

PROFESSORAS E PROJETOS: DAS CONCEPÇÕES ÀS PRÁTICAS

Christianne Medeiros Cavalcante

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN

Chrismedeiros2008@outlook.com

RESUMO: O presente estudo versa sobre a forma como se desenvolve a prática docente baseada no trabalho com projetos. Dentro de uma abordagem qualitativa de cunho etnográfico, a pesquisa realizou-se junto a um grupo de seis professoras em duas escolas do Ensino Fundamental da Zona Administrativa Norte da Cidade de Natal/RN. A construção dos dados deu-se a partir de entrevistas semi-estruturadas, reforçada pela observação direta da prática de ensino dos sujeitos. Os objetivos foram identificar os motivos que justificavam a opção pelos projetos, relacionando os referenciais que subsidiavam sua construção. À luz das informações obtidas, pode-se perceber um quadro complexo e mesmo contraditório, no qual as concepções se confundem e as práticas se fragilizam. A análise evidenciou incoerências entre teoria e prática no trabalho com projetos, fruto do pouco aprofundamento teórico dos sujeitos. A adoção do projeto como opção metodológica não significou uma mudança efetiva no direcionamento da ação didática. Numa reflexão sobre tal situação, concluiu-se a necessidade de reclamar por uma compreensão do significado desse tipo de trabalho, abarcando as diferentes dimensões que implicam na prática da investigação, da pesquisa e da formação do professor. Mesmo não inviabilizando as intenções e iniciativas das professoras em busca de oferecer uma educação de mais qualidade, concluiu-se ser preciso enfatizar o processo de aprendizagem dentro de uma abordagem que enfoque o processo de aprender numa dimensão mais múltipla das capacidades do aluno e das áreas do conhecimento.

Palavras-chaves: Trabalho com projetos. Prática de ensino. Prática docente. Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

Apesar do tema **projetos** não ser inédito no meio educacional estes absorvem tal adjetivo quando sua divulgação enquanto uma alternativa para o ensino, tem enfatizado os aspectos técnicos e didáticos que compõem sua estrutura e utilização em sala de aula. Numa consulta a referenciais facilmente identificados percebe-se a fragilidade e a superficialidade com que o tema vem sendo tratado, além de sua utilização indiscriminada, por não abarcar uma reflexão sobre outras possíveis e existentes dimensões que o envolvem. Justifica-se a temática pelo fato da consciência advinda da experiência pessoal com o trabalho a partir do projeto em sala e do crescente interesse em ultrapassar os limites da individualidade em busca da experiência de outros professores que também utilizassem os projetos em sua prática.

O núcleo de reflexão foi a prática de professores, na perspectiva de ser uma ação pautada numa concepção de educação, que se faz presente em suas escolhas teóricas e metodológicas. No processo de entrevistas buscou-se identificar os motivos que justificavam

a opção pelos projetos, relacionando os referenciais que subsidiavam sua construção numa tentativa de identificar sob qual perspectiva trabalhavam em suas salas de aulas. Precedendo a esses objetivos estavam algumas questões que nortearam o percurso traçado. Quais as percepções e justificativas dos professores ao optarem pelo projeto como instrumento teórico-metodológico de ensino? Como esse trabalho estava sendo desenvolvido na escola? Com quais referenciais têm trabalhado? No processo, destacam-se as práticas desenvolvidas pelo segmento dos docentes, isto é, as opções metodológicas que esses definiram para desenvolver a aprendizagem dos elementos curriculares, sem perder de vista os contextos histórico e político nos quais se firmaram. Embora não se defina como uma pesquisa etnográfica (MATTOS, 2006), caracterizou-se este trabalho como uma pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) de cunho etnográfico (ANDRÉ, 1997) por comportar em seu desenvolvimento elementos que compõem a etnografia e que contribuíram em sua construção.

UM INÍCIO DE CONVERSA

Para início de conversa é importante destacar que nosso contexto está marcado por uma conjuntura marcada por mudanças que se processam nesta transição de séculos com a evolução crescente da ciência e tecnologia que contribuem para uma significativa modificação na organização social revelando aspectos políticos, econômicos, históricos, ambientais, científicos, que se colocam como elementos portadores de exigências formativas cada vez mais complexas.

