprendizagem de conceitos e desenvolvimento de competências e habilidades específicas. [...] os projetos de trabalho são executados pelos alunos sob a orientação do professor visando a aquisição de determinados conhecimentos, habilidades e valores (MOURA; BARBOSA, 2006, p.12).

E, também,

[...] uma forma de organizar a atividade de ensino e aprendizagem, que implica considerar que tais conhecimentos não se ordenam para sua compreensão de uma forma rígida, nem em função de algumas referências disciplinares preestabelecidas ou de uma homogeneização dos alunos (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 61).

Mas, a utilização de projetos de trabalho nas escolas não é nenhuma novidade, como observaremos a seguir.

Breve histórico dos projetos de trabalho

Fazendo uma breve pesquisa histórica, notamos que a utilização de projetos de trabalho não é uma ideia nova na história da Educação. Suas denominações, pelo menos até os anos de 1930, foram as mais diversas, por exemplos, “métodos de projetos, centros de interesse, trabalho por temas, pesquisa do meio, projetos de trabalho [...]” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 67) eram algumas das denominações utilizadas para designar essa prática educativa. Todavia, as origens da pedagogia de projetos de trabalho podem ser encontradas em livros de John Dewey do início do século XX.

Durante o decorrer da década de 1920, os projetos de trabalho foram utilizados para aproximar a escola da vida cotidiana. Inclusive, Hernández (1998) considera que a primeira versão de um projeto de trabalho surgiu por volta daquele período, sustentada pelas ideias de partir de uma situação problemática; de vincular o processo de aprendizagem com o mundo exterior à escola; e de oferecer uma alternativa ao sistema curricular que fragmenta o conhecimento em disciplinas distintas.

Foi por volta destes anos que os principais educadores da Escola Nova, entre eles o próprio John Dewey e o seu principal seguidor, Willian Kilpatrick, além de outros, como Maria Montessori, Ovídio Decroly e Edouard Claparède (OLIVEIRA, 2006; PEREIRA, 2004), propagaram a ideia de que “[...] a criança deve compreender o mundo com certa rigorosidade de pensamento, por meio de um trabalho de pesquisa reflexiva.” (OLIVEIRA, 2006, p. 6).

Além da participação dos representantes da Escola Nova, Hernández (1998) destaca o engajamento de um professor espanhol, Fernando Sáinz, que em 1931 defendia a ideia de que os projetos de pesquisa a serem utilizados nas escolas deveriam estar próximos à vida dos alunos, uma vez que “o que se pretende [com os

projetos de trabalho] é que o aluno *não sinta diferença entre a vida exterior e a vida escolar.*” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 67, itálicos do autor). A partir de então, têm-se os esboços iniciais que caracterizam algumas ideias dessa primeira versão dos projetos de trabalho: partir de um problema; relacionar a aprendizagem com o mundo exterior à escola; e mostrar que há alternativas ao ensino fragmentado em disciplinas.

Também na década de 1930, Célestin Freinet propôs algumas mudanças entre a relação professor-aluno e aluno-aluno, valorizando o trabalho e a atividade em grupo, visando promover a cooperação e a livre expressão infantil. Relacionado a projetos de trabalho, Freinet “[...] trabalhava com a idéia de projetos concomitantes, acontecendo ao mesmo tempo em sala de aula, com diferentes tempos de duração, podendo ser de curto, médio e longo prazo.” (OLIVEIRA, 2006, p. 6).

Após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), de acordo com Hernández (1998), a nova situação socioeconômica influenciou na educação a ponto de congelar as ideias e iniciativas de novas formas de ensino e aprendizagem, e essas voltaram a emergir somente a partir da metade da década de 1960, quando novamente produziu-se um novo fluxo de interesse pelos projetos de trabalho, no entanto, nesta ocasião, com a denominação de “trabalho por temas”. O questionamento daquele momento foi “[...] *que conceitos ensinamos e com que critérios os selecionamos?*” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 69, itálicos do autor) e em tal contexto, o psicólogo estadunidense Jerome Bruner estabeleceu que o ensino devesse, a partir das estruturas das disciplinas escolares, estar centrado em conceitos-chave (HERNÁNDEZ, 1998). Esses conceitos-chave eram uma série de eixos conceituais utilizados para facilitar o ensino, a compreensão e a aprendizagem das disciplinas. “Essa visão de projetos dá ênfase a ‘que’ ensinar e os situa num currículo interdisciplinar, dado que é possível verificar que várias disciplinas têm conceitos-chave comuns.” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 70, aspas no original).

