

Ponto Alegre: Atmed, 1998

ensina na Escola tem como referência as contribuições dos saberes culturalmente constituídos e que podem ser reflexo de diferentes tendências epistemológicas e metodológicas, ou destacar umas frente a outras. Quando os problemas refletidos por esses saberes se transformam em conteúdos escolares, submetem-se a um método, que não procede da epistemologia, da Sociologia ou da metodologia dos saberes, e sim que "baixa seu nível", transmutando-os e simplificando-os para adaptá-los à Escola. A finalidade desse "traduzido" é que o aluno possa entendê-los, com o ânimo de que mais adiante possam realizar inferências e generalizações sobre e a partir deles. O problema é que, nessa mudança de registro, perde-se o contexto, a origem dos conteúdos. Assim, o que o "método escolar" faz é simplificar os problemas, desgarrá-los das situações originárias que inspiram aquilo que se vai ensinar na Escola.

e) Por último, a noção de método também está marcada pela *idéia de moda e de novidade*. Muitas vezes, as inovações que chegam às escolas são geradas em outros lugares culturalmente diferentes ou respondem a necessidades de alguns docentes, não podendo ser adotadas por todos os professores. Entre outras razões, porque não respondem nem a sua trajetória, nem a suas necessidades. No entanto, o princípio de generalização que inspira o cientificismo de muitos planejamentos curriculares levados à educação escolar, sua utilização pelos especialistas e a ideologia reprodutora que criaram leva a que, para boa parte dos professores, "o novo" seja sinônimo de "o bom", "o necessário", o que "deve ser feito", ou "como ensinar". Com isso, se esquece que as inovações, como todos os processos, têm uma história, e que desconhecê-la significa descontextualizá-las e desvirtuá-las. E não há nada mais inadequado, em qualquer campo, da vida cotidiana às decisões políticas e econômicas, do que aplicar soluções, receitas de outros, para problemas que têm uma origem e um diagnóstico diferente.

Tudo dito até aqui responde à idéia de "entender" por que os projetos são considerados como um método e o que essa posição significa na prática de muitos docentes. No entanto, os projetos de trabalho não deveriam ser considerados como um algoritmo, porque:

- a) não há uma seqüência única e geral para todos os projetos. Inclusive quando duas professoras compartilham uma mesma pesquisa, o percurso pode ser diferente;
- b) o desenvolvimento de um projeto não é linear nem previsível;
- c) o professor também pesquisa e aprende;
- d) não pode ser repetido;
- e) choca-se com a idéia de que se deve ensinar do mais fácil ao difícil;
- f) questiona a idéia de que se deva começar pelo mais próximo (a moradia, o bairro, as festas, etc.) da mesma maneira que já não se ensinam primeiro as vogais, depois as consoantes, as sílabas, as palavras, a frase;

g) questiona a idéia de que se deva ir "pouco a pouco para não criar lacunas nos conteúdos";

h) questiona a idéia de que se deva ensinar das partes ao todo, e que, com o tempo, "o aluno estabelecerá relações".

Por tudo isso, como dizia uma professora, "fazer projetos não significa compreender a concepção educativa dos projetos". No bloco seguinte nos dedicaremos à noção de compreensão.

### Falamos de projetos de trabalho, ... mas nos interessa o ensino para a compreensão e a mudança da Escola

Quando começamos a levar para a Escola a organização do currículo por projetos não foi para encontrar e aplicar uma alternativa didática aos centros de interesse. Como assinalei no início desta história, questionamos o modo como se estava ensinando nas escolas ativas, o que nos levou a pensar no que podia significar que os alunos aprendessem de uma maneira globalizada. Mas também tinhamos presente algumas colocações da Psicologia, da Sociologia e da Antropologia que destacam a importância que, na construção do conhecimento escolar e pessoal, tem a biografia, a construção da subjetividade e os significados culturais com os quais se dá sentido à realidade. Essas referências reclamavam repensar a Educação e a Escola para favorecer a compreensão dos alunos de si mesmos e do mundo que lhes rodeia. Vamos explorar mais detidamente esse ponto de partida.