Diante disso, a educação encaminha um processo de direcionamento de suas intenções e ações para com a formação humana, social e profissional. Procurar dar conta de tal realidade faz com que o planejamento educacional seja vinculado ao modelo de ciência dominado pelo paradigma positivista, que “[...] responde a um conjunto de preceitos de como se deve desenvolver um trabalho científico [...] baseia-se na busca de padrões de regularidade e resultados reproduzíveis e universalizáveis.” (GENTILLI, 1995, p. 121). Preceitos que se opõem à perspectiva interdisciplinar do trabalho, que desconsidera o fato de que a realidade não é dotada de estabilidade e na qual a subjetividade interfere no modo de conceber e de viver do ser humano. Pensar sobre esse paradigma significa, pensar em quais relações mantêm com o planejamento educacional no contexto do neoliberalismo e da globalização. É dentro desse contexto, que se localiza a escola, onde se desenvolvem as opções e ações dos sujeitos e dentre elas, as de projetar, de lançar-se à frente em busca dos conhecimentos teóricos e práticos, expressos na forma de projetos.

Os projetos se tornaram uma possibilidade de trabalho educativo que trouxe/traz alterações evidentes na rotina escolar, quanto à organização do tempo e do espaço, nos conteúdos disciplinares, na maneira de instrumentalizar o processo de avaliação e nas concepções dos professores, modificando a própria gestão escolar. Têm funcionado como impulsionadores do processo de formação docente voluntária, compreendendo a ideia de autoformação (CAVALCANTE, 2002) como um processo autônomo, mas não isolado, de formação do professor que necessita de diferentes aportes para se desenvolver.

Podemos afirmar que como prática pedagógica, os projetos comportam em si três dimensões: pessoal, pedagógica e política. A dimensão *pessoal* envolvendo as ideias e objetivos de vida, que conferem ao ser humano a diferença entre ele e seus pares e entre ele e os demais seres vivos; a dimensão *pedagógica* na qual se têm as escolhas metodológicas do professor, tendo em vista propiciar ao aluno o acesso aos saberes disciplinares, numa perspectiva que exclui a compreensão dos projetos apenas como técnica e por fim a dimensão *política*, que envolve as justificativas das ações humanas, os motivos que conduziam um professor ou professora a optar por um dado caminho didático (CAVALCANTE, 2002).

A partir do significado do termo projeto - lançar-se à frente - este pode ser entendido como uma atitude pessoal de criar, idealizar sonhos; no sentido profissional, o estabelecimento de estratégias para assegurar os objetivos e transposto para a dimensão pedagógica designa a ação do professor e de seus alunos que juntos dão significados às aprendizagens que se formam a partir dos objetivos traçados sobre os temas/problemas de estudo. No entanto, não cabe a ingenuidade de olhar as técnicas utilizadas em sala de aula como recursos estritamente didáticos, a própria Pedagogia não se atem apenas aos meios para se dar aulas (RIOS, 1995). Ela vai ao encontro de outros conhecimentos para dar forma ao estudo e ao trabalho na escola (SAVIANI, 2008). Nessa dimensão compreende-se que a ação de sistematizar as situações de ensino, a partir de etapas que constituem o modelo projetivo, oferece a possibilidade de desenvolver aprendizagem não apenas no sujeito-aluno, mas, sobretudo, no sujeito-professor e naqueles que nele se envolvem. (CAVALCANTE, 2002).

Refletir sobre essa realidade tornou-se urgente pois a escola tem incorporado os projetos como elemento otimizador da qualidade no ensino. Uma reflexão que venha a problematizar a adoção acrítica dos projetos, subsidiando as práticas com um conhecimento acurado sobre suas reais possibilidades, a partir da análise do contexto histórico em que se originaram e se desenvolveram.