Outra ideia desenvolvida por Jerome Bruner foi o currículo em espiral, o que significa que os alunos e as alunas devem ter a oportunidade de ter contato com o mesmo conteúdo mais de uma vez, entretanto, a cada vez que o conteúdo for revisto, este deve ser observado em diferentes modos de representação e em diferentes níveis de profundidade, de forma que o aprendiz construa continuamente o que já aprendeu.

Nos anos da década de 1980 os projetos de trabalho voltam a ser objeto de interesse da Educação devido a dois fatos: o impacto causado pela “revolução cognitiva” na forma de compreender o ensino e a aprendizagem; e as mudanças nas concepções sobre conhecimento. Neste período, as conjecturas da época mostraram que os conteúdos das disciplinas precisavam de reconfigurações para que passassem a ser representados por meio de linguagens mais diversificadas (verbal, escrita, gráfica e audiovisual) “[...] para abrir aos estudantes os processos de pensamento de ordem superior necessários para que compreendam e apliquem o conhecimento a outras modalidades.” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 72). Nos anos de 1990, de modo geral, o trabalho com projetos se fortaleceu no Brasil e no mundo (LEITE; OLIVEIRA; MALDONADO, 1998). Em fins do século XX e começo do século XXI, os projetos de trabalho foram adotados por diversas escolas com uma concepção que “[...] propõe a presença, na escola, dos temas emergentes, de um currículo integrado, de uma complexidade que abarque um enfoque globalizador, no qual a interdisciplinaridade se faça presente.” (OLIVEIRA, 2006, p. 10).

Atualmente, os entendimentos que circunscrevem os projetos de trabalho não são consensuais, a começar pela compreensão do que é um projeto de trabalho: uma metodologia ou uma postura pedagógica? Oliveira (2006) utiliza diversas vezes em seus escritos a expressão “metodologia de projetos de trabalho”, enquanto Hernández e Ventura (1998), Hernández (1998), Pereira (2004) e Leite, Oliveira e Maldonado (1998), acreditam que não há um método cerrado para se trabalhar com os projetos de trabalho, pois:

Entre os docentes, quando se fala de “método” em relação à prática escolar, ao que se costuma fazer referência é a aplicação de uma fórmula, de uma série de regras. No entanto, em sua concepção filosófica, método se entende como uma maneira concreta de proceder, de aplicar o pensamento, de levar a termo uma pesquisa, etc., com a finalidade de conhecer a realidade, de compreender o sentido ou o valor de determinados fatos, de interpretar corretamente os dados da experiência, de resolver um problema, uma questão... (HERNÁNDEZ, 1998, p. 75).

Sendo que, trabalhar com projetos “[...] não se trata apenas 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.” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 23-24). Entretanto, todos os autores

que fazemos referência defendem que um projeto de trabalho deveria ser feito a partir de uma estrutura organizada.

A organização de um projeto de trabalho

Uma das dificuldades para a realização do projeto de trabalho pode estar em sua própria preparação, a qual já é um ponto de partida para a mudança da prática pedagógica. Agora vejamos como se organiza um projeto de trabalho. Hernández e Ventura (1998) acreditam que o projeto precisa ser estruturado a partir de um eixo determinado, ou seja, é necessário partir da definição de um conceito, uma temática ou um problema que seja compartilhado pelos alunos, professores e gestores de uma escola ou, até mesmo, de uma rede de escolas subordinadas à mesma Diretoria de Ensino ou Secretaria de Educação.

