

COMPREENDENDO OS PROJETOS DE TRABALHO COMO POSSIBILIDADE DE GLOBALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

Sônia Cláudia B. da Rocha¹; Denílson Diniz Pereira² e Amarildo Menezes Gonzaga³

Universidade do Estado do Amazonas - UEA/FAPEAM.

¹sonyaclaudya@yahoo.com.br; ²denilsondinizp@bol.com.br;

³amarildogonzaga@vivax.com.br

RESUMO

O trabalho em questão é resultado da análise da obra *A organização do currículo por projetos de trabalho*, dos autores Fernando Hernández e Montserrat Ventura, cujo objetivo foi compreender como os projetos de trabalho podem tornar-se uma possibilidade de globalização do conhecimento. Recorreu-se a autores como Meksenas (2002), Gressler (2003); Ghedin e Gonzaga (2006) além de outros, que possibilitaram perceber o percurso metodológico dos autores da obra em questão, verificando a corrente de pensamento que está na base da construção desse conhecimento. O estudo possibilitou perceber os projetos de trabalho como uma alternativa para diminuir a fragmentação do conhecimento, mas apresenta limitações quando prioriza os aspectos cognitivos e disciplinares (currículo), deixando em segundo plano o contexto social, no que se refere à reflexão crítica sobre a realidade dos estudantes e em que o conhecimento escolar pode contribuir para as mudanças necessárias na sociedade.

Palavras-chave: projetos; currículo; aprendizagem.

ABSTRACT

The work in subject is resulted of the analysis of the work the organization of the curriculum for work projects, of authors Fernando Hernández and Montserrat Ventura, where the objective went understand as the work projects they can become a possibility of globalização of the knowledge. It was fallen back upon authors as Meksenas (2002), Gressler (2003); Ghedin and Gonzaga (2006) besides other, that they facilitated to notice the authors' of the work methodological course in subject, verifying the thought current that is in the base of the construction of that knowledge. The study facilitated to notice the work projects as an alternative to decrease the fragmentation of the knowledge, but it presents limitations when it prioritizes the cognitive aspects and you discipline (curriculum) leaving in second plan the social context, in what refers the critical reflection about the students' reality and in that the school knowledge can contribute to the necessary changes in the society.

Key words: projects; curriculum; learning.

⁽¹⁾⁽²⁾ Mestrandos em Ensino de Ciências, Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia – Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

³ Doutor em Educação (Currículo e Avaliação Educacional) pela Universidad de Valladolid – Espanha, Professor do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Ensino de Ciências da Amazônia – Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

INTRODUÇÃO

A obra em questão foi produzida por dois autores espanhóis. O primeiro, Fernando Hernández, é Doutor em Psicologia e professor de História da Educação Artística e Psicologia da Arte na Universidade de Barcelona, tem 50 anos e há 20 se dedica a lutar pela inserção dos projetos de trabalho na escola. É vinculado ao grupo de pesquisa “Processos discursivos, mediação e representações sociais” na linha de pesquisa “Histórias de vida e (re) construção identitária” da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Sobre a segunda, Montserrat Ventura, não foram encontradas informações sobre sua biografia.

Quando Hernández trabalhava no Instituto de Educação da Universidade de Barcelona, foi apresentado a um grupo de professores, que tinha interesse em descobrir se a escola, onde trabalhavam, estava ensinando a estabelecer relações, ou seja, a globalizar. A partir dessa demanda, foi-se delineando a pesquisa, com duração de cinco anos (1984-1989), na Escola Pompeu Fabra de Barcelona – Espanha, que teve como objetivo principal comprovar se estava sendo realizado um ensino globalizado.

A obra em questão visa mostrar o percurso realizado por professores e pesquisadores, na busca de responder se a escola estava ensinando a globalizar. Apresentaremos a seguir, as principais idéias da obra.