Diante disso, é possível considerar que o pragmatismo defendido pelos ideais educacionais hegemônicos na passagem do século XX para o XXI pode promover o

desenvolvimento daqueles que integram a escola pública, se acontecer a partir de um posicionamento consciente e de uma prática efetiva e coerente subsidiado por uma contextualização que se faz necessária e urgente.

Na perspectiva de ser a responsável pela formação e informação dos sujeitos, à escola pública, cabe a organização de um trabalho que concretize seus objetivos, compreendendo sua posição na sociedade e elegendo uma postura frente aos interesses e necessidades de seus usuários. Nessa dimensão, precisa organizar os objetivos, os conteúdos e as metodologias para alcançar os fins a que se propõe, estabelecendo relações entre os aspectos didáticos, pedagógicos, sociais e políticos, presentes em suas intenções e ações que estão intrinsecamente relacionados a própria conjuntura social.

A realidade também tem mostrado que o ensino público tem sido marcado pelo hábito da mudança, que implica em (re) orientações e ações sob a égide do discurso da qualidade, o que tem se constituído, muitas vezes, em entraves ao trabalho escolar (SAVIANI, 2008). Nesse contexto, inserem-se os projetos ainda compreendidos como uma alternativa metodológica, que assegura ao aluno a aprendizagem dos conteúdos disciplinares, de maneira integrada às suas experiências pessoais.

O eixo norteador é a idéia do ‘aprender a aprender’; uma forma de fazer com que o aluno torne-se capaz de instrumentalizar sua própria aprendizagem através do domínio das técnicas de coleta, seleção e organização de informações de maneira autônoma e sua integração ao meio social do qual faz parte. A opção e a adoção de planejar o trabalho com projetos em qualquer tipo de organização têm como aporte o fato da metodologia de projeto se constituir

[...] ao mesmo tempo em um trabalho de gestão eficaz, orientado pela análise sistemática de situações e problemas vinculada à tomada de decisões para resolvê-los, e por uma prática de associação entre conceitos e procedimentos, realizada de forma reflexiva, intensiva e consciente. O projeto oferece o direcionamento, as orientações para a ação e os elementos para seu imprescindível monitoramento e avaliação, condições básicas para um processo de gestão eficaz (LUCK, 2003, p. 10-11).

Em direção ao que Luck (2003) nos colocou temos Boutinet (2002), já chamando a atenção para a realidade denominada de ‘cultura’ do projeto, elemento que garante o sucesso de intenções e ações, utilizados como meio para consolidar resultados promissores. Segundo ainda Boutinet (2002), muitas são as utilizações a que se propõe alcançar com os projetos, estas abrangendo as **situações existenciais de projetos** no âmbito do desenvolvimento humano; as **atividades de projetos** que correspondem à orientação de uma atividade a ser promovida e desenvolvida, centrando-se “[...] em um processo a ser acionado quanto em um

resultado definido a ser alcançado” (BOUTINET, 2002, p. 97); os objetos de projeto aqueles que “[...] não podem passar sem a intermediação obrigatória do projeto em sua confecção” (BOUTINET, 2002, p. 103); as **organizações de projeto**, utilizadas por instituições como forma de legitimar e tornar coerentes as ações que pretendem dar prosseguimento, mas que arriscam desvirtuar o conceito original de projeto e por fim, a **sociedade como projeto**, que diz respeito ao “esforço para determinar o tipo de produção social a ser valorizado, no qual a coletividade geralmente se encontra e o qual tentará pôr em ação” (BOUTINET, 2002, p. 113).

A compreensão do ‘projeto’ como saída para a maioria dos problemas de aprendizagem dos alunos e de administração das escolas, tem figurado no meio educacional como uma verdade. Divulgados de modo indiscriminado, os projetos tornaram-se inquilinos permanentes de muitas escolas e salas de aulas. Assim, ao analisar exemplos da literatura que circula com a intenção de subsidiar as práticas pode-se afirmar que estas apresentam um conjunto de informações superficiais, que não contemplam um aprofundamento sobre os fundamentos, a história e o contexto de sistematização dos projetos. As informações em sua maioria restringem-se a apresentar modelos e relatos de experiências consideradas exitosas, contidas em textos e publicações periódicas, que demonstram o pragmatismo da técnica e os resultados instantâneos daí provenientes.