Para as autoras Leite, Oliveira e Maldonado (1998), no meio docente há muitos questionamentos sobre como um projeto de trabalho pode surgir na sala de aula, sendo que, por um lado, nota-se que o surgimento se deve às dúvidas dos alunos e, por outro, pressupõe-se que o professor é que deve propô-lo para o grupo. Para essas autoras, “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.” (LEITE; OLIVEIRA; MALDONADO, 1998, p. 66), pois o ponto central do trabalho com os projetos não é somente ater-se a um tema ou discutir quem deve sugerir-lo, mas, sim, resolver problemas que mantenham relações entre os saberes escolares e a vida cotidiana dos estudantes.

Isso não quer dizer que a participação dos alunos não seja importante. Muito pelo contrário, a participação desses na consecução do projeto, tanto em seu planejamento quanto em sua realização, é importante para que haja democratização das relações entre professor-aluno e também amplia a noção da importância da participação ativa do aluno em sua própria aprendizagem.

Se pensarmos em uma dimensão simbólica, os projetos de trabalho seriam um “lugar” onde se permite a aproximação entre a identidade dos alunos e o que é desenvolvido na escola, “[...] longe de um prisma paternalista, gerencial ou psicologista, que implica considerar que a função da Escola NÃO É apenas ensinar conteúdos [...]” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 61). Os projetos também podem expandir a

reflexão e os questionamentos sobre a revisão dos conteúdos do currículo convencional, além de levar em conta as relações entre o que acontece fora do espaço escolar e o que é aprendido dentro das salas de aulas, proporcionando a ampliação do diálogo e da reflexão crítica entre os alunos sobre os fenômenos das escolas e da sociedade.

Mas, para o planejamento de um projeto é preciso seguir algum esquema? De fato, mesmo sendo uma prática livre e autônoma de cada escola, alguns autores (como Hernández 1998, Leite, Oliveira e Maldonado, 1998, Oliveira, 2006 e Pereira, 2004) sugerem que o ponto de partida de todos os projetos seja a *problematização*, o que não corresponde a apenas fazer uma lista do que os organizadores do projeto querem saber sobre um tema, mas significa “[...] construir coletivamente uma questão que irá acompanhar o grupo em todo seu percurso e servirá de referência para debates, discussões e reflexões.” (LEITE; OLIVEIRA; MALDONADO, 1998, p. 60). Construir coletivamente garante que, além da participação do professor, a participação dos alunos e das alunas é fundamental desde essa etapa da elaboração, pois, “[...] ele [o aluno] não só pode como deve selecionar temas, tendo em vista o atendimento à proposta curricular, as demais formativas e os objetivos a alcançar.” (FONSECA, 2003, p. 110).

O professor tem a ação de um facilitador das problematizações, propondo um fio condutor de pensamento para que os questionamentos não sejam dispersos. Nesta etapa, há a mudança de postura do professor, porque, muitas vezes, ele pode não saber resolver muitos dos problemas elencados pela turma de alunos e, construindo um projeto de trabalho coletivamente, ele se coloca também no lugar do aprendiz, deixa de ser o detentor dos saberes e passa a aprender em conjunto com as pesquisas que serão realizadas conjuntamente com os alunos no decorrer da busca pelas respostas. Portanto, essa mudança de posição resume, desde já, o planejamento dos projetos de trabalho, os quais devem ser desenvolvidos *com* os alunos e não apenas *para* os alunos.

Depois da escolha do tema, feita a partir da problematização inicial, parte-se para a fase do *desenvolvimento*, na qual se criam estratégias para buscar respostas às questões levantadas na etapa anterior. As estratégias de busca de respostas contidas no projeto escrito, no momento do seu planejamento, podem sofrer mudanças durante o período de sua efetuação, porque “[...] o desenvolvimento de um

projeto não é linear nem previsível.” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 78). Novamente, os alunos são corresponsáveis pelas escolhas nessa etapa, pois a participação destes acarreta o envolvimento, a responsabilidade e o compromisso por parte dos mesmos. Neste estágio, cabe aos participantes do projeto fazerem diversas pesquisas (bibliográficas, de campo, entrevistas, organização de debates etc.) e refletirem sobre como vão interpretar as fontes de pesquisa que irão responder as suas problematizações. O desenvolvimento do projeto não deve ser restrito apenas ao espaço escolar, podendo ser realizado em conjunto com a comunidade.