Na cultura contemporânea, uma questão fundamental para que um indivíduo possa "compreender" o mundo em que vive é que saiba como ter acesso, analisar e interpretar a informação. Na educação escolar (desde a Escola infantil até a universidade), supõe-se que se deva facilitar esse aproveitamento, num processo que começa, mas que nunca termina, pois sempre podemos ter acesso a formas mais complexas de dar significado à informação. O que nos leva a formas mais elaboradas e relacionais de conhecimento da realidade e de nós mesmos.

Esse caminho que vai da informação ao conhecimento pode ser realizado por diferentes vias, ou seguindo diversas estratégias (não utilizamos esse termo no mesmo sentido do que se conhece por estratégias de aprendizagem, ou seja, como via prefixada, ou treinamento cognitivo). Uma das mais relevantes seria a consciência do indivíduo sobre seu próprio processo como aprendiz. Consciência que não se estabelece no abstrato e seguindo princípios de generalização, mas sim em relação com a biografia e a história pessoal de cada um e cada uma. Nesse processo, as relações que se vão estabelecendo com a informação se realizam à medida que esta "vai sendo apropriada" (transferindo, pondo em relação, ...) em outras situações, problemáticas e informações, a partir de,



entre outros possíveis caminhos e opções, reflexão sobre a própria experiência de aprender.

Para chegar a essa tomada de consciência individual, são de importância capital o processo interativo que tem lugar no grupo-classe e o papel mediador e facilitador do docente.

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

### Ensinar mediante projetos não é fazer projetos

Chegando a esse ponto, podemos dizer que os projetos de trabalho fazem parte de uma tradição na escolaridade favorecedora da pesquisa da realidade e do trabalho ativo por parte do aluno. Por isso, é estranho que, em certas ocasiões, confundam-se, pareça ser o mesmo que o que se persegue em outras modalidades de ensino como uma Unidade Didática, um Centro de Interesse ou um Estudo Ambiental. Há uma série de características que podem ser consideradas comuns e que identificamos no seguinte quadro:

Quadro 3.1 - O que têm em comum os projetos de trabalho com outras estratégias de ensino

- Vão além dos limites curriculares (tanto das áreas como dos conteúdos).
- Implicam a realização de atividades práticas.
- Os temas selecionados são apropriados aos interesses e ao estado de desenvolvimento dos alunos.
- São realizadas experiências de primeira mão como visitas, presença de convidados na sala de aula, etc.
- Deve ser feito algum tipo de pesquisa.
- Necessita-se trabalhar estratégias de busca, ordenação e estudo de diferentes fontes de informação.
- Implicam atividades individuais, grupais e de classe, em relação com as diferentes habilidades e conceitos que são aprendidos.

Essas características estão presentes, de uma maneira ou de outra, nessas modalidades de ensino, porque se encontram numa tradição educativa que recolhe propostas da Escola Nova relacionadas com o papel da atividade e do estudo do próximo. Vincula-se a Dewey e à sua

idéia da importância da aprendizagem conceitual. Relaciona-se com Bruner e sua proposta de currículo em espiral, a partir do ensino das idéias-chave.

Esses são os antecedentes e as referências em comum de todas essas modalidades de ensino. Vem daí que, com frequência, os professores comentem que os projetos não são nada novo, ou que são simplesmente uma moda para nomear o que já se está fazendo. Se alguém me pedisse uma caracterização mais específica e diferencial dos projetos de trabalho, lhe daria uma resposta, em termos da sequência geral, do possível algoritmo que observo que seguem muitos docentes que dizem realizar projetos.

Quadro 3.2 - Primeira caracterização de um projeto de trabalho

- Parte-se de um tema ou de um problema negociado com a turma.
- Inicia-se um processo de pesquisa.
- Buscam-se e selecionam-se fontes de informação.
- Estabelecem-se critérios de ordenação e de interpretação das fontes.
- Recolhem-se novas dúvidas e perguntas.
- Estabelecem-se relações com outros problemas.
- Representa-se o processo de elaboração do conhecimento que foi seguido.
- Recapitula-se (avalia-se) o que se aprendeu.
- Conecta-se com um novo tema ou problema.