Muitas vezes nessas experiências não se descrevem os contextos econômico, social, histórico, cultural, institucional etc. e não se explicitam as condições em que ocorreu o êxito daquela intervenção. São apresentadas como paradigmas de ‘boas práticas’ que ‘podem’ ser desenvolvidas em qualquer realidade. Em direção oposta, há publicações que se ocupam de uma reflexão mais profunda a partir de conhecimentos que possibilitam relacionar o projeto a diferentes aplicabilidades, a partir de análises do processo de desenvolvimento da técnica considerando os contextos em que se inserem. Porém, ainda se colocam em parte, desconhecidas daqueles que usualmente fazem uso do projeto em sala de aula e que infelizmente nos mostra que uma significativa parte do professorado tem feito uso dos projetos no trabalho docente, de forma paradoxalmente esporádica (relacionada aos eventos escolares) e constante (como atividades de rotina), porém sem muito conhecimento das implicações de ensino.

METODOLOGIA

A abordagem foi qualitativa por oportunizar e ser caracterizada pela utilização de múltiplos modos de construção dos dados e volta-se para aprofundamento no conhecimento de uma situação ou fenômeno, de um grupo social ou de uma organização. Outro elemento

importante considerado nesta identificação com a abordagem etnográfica foi a realização deste estudo a partir de um processo de observação direta, porém, não-participante, cujas informações e situações foram sendo registradas em um diário de campo (VIANA, 2007). Além disso, houve uma pesquisa exploratória que proporcionou a entrada no campo e sua caracterização inicial, bem como a definição de duas escolas e de seis sujeitos e uma revisão bibliográfica para adensar à pesquisa exploratória elementos provenientes de estudos teóricos possibilitaram discutir o significado do trabalho com projetos no contexto das sociedades capitalistas na transição do século XX para o XXI. Nosso campo foi o espaço de duas escolas de Ensino Fundamental da Zona Administrativa Norte da Cidade de Natal: uma escola estadual e outra municipal. Também foi aplicado um questionário que seguiu um roteiro escrito com questões abertas e fechadas e teve como objetivo a identificação dos sujeitos e de seus perfis seguido de uma entrevista do tipo semi-estruturada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No processo de análise pode-se identificar que os sujeitos preocupavam-se em demasia com a sistematização e implementação do projeto, não executando, porém, ações fundamentais que os acompanha, seja a construção de seu relatório – parcial e final – e/ou a análise de resultados, percebendo o processo de investigação que demanda a construção de um conhecimento via pesquisa. Quanto ao que justificava a opção pelo projeto em sala de aula, se devia ao fato deles dinamizarem a aprendizagem dos alunos. Eram adotados episodicamente como instrumentos que possibilitavam para o aprofundamento de conteúdos escolares. O projeto despontou como uma alternativa didática que possibilitava o desenvolvimento dos conteúdos escolares de maneira interdisciplinar com efetiva aprendizagem do aluno. Pondera-se que apenas o fato de se organizar um plano de trabalho sob a denominação de projeto garantia que os conteúdos seriam aprofundados e as aulas dinamizadas.

Quanto a origem dos projetos, os sujeitos responderam estar em seus próprios interesses ou da equipe pedagógica, sendo os projetos organizados coletivamente, seguindo etapas sugeridas na literatura pertinente. Neste caso pode-se concluir que para elas, a existência de etapas de sistematização auxilia na organização das ações e sua reflexão e que as etapas sugeridas não significam o engessamento da prática do professor - uma possibilidade de organização que carrega em si a flexibilidade na perspectiva da adaptação a realidade.

Em relação aos conhecimentos teóricos dos sujeitos, estes reconheceram que para desenvolver um projeto é preciso deter conhecimentos e quando não, saber buscar estes conhecimentos mediante estudos.