Por fim, temos a fase da *síntese*, na qual as convicções iniciais se expandem, novas aprendizagens podem ser estabelecidas e ocorre a avaliação do que foi desenvolvido durante o período da aplicação do projeto. Todavia, utilizar a palavra “avaliação” não significa que essa deve ser feita de modo tradicional, dentro da sala de aula com os alunos respondendo questões feitas pelo professor. Assim como foi feito nas etapas anteriores, a avaliação precisa ser realizada coletivamente. Neste momento, é possível que surjam indagações que podem ser transformadas em novos projetos de trabalho a serem pensados em seguida.

Resumindo, um modo possível para a realização de um projeto de trabalho perpassa pelas seguintes ideias: parte-se de uma problematização negociada entre professor e alunos; inicia-se um processo de pesquisa em busca de soluções para a problematização inicial; a partir da investigação, selecionam-se as fontes de informação que serão utilizadas no decorrer do projeto; criam-se critérios de organização e interpretação das fontes selecionadas; anotam-se as dúvidas e perguntas; estabelecem-se relações do que está sendo pesquisado com outros problemas relacionados com a escola e com a sociedade; recapitula-se e avalia o que foi pensado e discutido; parte para novos problemas e criam-se novos projetos. Dessa forma, podemos ver que:

Os projetos assim entendidos apontam outra maneira de representar o conhecimento escolar baseado na aprendizagem da interpretação da realidade, orientada para o estabelecimento de relações entre a vida dos alunos e professores e o conhecimento que as disciplinas (que nem sempre coincidem com o das disciplinas escolares) e outros saberes não disciplinares vão elaborando (HERNÁNDEZ, 1998, p. 90-91).

Portanto, compreendemos que os projetos de trabalho podem ser considerados como portas que levam os alunos em direção a novos conhecimentos, a novas reflexões e a novas formas de resolução de problemas que ocorrem dentro e fora da sala de aula, principalmente daqueles que estão para além do currículo convencionalmente utilizado pelas escolas. Ao demonstrar para os alunos que eles podem fazer parte da organização do que vai ser desenvolvido durante o projeto, além de apresentar que há maneiras diferentes de aprender, sem que haja a delimitação do conhecimento por disciplinas, faz com que esses percebam que são sujeitos ativos nos processos de aprendizagem e podem, inclusive, levar esse senso participativo para outras instâncias da sociedade.

Mas, nem todo projeto que esteja intitulado como “projeto de trabalho”, pode ser assim considerado (no sentido em que adotamos nesta pesquisa). Como distinguir esses, que também são denominados de “quasi-projeto” e “não-projeto” (OLIVEIRA, 2006) dos autênticos projetos de trabalho? Elenquemos, então, as particularidades dos “quasi-projetos”(5), tal como Hernández (1998) descreve, contrapondo-as com as características dos projetos de trabalho:

a) *Quando é um percurso descritivo de um tema.*

Um projeto de trabalho não pode ser meramente descritivo, ele precisa ser problematizado e fazer parte da reflexão conjunta entre os alunos e os professores.

b) *Resume-se em uma apresentação do que o professor sabe, sendo ele o protagonista e quem toma as decisões.*

Como vimos, uma das características mais importantes de um projeto de trabalho é a participação conjunta de professores, alunos e comunidade escolar (quando estiver envolvida com a problematização e o desenvolvimento do projeto). A imagem tradicional do professor como o protagonista da aula não se encaixa na pedagogia de projetos de trabalho, além do que, faz parte dessa pedagogia que o aluno abandone a visão empirista da educação e adote a visão construtivista de solução de problemas.