1. CONHECENDO A OBRA

O livro *A organização do currículo por projetos de trabalho* está organizado em oito capítulos e três conjuntos de anexos distribuídos em cento e noventa e nove páginas. A apresentação da maioria dos capítulos se dá por subdivisões, além da utilização de recursos, como esquemas e tabelas de síntese das informações, e ilustrações de trabalhos,

avaliações, relatórios e índices realizados durante os projetos que ajudam a entender como estes ocorreram na prática.

Quanto ao conteúdo, de modo geral, os autores procuram apresentar uma experiência sobre a implantação de uma proposta inovadora de organizar o conhecimento a partir de Projetos de trabalho. Mais que isso, a reflexão gerada sobre a relação da experiência com as teorias que a fundamentaram, e como isso influenciou a tomada de decisão do professorado. De modo mais específico e resumidamente, apresentemos, a seguir, as idéias principais de cada capítulo.

No primeiro capítulo (pp.13-16), os autores comentam como foi o trabalho de registro da experiência, destacando que a intenção era introduzir, em um texto, o que constituiu uma experiência pessoal dos que trabalham na escola, marcada pela complexidade das situações vividas. Apresentam o objetivo do trabalho: entender como se deu a relação ensino-aprendizagem na escola, nos cinco anos da pesquisa.

Os autores, no segundo capítulo (pp. 17-18), se preocuparam por caracterizar a escola Pompeu Fabra de Barcelona, destacando suas singularidades, contextualizando o universo da pesquisa. Acreditavam que partindo desse contexto singular, poder-se-iam abrir possibilidades de trabalho a partir das referências comuns, que afetam a educação escolar em outras instituições (p. 17).

No terceiro capítulo (pp.19-43), os autores apresentaram como se deu o processo de introdução e desenvolvimento do campo do currículo na escola. Destacaram que, o início do processo de reflexão coincidiu com a primeira etapa da reforma educacional da Espanha (1983-1986). Detalharam o caminho percorrido por professores e pesquisadores no processo de implantação dos projetos, e esclareceram quais as bases teóricas que fundamentaram a proposta inovadora dos projetos. São elas: a proposta de Ausubel da Aprendizagem Significativa; as propostas construtivistas referente ao desenvolvimento (principalmente Piaget), especialmente as revisões elaboradas a partir dos anos setenta; a teoria de desenvolvimento sócio-

genético, referente ao conceito de zona de desenvolvimento proximal elaborada por Vigotsky; a Teoria da elaboração de Reigeluth e Merrill (1980), que busca relacionar as propostas cognitivas (Piaget, Bruner, Ausubel) com o modelo de processamento de informação, além da teoria da assimilação de Mayer, e outras, como referência para sistematizar a seqüência de instrução no currículo.

Os autores dedicaram o quarto capítulo (pp. 45-60) para trabalhar a questão da globalização do conhecimento, apresentando o processo de reflexão realizado pelos professores, com o objetivo de verificar o modelo de globalização, didático e psicológico que se praticava. Desse modo, pôde-se estabelecer uma série de considerações mais amplas que ilustram o ponto de partida sobre a globalização que se introduziu na escola, e da quais os Projetos foi uma das expressões; as pessoas estabelecem conexões a partir daquilo que já sabem, e a aprendizagem se dá pelo estabelecimento de relações entre diferentes fontes e procedimentos para abordar a informação.

O quinto capítulo (pp. 61-83) apresenta os projetos de trabalho como uma forma de organizar os conhecimentos escolares, destaca a função destes em ajudar o estudante a criar estratégias e organizar os conhecimentos escolares a partir da pesquisa, proporcionando a construção de um conhecimento próprio. Buscou-se refletir sobre os Projetos, comparando-os com a estratégia até então desenvolvida na escola, conhecida como Centros de interesse. E explicaram as etapas dos projetos: escolha do tema, a busca da informação, construção do índice (estratégia de aprendizagem) e a construção do dossiê (relatório final do projeto). Traz ainda, detalhadamente, as atribuições do professor e dos estudantes no desenvolvimento do projeto.