As observações culminaram com as seguintes construções sobre o planejamento dos sujeitos: A ação de selecionar conteúdos baseou-se apenas em suas experiências. O domínio das etapas de sistematização dos projetos não se confirmou pois apesar de as identificarem, no momento de elaboração havia uma preocupação demasiada com os conteúdos em detrimento aos objetivos. Esta situação dificultou a elaboração do plano dos projetos embora neste estivessem contemplados os elementos essenciais. O sentido do trabalho coletivo estava no processo de reflexão e tomada de decisões mediante a discussão e a busca de soluções no grupo a problemas específicos. O plano foi elaborado pelo grupo, numa iniciativa coletiva de intervenção e inovação, desse modo, subentendia-se que estas acontecessem de forma similar.

Quanto aos referenciais que subsidiariam as práticas docentes, analisamos aqueles apontados pelas professoras e os que identificamos circular em com mais facilidade no meio educacional. Percebemos que estes recursos têm como conteúdo primordial a orientação para a sistematização os projetos, não conduzindo a nenhuma contextualização histórica com base crítica.

No que diz respeito à dinâmica da sala de aula, os sujeitos já tinham se apoderado de todos os conteúdos que deveriam ser explorados em cada tarefa apresentada aos alunos demonstrando que as tarefas foram previamente pensadas, organizadas e propostas de forma detalhada com instruções (bem precisas) de execução. O confronto entre o modelo do projeto e o que envolveu as práticas escolares observadas evidenciou que as atividades predominantes nas salas de aula englobaram ações de efetuação seguida de escuta, o que remeteu a uma compreensão de que a apropriação de determinados saberes era a finalidade mais evidente da ação das professoras.

Ao confrontar as premissas que cercam a compreensão dos projetos e seus aspectos técnicos com o planejamento e o desenvolvimento do trabalho em sala de aula verificou-se a existência de indicadores que se aproximavam e outros que se afastavam da perspectiva de inovação e atividade que não chegaram a configurar integralmente uma prática de projetos. O que se evidenciou foi uma convivência mista entre vários conceitos de ação vinculados as diferentes tendências pedagógicas. As tarefas desenvolvidas pelos alunos filiaram-se as concepções tradicional e escolanovista de ensino.

Nesse confronto, percebeu-se que houve uma apropriação do ideário que envolve o trabalho com projetos, mas não sua efetivação plena em seus cotidianos, porém indicando uma tentativa de construir uma aprendizagem mais significativa para o aluno e um ensino mais próximo de sua realidade.

ALGUMAS REFLEXÕES NÃO CONCLUSIVAS

O desenvolvimento de projetos é marcado por um conjunto de tarefas organizadas de maneira a possibilitar as descobertas pelos alunos de conhecimentos relevantes a sua problemática inicial. Assim, ao analisar as tarefas propostas pelas professoras das escolas estudadas foram identificadas configurações que apresentaram divergências e convergências com as bases teóricas do projeto.

Considerando que a perspectiva do trabalho com projeto é a aquisição de conhecimento mediante um processo de procura, de investigação, tendo como ponto de partida o interesse ou/e a necessidade do sujeito aprendente pelo conhecimento, não se identificou diferença quando comparado a prática cotidiana baseada na exposição oral das informações.

A idéia do projeto em essência é de desenvolver o processo de pesquisa que abarque a autonomia na busca de informações, justificado pela existência de um problema. Nessa análise identificou-se uma incoerência no aspecto metodológico do processo, devido a um direcionamento significativo das atividades num nível muito informativo e não na construção do conhecimento. A intenção das professoras com certeza foi a inovação característica do projeto, porém no desenvolvimento a prática da aula não foi questionadora.

Os conteúdos vinculados ao projeto foram previamente definidos e seqüenciados de maneira que as estratégias se voltaram a aquisição pelo aluno. Em nenhum caso houve ampliação destes conteúdos segundo os interesses ou dificuldades do aluno, tendo uma perspectiva bastante disciplinar, mesmo com algumas tentativas de integração. O conhecimento chegava de forma informativa caracterizando a perspectiva escolástica e não projetiva. Os conceitos trabalhados foram apresentados pelas professoras e não resultou de nenhuma reflexão e/ou pesquisa realizada pelos alunos.