c) *Um percurso expositivo sem problemas e sem um fio condutor.*

Um projeto de trabalho é feito de problematizações de um único tema (de uma situação, de um assunto) e, para que isso ocorra, é preciso que haja um delineamento de um fio condutor que se inicie pelas problematizações e siga para a realização dos objetivos pretendidos. Fazer um percurso sem os problemas e sem um fio condutor caracterizar-se-ia, novamente, com uma imagem tradicional de educação que não condiz com as inovações que os projetos de trabalho buscam introduzir.

d) *Uma apresentação linear de um tema, baseada numa sequência estável e única de passos, e vinculada a poucas fontes de informação (por exemplo, somente os livros didáticos).*

Essa particularidade vai totalmente contra a etapa de pesquisa realizada por professores e alunos visando a construção e consecução de um projeto, na qual se procuram diversas fontes que demonstrem visões variadas acerca do mesmo assunto, o que vem a colaborar para a ampliação da visão crítica dos alunos perante determinadas informações.

e) *Uma atividade na qual o docente não faz pesquisas e dá respostas sobre o que já sabe.*

O docente, em um projeto de trabalho, é tanto coorganizador quanto coaprendiz. Isso não quer dizer que seja proibido ao docente dar respostas previamente adquiridas, mas significa que deve tanto haver trocas de saberes entre o docente e os alunos, quanto à valorização de experiências dos alunos nas aprendizagens.

f) *Não dialogar com os alunos e pensar que esses devam aprender o que os docentes querem ensinar-lhes.*

Aqui novamente reiteramos que a participação dos alunos, desde as primeiras problematizações, realizadas antes mesmo da escolha do que será estudado no decorrer do projeto, é primordial para que a prática seja denominada de projeto de trabalho.

g) *Uma apresentação de matérias escolares.*

Um projeto de trabalho intenta ampliar os conhecimentos para além do conteúdo contido nos currículos básicos das disciplinas, entretanto, isso não exclui a possibilidade das matérias escolares serem um tema a ser discutido em um projeto, porém, como já expusemos anteriormente, o tratamento de um tema em um projeto de trabalho é distinto de meramente se apresentar disciplinas curriculares.

h) *Transformar em estudo tudo o que os alunos gostam e o que lhes apetece.*

Mesmo com a participação dos alunos, os professores são facilitadores e devem ajudar nas seleções de problematizações apresentadas em sala de aula.

Demonstrando essas características dos “quasi-projetos”, podemos conseguir diferenciá-los dos projetos de trabalho com mais facilidade. Os “quasi-projetos” podem ser esquematizados com a falta de devido planejamento, com a falta de gestão, de controle, de acompanhamento e de avaliação adequada, distorcendo o real significado de um projeto de trabalho – que é uma maneira diversa de ampliar os conhecimentos e as aprendizagens sem utilizar as mesmas estratégias consideradas “tradicionais” da escola – e tornando-o apenas mais do mesmo.

Considerações finais

Assim, podemos concluir que, os projetos de trabalho, compreendidos da forma que apresentamos neste artigo, nos mostram alternativas de representação do conhecimento escolar baseado na aprendizagem da interpretação da realidade e favorecem o desenvolvimento de estratégias de indagação, de pesquisas em fontes variadas (não apenas no livro didático ofertado pela escola), e a apresentação de como é feito um processo de estudo de um tema. O que auxilia na ampliação do conhecimento dos alunos, dos docentes e de todos os que estão envolvidos na sua consecução, em outros termos, contribuem não somente no fortalecimento e aprendizado dos conhecimentos escolares e curriculares, mas, sobretudo, naqueles conhecimentos ligados a eles próprios (alunos, docentes e comunidade escolar) e a sociedade em que vivem.