O que aparece como distintivo, nessa hipotética sequência, é que a aprendizagem e o ensino se realizam mediante um percurso que nunca é fixo, mas serve de fio condutor para a atuação do docente em relação aos alunos. Tê-lo presente serve de ajuda, de pista de referência sobre o que significa um projeto quanto a diálogo e negociação com os alunos, atitude interpretativa do docente, critérios para a seleção dos temas, importância do trabalho com diferentes fontes de informação, relevância da avaliação como atitude de reconstrução e transferência do aprendido...

Mas, se quisermos ir além das aparências, podemos seguir outra rota. Diante do desafio que significava dar uma resposta ao que seria o característico de um projeto, comeci a propor essa questão a grupos de docentes com os quais fui tendo ocasião de trabalhar. Uma professora da Escola Infantil comentou: "Sei o que não é um projeto. Talvez possa começar por aí". O que constitui um ponto de partida similar ao que nos acontece na vida diária: sabemos o que não queremos fazer, não o que queremos ser. De seus enunciados e dos de outros docentes, surgiram as seguintes características sobre o que NÃO É um projeto:



Quadro 3.3 - Nem tudo que parece ser é projeto

1. Um percurso descritivo por um tema.
2. Uma apresentação do que sabe o professor, que é o protagonista das decisões sobre a informação e que é o único que encarna a verdade do saber.
3. Um percurso expositivo sem problemas e sem um fio condutor.
4. Uma apresentação linear de um tema, baseada numa seqüência estável e única de passos, e vinculada a uma tipologia de informação (a que se encontra nos livros-texto).
5. Uma atividade na qual o docente dá as respostas sobre o que já sabe.
6. Pensar que os alunos devam aprender o que queremos ensinar-lhes.
7. Uma apresentação de matérias escolares.
8. Converter em matéria de estudo o que nossos alunos gostam e o que lhes apeetece.

A lista poderia ser, sem dúvida, mais extensa, e, do meu ponto de vista, constitui as características de algumas das modalidades de ensino apontadas. Mas nos serve como contrapartida para tentar responder o que PODERIA SER um projeto. Dizer "poderia" não é uma estratégia retórica, e sim uma atitude que tenta manter uma certa coerência com a noção de conhecimento, de ensino e de aprendizagem que "circula" pelo que pretende servir sobretudo de marcos para orientar-se num itinerário que, inevitavelmente, irá sendo construído em cada contexto. De maneira expressa, evita-se cair no decálogo, para escapar desse ar fundamentalista que impregna tantos "deveria ser" que circulam na educação escolar.

Quadro 3.4 - O que poderia ser um projeto de trabalho

1. Um percurso por um tema-problema que favorece a análise, a interpretação e a crítica (como contraste de pontos de vista).
2. Onde predomina a atitude de cooperação, e o professor é um aprendiz, e não um especialista (pois ajuda a aprender sobre temas que irá estudar com os alunos).
3. Um percurso que procura estabelecer conexões e que questiona a idéia de uma versão única da realidade.
4. Cada percurso é singular, e se trabalha com diferentes tipos de informação.
5. O docente ensina a escutar, do que os outros dizem, também podemos aprender.
6. Há diferentes formas de aprender aquilo que queremos ensinar (e não sabemos se aprenderão isso ou outras coisas).
7. Uma aproximação atualizada aos problemas das disciplinas e dos saberes.
8. Uma forma de aprendizagem na qual se leva em conta que todos os alunos podem aprender, se encontrarem o lugar para isso.
9. Por isso, não se esquece que a aprendizagem vinculada ao fazer, à atividade manual e à intuição também é uma forma de aprendizagem.

Vamos nos deter no que implica cada um desses aspectos que caracterizariam os projetos de trabalho.