Em referência aos alunos a sua posição no projeto flutuou entre a participação parcial, o desinteresse e a aceitação, que, em síntese, representou uma atitude basicamente receptora. Quanto as professoras, apesar da consciência da flexibilidade do plano e a relação dos conteúdos que poderia ser possibilitada pelo projeto, destacou-se muito o cumprimento

das atividades e do tempo estimado para cada uma delas. Seu papel configurou-se numa postura de informante. As intervenções enfatizaram a direção e supervisão das tarefas, além de atitudes de disciplina e controle dos alunos.

Considerando que uma das características básicas do projeto é a ênfase na ação do aluno, na sua capacidade de aprender a partir da experimentação e vivência, pode-se perceber que as ações dos alunos foram direcionadas pelas tarefas propostas pelas professoras, inclusive condicionando as respostas.

Embora a base do trabalho com projeto seja a existência de um problema, as temáticas foram pré-definidas pelas equipes pedagógicas e as professoras, tomando por base as sugestões advindas das respectivas secretarias de educação e outras julgadas relevantes, mas arbitrárias aos interesses dos alunos.

Conforme comentado, o projeto existe em função de um problema e da busca de solução. A utilização de elementos do método científico é decididamente, o que pode dar a tônica real. Há etapas definidoras do processo de investigação que demandam desde a reflexão até a ação sob o problema. O traçado de um caminho que considera os elementos do pensar e fazer científicos seria a característica básica do projeto; todavia, não houve uma problematização real para os alunos e as soluções foram delineadas pelas professoras.

O que marcou o desenvolvimento dos projetos foi a ordenação de atividades pré estabelecidas de forma a explorar os conteúdos, sem, no entanto, proporcionar experiências de descobertas.

Quando analisadas, as práticas das professoras apontaram para uma dicotomia entre as intenções (postas nas justificativas para a adoção dos projetos) as ações (que refletiam características de uma prática conservadora em sala de aula pelo total direcionamento das atividades propostas).

A forma simplista como o projeto tem sido absorvido pelas escolas de um modo geral, esconde, por assim dizer, uma teoria pedagógica que o acompanha, com isso pode-se perceber a necessidade de sair do senso comum que tem direcionado o trabalho pedagógico através de projetos.

Conclui-se finalmente que as opções didáticas dos professores precisam de uma base teórica que explicitem os diferentes aspectos que compõem o processo educativo para que as práticas de ensino sejam desenvolvidas de maneira contextualizada. Sem a devida compreensão dos aspectos históricos que envolvem a organização do trabalho pedagógico, a prática de ensino pode não se constituir um meio efetivo de conhecimento e reflexão sobre a realidade, principalmente na educação das crianças das classes populares.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaz Afonso de. Tendências atuais da pesquisa na escola. **Cadernos CEDES**, Campinas Dec. 1997 vol.18, n.43-Disponível em: <

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0101-32621997000200005

. Acesso: 25. jan.2007.

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora. 1994. (coleção ciências da educação).

BOUTINET, Jean- Pierre. **Antropologia do projeto**. 5 ed. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

CAVALCANTE, Christianne Medeiros. **Ensinando - Pensando - Aprendendo**: Prática de projetos e Autoformação, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2002.

CAVALCANTE, Christianne Medeiros. **Professoras e projetos**: Concepções e práticas no ensino fundamental. 2009. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.

GENTILLI, Pablo A A ; SILVA, Tomaz Tadeu. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1995. Coleção Ciências Sociais da Educação.

LUCK, Heloísa. **Metodologia de projetos**. Uma ferramenta de planejamento e gestão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. **A abordagem etnográfica na investigação científica**. Disponível em:
http://www.ines.gov.br/paginas/revista/A%20bordag%20_etnogr_para%20Monica.htm
UERJ, 2001.>Acesso em: 25. jan. 2007

RIOS, T. Azerêdo. **Ética e competência**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1995 (Coleção Questões de Nosso Tempo).

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação**: A observação. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.