O capítulo seis (pp. 86-91) é dedicado à avaliação do processo de aprendizagem dos estudantes, que é realizada com bases no desenvolvimento de estratégias de simulação, que favoreçam inferências do aprendido a outras situações. A avaliação é percebida como

um processo que trata de acompanhar e explicar, e não medir os processos de ensino-aprendizagem. Esta se realiza a partir de uma seqüência formulada em três momentos: inicial, formativa e somatória, que considere os conhecimentos prévios, e a verificação do aprendido com o que se pretendia ensinar, para o professor planejar, a partir das respostas dos estudantes.

No sétimo capítulo (pp. 93-146), são apresentados quatro exemplos de projetos realizados na escola, onde a principal intenção é mostrar como se deu o processo de tomada de decisões em cada um deles. Nesse momento, os autores apresentaram o que são e como ocorrem os projetos nas salas de aula. Percebe-se que mais do que estudar um conteúdo ou um conjunto de conteúdos, o professor detecta um problema de ordem procedimental que será trabalhado no desenvolvimento do projeto. Um exemplo, o projeto desenvolvido com o nível B, da Escola Infantil, teve como tema “os felinos”, mas além de conhecer sobre estes e realizarem uma série de relações (ensino globalizado), os estudantes iriam aprender a “ser objetivos”. Esse problema esteve presente na tomada de decisão da professora, durante todo o processo.

O capítulo seis (pp. 86-91) é dedicado aos autores esclarecem que os projetos não tomam todo o tempo de aula, que é completado com outras atividades (cantos, oficinas...) em que se trabalham os conteúdos das disciplinas não contempladas nos projetos.

2. AS CONCLUSÕES DOS AUTORES

O oitavo e último capítulo do livro nomeado A título de conclusão, ao contrário do que sugere o nome, não traz conclusões fechadas a respeito da experiência implantada na escola, uma vez que este processo de inovação ainda não terminou. Os autores tecem algumas considerações a respeito da experiência vivida, e do porquê divulgá-la. Declaram a limitação da obra, em dar conta de todos os aspectos da experiência, mas, acreditam na importância de deixar essas indagações sem respostas, como

possibilidade de despertar no leitor a busca por novos conhecimentos e possibilidades.

Destacam que as inquietações que motivaram o projeto, ainda carecem continuar como ponto de reflexão do professorado. Estes continuam em busca de elementos para respondê-las.

3. OPÇÕES METODOLÓGICAS E TEÓRICAS

Os autores procuraram dois tipos de fundamento teórico. Um para sustentar a proposta inovadora de organizar o currículo por projetos de trabalho, que eles chamam de fundamentação curricular, e outro para fundamentar o modo como a pesquisa foi desenvolvida, ou seja, o percurso metodológico.

Quanto à fundamentação curricular, buscam legitimar a proposta de Ausubel da Aprendizagem Significativa, apesar das limitações apontadas pelos professores: “A teoria de Ausubel permite articular muitas situações que facilitam os processos de aprendizagem; no entanto, não explica totalmente os processos internos de aprender no aluno.” (p. 32). Buscou-se superação dessa limitação nas propostas construtivistas referente ao desenvolvimento (principalmente Piaget), considerando as revisões daquelas elaboradas a partir dos anos setenta, que discutem sua relação com a sala de aula. Como exemplo dessas revisões, os autores citam Carretero (1987), que a respeito das pesquisas sobre desenvolvimento e a aplicação destas na sala de aula, conclui:

Por um lado, que as inferências que foram realizadas sobre a aprendizagem se baseiam numa série de provas realizadas pelos psicólogos em situações especiais e não em sala de aula, motivo pelo qual, ainda que costumem ser representativas de algumas das capacidades intelectuais básicas dos alunos, os problemas surgem quando se estabelecem suas implicações para o ensino. Por outro lado, que a leitura sobre os estágios como

indicadores da maturidade dos alunos torna-se restritiva, pois esta não é uma entidade isolada, e sim conectada com as condições sociais e a forma de organizar e estabelecer as relações comunicativas e as de ensino-aprendizagem (p.34).