(1) Um percurso por um tema-problema que favorece a análise, a interpretação e a crítica (como contraste de pontos de vista). Esse tema-problema pode partir de uma situação que algum aluno apresente em aula, ou pode ser sugerido pelo docente. Em ambos casos, o importante é que o desenhado contenha uma questão válida, substantiva para ser explorada. Tratar de buscar, de saída, a vinculação com as matérias do currículo ou pretender encontrar relações forçadas com aquilo que o docente pensa que os alunos devem aprender significa distanciar-se da finalidade do processo de indagação, que se inicia com a escolha do problema objeto de investigação. Uma vez estabelecido o que e como, a título de hipótese inicial, é conveniente torná-lo público (por exemplo, com um painel na entrada da Escola, onde se apresentam os títulos de projetos que se realizam e o problema que se pesquisa), para que a comunidade educativa participe do processo de pesquisa que o grupo está empreendendo.

(2) Onde predomina a atitude de cooperação e o professor é um aprendiz, e não um especialista (pois ajuda a aprender sobre temas que irá estudar com os alunos). Dado que, com frequência, abordam-se questões que também são "novas" para o professor (por que a Terra, sendo tão grande e pesada, não cai no espaço? perguntavam, como início de um projeto, um grupo de alunos da primeira série do Ensino Fundamental, diante da perplexidade da professora, que reconhecia não se ter proposto está pergunta). Trabalhar na sala de aula por projetos implica uma mudança de atitude do adulto. Essa atitude o converte em aprendiz, não só frente aos temas objeto de estudo, e sim diante do processo a seguir e das maneiras de abordá-lo, que nunca se repetem, que sempre adquirem dimensões novas em cada grupo.

(3) Um percurso que busca estabelecer conexões entre os fenômenos e que questiona a idéia de uma versão única da realidade. A denominada pós-modernidade tem muitas leituras, versões e avaliações, mas há uma constante nos discursos em torno dela: o questionamento da noção de verdade única como uma qualidade essencial de certos fenômenos. Diante disso, emerge a visão de que as representações sobre a realidade são construídas por grupos de indivíduos, não de uma maneira neutra e inocente, mas, sim, como resposta ou consequência da implantação de determinadas formas de saber-poder. Essa idéia, que pode parecer complexa para ser abordada nas salas de aula com os menores, pode adquirir matizes diferentes, segundo o problema objeto de estudo. De novo numa turma da 1ª série do Ensino Fundamental, recolheram-se algumas das diferentes interpretações sobre a origem do universo realizadas por diferentes culturas. Em outra turma, também de primeiro ano, perguntou-se por que não havia mulheres artistas, e foram buscadas respostas alternativas, não só nos textos, mas também entre as famílias,



para poder organizar a compreensão que dá sentido à indagação que promove o projeto de trabalho.

4 Cada percurso é singular e é trabalhado com diferentes tipos de *informação*. Essa ideia já foi proposta anteriormente, mas, agora, leva-me a destacar o fato de que os projetos não são uma fórmula que possa ser aplicada de maneira repetida. Cada tema pode surgir numa circunstância diferente: a visita a uma exposição, uma questão apresentada pela imprensa ou pela televisão, um debate na sala de aula, um tema que o professor considere necessário estudar. A problematização do tema é uma tarefa-chave, pois abre o processo de pesquisa. Essa situação leva em conta não só o que os alunos sabem (ou acreditam saber), mas sim o contraste com evidências que questionam e põem em conflito seus pontos de vista. Daí a necessidade das escolhas de contar com um centro de recursos, tipo *miniárea*, que se converteria num dos "núcleos-chave" para facilitar a aprendizagem e onde o pessoal que nele trabalhasse necessitaria de uma qualificação que lhe permitisse contribuir para facilitar o trabalho de pesquisa dos alunos e professores.

5 O docente ensina a *escutar*: do que os outros dizem também podemos aprender. O que que se produz na sala de aula, no trabalho do grupo (pois não se deve esquecer que um projeto pode ser abordado por alunos de idades e níveis diferentes) é material de primeira ordem para o desenvolvimento do projeto. A transcrição das conversas, dos debates e sua análise, fazem parte do "conteúdo" do projeto. Com isso, consegue-se que os alunos não só se responsabilizem pelo que "dizem", mas também que levem em conta os outros como facilitadores da própria aprendizagem. Assim, o projeto contribui para a criação de atitudes de participação e reconhecimento do "outro" que transcendem o conteúdo temático da pesquisa que se realiza.