Notas explicativas

1. O currículo tecnocrático caracteriza-se por possuir princípios de construção e avaliação que se declaram cientificamente fundamentados e tecnicamente aplicados. Esse currículo pretende ser independente das relações pessoais, com existência objetiva, manipulável e medível.
2. O currículo progressista, diferente do tecnocrático, prioriza as experiências anteriores das crianças e jovens, tendo suas práticas voltadas para os princípios democráticos e considerando a escola como um local para as vivências democráticas.
3. As Teorias Críticas do currículo surgiram por volta da década de 1960 a partir de ensaios, livros e teorizações que questionavam os pensamentos e as estruturas tradicionais da educação. As estruturas tradicionais privilegiam alguns assuntos como o ensino, a metodologia, a aprendizagem, a organização, os objetivos, a didática, o planejamento e a eficiência do currículo, enquanto as Teorias Críticas questionam o poder, a reprodução cultural e social, a ideologia, as relações sociais de produção, a conscientização, o currículo oculto, a resistência e a emancipação e libertação, entre outros assuntos.
4. Estamos discorrendo de forma hipotética porque nessa pesquisa não nos atemos às necessidades individuais da implantação de projetos.
5. Optamos por seguir esta forma de classificação utilizada por Oliveira (2006).

Referências

BELTRÁN, Francisco. *Política y Reformas Curriculares*. València: Universitat de València, 1991.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. *LDB passo a passo: Lei de diretrizes e bases da educação nacional, Lei nº 9394/96 comentada e interpretada, artigo por artigo*. 4. ed. São Paulo: Avercamp, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Paulo Freire, o menino que lia o mundo: uma história de pessoas, de letras e palavras*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

_____. *O que é Educação?* São Paulo: Brasiliense, 2007.

CHAVES, Eduardo O. C. *A Pedagogia de Projetos de Aprendizagem*. 2001. Disponível em: <<http://4pilares.net/text-cont/chaves-projetos.htm>> Acesso em: 08 set. 2012.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e Prática de Ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas-SP: Papyrus, 2003.

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

_____. VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

LAVILLE, Christian. A Guerra das Narrativas: debates e ilusões em torno do ensino e História. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138, 1999.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; OLIVEIRA, Maria Elisabete Penido de; MALDONADO, Mércia Diniz. Projetos de Trabalho. In *Cadernos da TV Escola: PCN na escola: diários, projetos de trabalho*. Brasília-DF: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação a Distância, 1998.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 7-37.

_____; CANDAU, Vera Maria. Currículo, Conhecimento e Cultura. In: *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. BEAUCHAMP, Jeanete, PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 17-46.

MORENO, Montserrat. Temas Transversais: um ensino voltado para o futuro. In: BUSQUETS, Maria Dolors et al. (Org.). *Temas Transversais em Educação: bases para uma formação integral*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999. p. 19-59.

MOURA, Dácio Guimarães; BARBOSA, Eduardo F. *Trabalhando com Projetos: Planejamento e Gestão de Projetos Educacionais*. Petrópolis: Vozes, 2006.

OLIVEIRA, Cacilda Lages. A metodologia de projetos como recurso de ensino e aprendizagem na educação básica. In: *Significado e contribuições da afetividade, no contexto da Metodologia de Projetos, na Educação Básica*. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica). Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET-MG, Belo Horizonte-MG, 2006. Disponível em: <http://www.tecnologiadeprojetos.com.br/banco_objetos/%7BF2792D2A-C83F-4ABC-BEFD-4ABE1940689F%7D_Pedagogia%20Metodologia%20de%20Projetos%20%20Cap%202%20Disserta%C3%A7%C3%A3o%20da%20Cacilda.pdf>. Acesso em: 28 out. 2012.

PACHECO, José Augusto. *Políticas Curriculares: referenciais para análise*. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

PEREIRA, Olga Arantes. Pedagogia de Projetos. *Janus*, Lorena, ano 1, n. 1, 2º semestre de 2004. Disponível em: <<http://www.publicacoes.fatea.br/index.php/janus/article/viewFile/4/3>>. Acesso em: 10 out. 2012.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Submetido em 31/03/2013, aprovado em 06/02/2014.