Em vista dessas conclusões, a teoria de desenvolvimento sócio-genético referente ao conceito de zona de desenvolvimento proximal elaborada por Vigotsky, surge como uma alternativa (apesar de a escola não ter dado a essa proposta a mesma importância das duas primeiras) que considere essas questões:

Os princípios educativos baseados na psicologia de Vigotsky colocaram em relevo, tal como assinalou Wertsch (1988), a necessidade de superar as propostas “psicologistas” (o indivíduo aprende e se adapta a partir de “si mesmo”) em favor de uma explicação de desenvolvimento “sócio-genética” (o indivíduo aprende em interação com a cultura) (p. 36).

A Teoria da elaboração de Reigeluth e Merrill (1980), que busca relacionar as propostas cognitivas (Piaget, Bruner, Ausubel) com o modelo de processamento de informação, além da teoria da assimilação de Mayer, desenvolvimento das aptidões, etc., foi tomada como referência para sistematizar a sequência de instrução no currículo, esta: “Tenta prescrever a melhor forma de selecionar, estruturar e organizar os conteúdos de instrução para provocar e facilitar sua ótima aquisição, retenção e transferência.” (p. 35-36).

No tocante ao método, os autores tomam como base a linha proposta por autores como Carr e Kemmis (1988) e Stenhouse (1987) ou Elliot (1984) para quem, são os que ensinam, e não os especialistas, as figuras centrais de toda atividade curricular, por estarem vivenciando diretamente as situações na escola (p. 15). Os autores desenvolveram a pesquisa sempre considerando a percepção do professorado, estes se colocaram como interpretes da

experiência.

Desse modo, pode-se dizer que o método utilizado foi a pesquisa-ação. Numa síntese do trabalho de Carr e Kemmis (1990), Gonzaga (2006) procura definir essa modalidade de pesquisa da seguinte forma:

[...] a obra de Carr e Kemis (1990), denominada Teoria Crítica do Ensino: Pesquisa-ação na Formação de Professores, [...] define a sistematização da Pesquisa-ação como um termo usado para descrever uma família de atividades no desenvolvimento do currículo, desenvolvimento profissional, programa de melhoria escolar, planejamento de sistemas e desenvolvimento de políticas (GONZAGA, 2006, p. 208).

Essa definição está relacionada ao trabalho de Hernández e Ventura (1998), cuja característica é percebida desde a chegada dos pesquisadores na escola: “De fato, sua intervenção inicial implicou negociação sobre suas funções e reformulação dos problemas e necessidades que motivaram sua presença no centro (...)” (p. 23). Verifica-se uma correspondência com o que disse Elliot (1998) sobre o início do trabalho de pesquisa-ação: “a colaboração e a negociação entre especialistas e práticos (professores) caracterizam a forma inicial do que se tornou, mais tarde, conhecido como pesquisa-ação” (ELLIOT *apud* FRANCO e GHEDIN, 2006, p. 177).

A partir desse momento procuraremos descrever o percurso metodológico da pesquisa que resultou na obra em questão.

O primeiro passo foi a insatisfação do professorado da escola Pompeu Fabra de Barcelona com os centros de interesse, sistema utilizado para trabalhar os conteúdos. Os professores, num processo de reflexão e análise da própria prática profissional, estavam preocupados em saber se os estudantes estavam globalizando e, após participação em cursos, seminários e visitas a outros centros na busca de respostas, optaram por pedir ajuda a um

assessor (pesquisador) do Instituto de Ciências e Educação da Universidade de Barcelona, correspondendo ao segundo passo (p. 20-21).

A intervenção de um assessor marca a segunda etapa do percurso e o início efetivo da pesquisa-ação. Este iniciou o processo, negociando sua função no projeto e a reformulação dos problemas e necessidades do professorado e do centro.