6 Há diferentes formas de aprender aquilo que queremos ensinar (e não sabemos se aprendido isso ou outras coisas). Um dos mitos que reina na educação é que sua finalidade é que os alunos aprendem o que os professores lhes ensinam. Precisamente, a avaliação pretende garantir o recolhimento de evidências sobre o cumprimento dessa premissa. No entanto, qualquer professor reconhece que, na sala de aula, os alunos aprendem de maneiras diferentes, que alguns estabelecem relações com alguns aspectos dos trabalhos em aula e outros se "conectam" a conteúdos diferentes. A relação em aula não é unidirecional e unívoca. Ao contrário, caracteriza-se por sua dispersão e pela reinterpretção que cada estudante faz daquilo que, supostamente, deva aprender. Nos projetos, são essas versões, essas apropriações o que se tenta fazer que aflure. Nos projetos, potencializam-se os caminhos alternativos, as relações infrequentes, os processos de aprendizagem individuais, porque, deles, aprende o grupo. Daí procede também a importância que adquire a avaliação, como uma

situação que não está separada do próprio projeto e que permite a cada aluno reconstruir seu trajeto e transferi-lo para outras situações.

7 Uma aproximação atualizada aos problemas das disciplinas e dos saberes. A seleção dos temas dos projetos se encontra, como foi indicado, mediada pela cultura da organização do currículo por matérias disciplinares. Por isso não é de estranhar que propostas que tratam de ensinar por projetos tentem legitimar-se assinalando, em primeiro lugar, inclusive antes de que o projeto se realize, os conteúdos do currículo oficial que serão trabalhados. Isso converte o potencial e a abertura à indagação oferecidos pelos projetos numa caricatura de si mesmos. O currículo disciplinar é uma opção entre as possíveis, mas não a única. Disso já tratamos no capítulo anterior. Por sua vez, o currículo oficial é o reflexo de um campo de interesses, poderes e influências, caracterizado quase sempre por uma formulação dos conteúdos de caráter geral, que podem servir como referência, mas nunca como freio e limite para o processo de aprendizagem. Portanto, o currículo por matérias disciplinares pode servir como ponto de contraste, mas não de guia. Entre outras razões, porque sua organização costuma significar um filtro, alguns limites diante dos problemas que as disciplinas e os saberes se estão propondo na atualidade, à medida que se apresentam como um marco em que os conteúdos se "atluham". Na proposta de programação que propomos (Herrández, 1997), sempre tratamos de "esvaziar" os conteúdos dos projetos, uma vez realizados, e, ao finalizar um período, sempre os alunos abordaram com amplitude os conteúdos oficiais.

8 Uma forma de aprendizagem em que se leva em conta que todos os alunos podem aprender se encontram um lugar para isso. Em nossa experiência, uma das possibilidades apresentadas pelos projetos é que todos os alunos podem encontrar seu papel. Por isso, nos projetos, levar em conta a diversidade do grupo, as contribuições que cada um pode dar, e nos déficits e nas limitações, converte-se numa constante. Mas, além disso, os projetos permitem aprender o não previsto pelos especialistas, que costumam ter uma concepção de ensino mais pendente da organização sequencial das didáticas específicas do que das possibilidades de desenvolvimento de um projeto, com frequência, quando explicamos o desenvolvimento de um projeto, surpreendem-se os professores e, inclusive frente às evidências, neguem que seja possível trabalhar com um grupo o que estão vendo. O que faz pensar que uma das funções da Escola é por freio na aprendizagem dos alunos, propondo-lhes tarefas simples que deverão ser repetidas até o fadío, enquanto que se evita o complexo por considerá-lo difícil ou inadequado. Nos projetos, por princípio, trata-se de enfrentar a complexidade, abrindo portas que expandam o desejo dos alunos por seguir aprendendo ao longo de sua vida. Nessa expansão do conhecimento, cada um dos alunos pode ter um lugar.