O próximo passo foi a revisão da prática educativa a partir da experiência profissional no campo do currículo. Iniciou-se um conjunto de oficinas, palestras, cursos organizados pelo pesquisador, para se refletir sobre as referências teóricas na fundamentação psicopedagógica que sustentava a prática da globalização, cujo processo se aproxima da concepção de mudança proposta por Kurt Lewin que sugere as fases de:

a) desestabilização a partir de questionamento dos fundamentos da prática; e b) reordenação a partir da introdução de novas fontes de referência, seria possível preparar, na seguinte fase do processo, uma alternativa, uma organização diferente do currículo para a estruturação dos conhecimentos escolares em cada uma das classes (p. 25).

O quarto passo, portanto, foi o desenvolvimento do plano de ação, os projetos de trabalho que:

A partir desse momento, no qual se conta com uma bagagem conceitual comum, começam a ser introduzidos os Projetos como forma de organização dos conhecimentos na escola. O trabalho conjunto do professorado e do assessor se estabeleceu em torno do acompanhamento dos diferentes elementos que reclamava a introdução dessa nova forma de organização (Hernández, 1998, p. 27).

No terceiro e quarto ano da pesquisa

iniciou-se um processo de reflexão a respeito da experiência que pretendeu refletir sobre o conceito da prática de pesquisa educativa e da necessidade de incorporar, como parte da atitude profissional, a reflexão e a pesquisa de modo contínuo da prática docente. Esse pode ser considerado o quinto passo da pesquisa.

Pode-se estabelecer como sexto e último passo a divulgação da experiência (considerando que os professores continuam investigando sobre a prática educativa e o campo do currículo), da qual participaram os professores. A divulgação se deu (e se dá) por palestras realizadas pelos professores, e pelo assessor em outros centros, sobre a organização do currículo por projetos de trabalho, e os resultados de suas reflexões sobre a prática educativa. E pela organização e publicação dessa obra.

Quanto às técnicas de pesquisa, podemos destacar a partir da leitura da obra, a utilização da observação participante, que de acordo com Gressler (2003, p. 172) “Consiste na participação ativa do pesquisador como membro do grupo ou comunidade estudados. O observador vivencia a realidade do observado”. Os próprios autores expressam “Fomos a memória participante do que foi acontecendo em cinco anos de vida da escola” (p. 14).

Utilizaram-se ainda as entrevistas semi-estruturadas e os depoimentos de professores que foram adquirindo a forma de um texto (livro), que segundo os autores, “... foi realizado a partir das diversas vozes que participaram nele (p. 14)”. Estes relatam como se deu a coleta dos dados: “Fomos fazendo com que os professores falassem, e, a partir de suas manifestações, fomos introduzindo pautas de reflexão que abriram novas possibilidades para a inovação [...]” (p. 14).

Após as considerações a respeito do modelo teórico que serviu de base para os autores, procuraremos destacar alguns aspectos da obra, a título de apreciação.

4. CONSIDERAÇÕES SOBRE A OBRA

A partir da caracterização da obra, do percurso metodológico e do contexto da pesquisa, podemos inferir que os autores são adeptos da corrente de pensamento denominada Fenomenologia, que teve sua origem com o filósofo Husserl (1858-1938), que, de acordo com Silva (2004, p. 12), estava preocupado “... em entender as coisas a partir das vivências dos indivíduos e como estes estabeleciam os significados para suas vivências”. Em Sartre, de acordo com Ghedin (2003, p. 211), podemos entender que “a ação que o homem/mulher exerce sobre si diz o que ele é, como ele está sendo e por que se faz assim. Possibilita-lhe construir, não só a sua essência humana, mas significar e dar-lhe sentido a existência no mundo.” Acreditamos, ser essa a intenção dos protagonistas dessa pesquisa, resignificar-se a partir de suas práticas profissionais.

A experiência, apresentada na obra em questão, aproxima-se da pesquisa de cunho fenomenológico no âmbito educacional, caracterizada por Meksenas (2002, p. 103):

[...] na fenomenologia, mais importante que o sistema escolar seriam as escolas concretas e as vivências reais dos sujeitos inseridos em instituições localizadas. [...] Não ousaria indicar leis gerais para aquilo que ocorre na realidade focada. O objetivo primordial seria a descrição e não a análise.