9) Não se esqueça de que a aprendizagem vinculada ao fazer, à atividade manual e à intuição também é uma forma de aprendizagem. Esse último aspecto trata de ser uma chamada de atenção frente à corrente que, influenciada pela Psicologia cognitiva, impera na atualidade e que destaca como prioritária a aprendizagem conceitual, de "ordem superior", mas que deixa de lado a atividade manual e artesanal. Por isso, nos projetos, presta-se atenção à forma, ao modo em que se apresenta o trajeto realizado por um tema ou um problema. E, inclusive, pode ser tema de um projeto a realização do planejamento material de um "objeto" (reconstruindo sua história e seu valor simbólico). Daí que a "apresentação" de um projeto implique recuperar toda uma série de habilidades que nossa cultura tende a menosprezar, mas que é indubitável que dotam os alunos de novas estratégias e possibilidades para dar resposta às necessidades que vão encontrando em suas vidas.

A lista podia não acabar aqui. É provável que, numa próxima publicação, modifiquem-se esses pontos, que agora não constituem um *dever ser* inventado na mesa de um escritório; foram recolhidos e elaborados com os estudantes na universidade e em experiências com docentes que trabalham na Escola Infantil, Fundamental ou Média. O que pretendi foi oferecer pistas que mostrem que não se está falando de um "método" ou de "uma estratégia". Está-se sugerindo uma maneira de refletir sobre a Escola e sua função, que abre um caminho para repositonar o saber escolar e a função da própria Escola.

### Favorecer o ensino para a compreensão como finalidade dos projetos de trabalho

Para insistir em que não se trata de uma metodologia didática, e sim de uma maneira de entender o sentido da escolaridade baseado no ensino para a compreensão, gostaria de apontar algumas de suas implicações. Nessa maneira de conceber a Educação, os estudantes:

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

A finalidade do ensino é promover, nos alunos, a compreensão dos problemas que investigam. Compreender é ser capaz de ir além da informação dada, é poder reconhecer as diferentes versões de um fato e buscar explicações além de propor hipóteses sobre as consequências dessa pluralidade de pontos de vista.

Compreender é uma atividade cognoscitiva e experiencial, de tradução-relação entre um *original*, ou seja, uma informação, um problema, e o conhecimento pessoal e grupal que se relaciona com ela. Essa relação supõe estabelecer caminhos entre o passado e o presente, entre os significados que diferentes culturas outorgam às manifestações simbólicas e às versões dos fatos objetos de estudo.

Implica também níveis de compreensão, pois, ainda que, em termos gerais, tudo seja válido, nem tudo tem o mesmo valor. A compreensão, segundo Perkins e Blythe (1994), "relaciona-se com a capacidade de investigar um tema mediante estratégias como explicar, encontrar evidências e exemplos, generalizar, aplicar, estabelecer analogias, e representar um tema por meio de uma nova forma". A compreensão consiste em poder levar adiante uma variedade de "atuações de compreensão" que mostram uma interpretação do tema e, ao mesmo tempo, um avanço sobre o mesmo.

Essa atitude diante do conhecimento favorece a interpretação da realidade e do antidogmatismo. Esta é, talvez, a conclusão de todo esse percurso, e uma das finalidades do trabalho por projetos. Mas sobreconstitui, do meu ponto de vista, um dos desafios que a educação escolar tem que enfrentar na atualidade. Desafios aos quais tentei responder abrindo o tema a outras relações, com a cultura contemporânea, a revisão dos saberes escolares, a mudança na gestão do tempo e do espaço... O que não é pouco para esses tempos de mudança.

### Algumas dúvidas que surgem quando se fala de projetos de trabalho

Como acontecia em épocas anteriores, os projetos não são uma fórmula perfeita que se adapta a todas as ideologias, necessidades e trajetórias profissionais. Vou apontar algumas das críticas ou dúvidas que surgem quando, em seminários de formação ou em assessorias a escolas, tenta-se repensar a educação a partir dos projetos. Tomei-as não para contestá-las, mas sim para relacioná-las com tudo dito anteriormente e como desculpa para introduzir novas interrogações, as quais nos permitam continuar aprendendo.

Com frequência, os docentes perguntam *se tudo se pode ensinar por meio de projetos*. Isso não deixa de ser uma questão com algo de armadilha, porque nunca a Escola ensina "tudo" (entre outras razões porque o docente não pode ou não sabe "tudo", e por trás dessa crítica contínua latente a visão enciclopédica do currículo). Ninguém põe em dúvida que os alunos devem aprender a ler e escrever, calcular e resolver



problemas, identificar fatos históricos e artísticos, acidentes geográficos e compreender conceitos científicos. Mas também devem aprender a utilizar um índice, um dicionário, uma enciclopédia (em papel ou multimídia) e um computador. Deverão saber interpretar dados, apresentar argumentos a favor e contra e aprender sobre a natureza do conhecimento do qual se aproximam. O dilema não está só em o que vão aprender, mas também em como o aprendem e contextualizam. Por isso, só estabelecer que não é necessário que tudo o que é necessário aprender na Escola possa ser organizado como um projeto, mas sim possa ser ensinado como um projeto de trabalho. //

2 Critica-se também a incoerência dos projetos no momento do planejamento curricular. Não se explica como se pode passar de um projeto de Geologia a outro de Nutrição, quando, entre os dois, não parece existir um nexo condutor lógico. No entanto, as atuais práticas escolares repetem lições ou temas sem que se estabeleça sua vinculação com o desenvolvimento conceitual, a pertinência de seu estudo ou a coerência de sua sequencialidade, além da sequência temporal apresentada pelas circunstâncias ou pelo livro-texto. No caso dos projetos de trabalho, a relação entre os temas se estabelece a partir das idéias-chave que se vinculam entre eles e as estratégias de aprendizagem que permitem o desenvolvimento do aluno.

3 Outra das críticas é que os projetos requerem um longo período de tempo para sua realização, se pretendermos organizar um processo coerente de aprendizagem. Esse argumento implica se enfrentar a tensão entre a extensão (quantos temas) e a profundidade (que temas e como se aprendem). Essa tensão, que também aparece em qualquer outra forma de articulação de currículo, implica duas concepções sobre o ensino/aprendizagem e duas visões sobre o papel da Escola, que, ainda que não opostas, são difíceis de conciliar.

4 Todas essas críticas devem ser associadas à atitude diante da aprendizagem de muitos docentes e famílias e ao peso de uma cultura educativa para a qual tudo o que não seja uma forma de ensino reconhecível e tradicional seja considerado uma experiência. Os projetos de trabalho implicam um olhar diferente do docente sobre o aluno, sobre seu próprio trabalho e sobre o rendimento escolar. Olhar que tenta, como aponta Morin (1981), colocar o saber-em-ciclo em posição de favorecer um saber enciclopédico e compartimentado.

### Algumas coisas que aprendemos com os projetos de trabalho

Os projetos de trabalho constituem um planejamento de ensino e aprendizagem vinculado a uma concepção da escolaridade em que se dá

importância não só à aquisição de estratégias cognitivas de ordem superior, mas também ao papel do estudante como responsável por sua própria aprendizagem. Significa enfrentar o planejamento e a solução de problemas reais e oferece a possibilidade de investigar um tema partindo de um enfoque relacional que vincula idéias-chave e metodologias de diferentes disciplinas.

Em consequência, costuma ser um planejamento motivador para o aluno, pois este se sente envolvido no processo de aprendizagem. Geralmente, permite ao estudante escolher o tema ou envolver-se em sua escolha. Isso faz com que ele leve adiante a busca, na qual há de recolher, selecionar, ordenar, analisar e interpretar informação. Essa tarefa pode ser realizada de maneira individual ou grupal, e seus resultados deverão ser públicos, para favorecer um conhecimento compartilhado.