A pesquisa foi desenvolvida na Espanha, coincidindo com o início da reforma educacional deste país, ocorrida na década de 80. Quanto aos aspectos políticos, deve-se levar em consideração que a Espanha viveu um processo de redemocratização ainda recentemente. A partir do Pacto de Moncloa, quando todas as correntes políticas – incluindo as que estavam na clandestinidade, sentaram-se à mesa com as lideranças franquistas para definir as bases do processo de construção de uma nova

institucionalidade política. Pode-se dizer que essa é uma marca central na Espanha: o respeito às normas democráticas e a recusa radical da sociedade de uma nova experiência autoritária.

Nesse contexto se desenvolveu a pesquisa, que tem como mérito ser uma inovação pedagógica com resultados positivos, no campo da organização do currículo. Mostrou ser possível organizar o currículo sem compartimentalizar o conhecimento. Por meio dos projetos de trabalho, foi possível aos estudantes desenvolver mecanismos para perceber o conhecimento de maneira global, estabelecendo relações. Os estudantes também, aprenderam a desenvolver estratégias para aprender, para se organizar e sistematizar o conhecimento.

Apresenta limitações quanto à globalização, pois se prende aos aspectos cognitivos, não levando em consideração os aspectos mais amplos que envolvem a formação integral (social, afetiva, cognitiva, política...) do estudante, centram-se em ajudar o estudante a desenvolver estratégias cognitivas que o possibilite perceber as relações entre as informações, possibilitando o conhecimento.

Com uma linguagem simples e correta, de maneira objetiva e clara, os autores, a partir da experiência demonstrada nessa pesquisa, apontam a necessidade de os professores refletirem sobre a práxis, num processo contínuo de formação docente.

Quanto a sua forma, a obra é sistematizada, com seqüência lógica. E como característica dos trabalhos realizados na linha da fenomenologia, inicia-se por descrever o processo de escrita da obra, as características de singularidade do campo da pesquisa, como foi o processo, os conceitos e definições sobre globalização e sobre os projetos, assim como, o que são os projetos de trabalho, como são avaliados, e por fim, mostra como se deram na prática tais projetos. Enfim, destaca o processo em detrimento dos resultados.

A obra é dirigida a professores, como um convite a reflexão a cerca da prática educativa e das possibilidades que se apresentam diante das limitações do processo educativo. Apesar de ser uma leitura fácil, não é

possível captar a riqueza de sua contribuição em uma leitura superficial, é preciso se adentrar nas entrelinhas buscando perceber todos os matizes dessa rica experiência de cinco anos, descrita em 199 páginas deste livro, pois, segundo os autores da obra: "Só assim poderão ser escritas novas histórias a partir de seus protagonistas".

REFERÊNCIAS

FRANCO, Maria A. Santoro; GHEDIN, Evandro in GHEDIN, Evandro; GONZAGA, Amarildo Menezes (orgs.). *Epistemologia da pesquisa em educação*. Manaus: UEA/BK Editora, 2006.

GHEDIN, Evandro. *A filosofia e o filosofar*. São Paulo: Uniletras, 2003.

GONZAGA, Amarildo Menezes in Evandro in GHEDIN, Evandro; GONZAGA, Amarildo Menezes (orgs.). *Epistemologia da pesquisa em educação*. Manaus: UEA/BK Editora, 2006.

HERNANDEZ, F., Ventura, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. Artmed Editora, 1998.

GRESSLER, Lori Alice. *Introdução à pesquisa: projetos e relatórios*. São Paulo: Loyola, 2003.

MEKSENAS, Paulo. *Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

SILVA, Paulo Sérgio in: LAURENTI, Roseli Bacili. *Psicopedagogia: um modelo fenomenológico*. São Paulo: Vetor, 2004.