A aprendizagem baseada em projetos de trabalho se utiliza, na atualidade, em todos os níveis de ensino: Fundamental e Médio, Ensino Superior, formação inicial, permanente... Apesar de que, entre nós, costuma ser realizada nos níveis infantil e fundamental. Pela história da formação dos docentes do Ensino Médio e a articulação departamental dessas Escolas, salvo propostas como a dos créditos de síntese e algumas experiências pontuais, não costumam ser realizados, quando seriam uma interessante alternativa para enfrentar os problemas gerados pela diversidade dos alunos dessa etapa.

Por último, não se deve esquecer o conteúdo das duas referências que confluiem na noção de projetos de trabalho. Como assinalai no começo, em algumas profissões um "projeto" implica situar-se num processo não acabado, em que um tema, uma proposta, um desenho esboça-se, refaz-se, relaciona-se, explora-se e se realiza. A noção de "trabalho" provém de Dewey e Freinet e de sua idéia de conectar a Escola com o mundo fora dela. Ambos conceitos unidos colocam o aluno e o docente na busca da "rede de interações que conecta o gênero humano consigo mesmo e com o resto da biosfera", tarefa que não esquece, como assinala Gell-Mann (1995, p. 13), que todos os aspectos têm influência mútua em grau extremo. Esse é o saber relacional ao qual, em última instância, se tenta fazer com que os alunos se aproximem mediante os projetos de trabalho.

### Uma recapitulação para continuar aprendendo

Os projetos de trabalho se apresentam não como um método ou uma pedagogia, mas sim como uma concepção da educação e da Escola que leva em conta:

- A abertura para os conhecimentos e problemas que circulam fora da sala de aula e que vão além do currículo básico.

→ definições de PT



- A importância da relação com a informação que, na atualidade, se produz e circula de maneira diferente da que acontecia em épocas recentes; os problemas que estudam os saberes organizados; o contraste de pontos de vista e a idéia de que a realidade não "é" senão para o sistema ou para a pessoa que a define. Daí a importância de saber reconhecer os "lugares" dos quais se fala, as relações de exclusão que se favorecem e de construir critérios avaliativos para relacionar-se com essas interpretações.
- O papel do professor como facilitador (problematizador) da relação dos alunos com o conhecimento, processo no qual também o docente atua como aprendiz.
- A importância da atitude de escuta; o professor como base para construir com os alunos experiências substantivas de aprendizagem. Uma experiência substantiva é aquela que não tem um único caminho, permite desenvolver uma atitude investigadora e ajuda os estudantes a dar sentido a suas vidas (aprender deles mesmos) e às situações do mundo que os rodeia. Nesse sentido, o diálogo com a gênese dos fenômenos desde uma perspectiva de reconstrução histórica aparece como fundamental.
- A função dos registros sobre o diálogo pedagógico que acontecem na sala de aula e em diferentes cenários, para expandir o conhecimento dos alunos e responsabilizá-los pela importância que tem aprender dos outros e com os outros.
- A organização do currículo não por disciplinas e baseada nos conteúdos como algo fixo e estável, mas sim a partir de uma concepção do currículo integrado, que leve em conta um horizonte educativo (planejado não como metas, mas, sim, como objetivos de processo) para o final da escolaridade básica. Esse horizonte educativo se perfila em cada curso e se reconstrói em termos do que os alunos podem ter aprendido ao final de cada projeto, oficina ou experiência substantiva. O currículo assim se configura como um processo em construção. O que leva ao intercâmbio entre os docentes e a não "fixar" o que se ensina e se pode aprender na Escola de uma maneira permanente.
- Favorece-se a autodireção do aluno a partir de atividades como o plano de trabalho individual, o planejamento semanal ou quinzenal do que acontece na sala de aula.
- Significa que a avaliação faz parte das experiências substantivas de aprendizagem na medida em que permita a cada aluno reconstruir seu processo e transferir seus conhecimentos e estratégias a outras circunstâncias e problemas.

Os projetos assim entendidos apontam outra maneira de representar o conhecimento escolar baseado na aprendizagem da in-

terpretação 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. Tudo isso para favorecer o desenvolvimento de estratégias de indagação, interpretação e apresentação do processo seguido ao estudar um tema ou um problema, que, por sua complexidade, favorece o melhor conhecimento dos alunos e dos docentes de si mesmos e do mundo em que vivem.