

The background of the slide is a photograph of a dark, textured wall, possibly made of stone or concrete. It features several horizontal concrete bands or ledges. A thin strip of bright green moss or algae is visible on one of the lower ledges. The overall appearance is aged and somewhat weathered.

**Os projetos como forma de gestão do
trabalho pedagógico em Sala de Aula**

Marcos Cordioli

A Casa de Asterion

**Os projetos como forma de
gestão do trabalho pedagógico
em Sala de Aula**

Marcos Cordioli

A Casa de Asterion

Curitiba - 2006

Fotos: Marcos Cordioli
Diagramação: Shelby Programação Visual

Contatos com o autor:

email: marcos.cordioli@gmail.com
fone: +55 (41) 9962 5010
home page: cordioli.wordpress.com
home page: marcos.cordioli.sites.uol.com.br
twitter: twitter.com/marcoscordioli
myspace: www.myspace.com/marcoscordioli
facebook: marcos cordioli

Os projetos como forma de gestão do trabalho pedagógico em Sala de Aula / Marcos Cordioli – Curitiba: A Casa de Astérion, 2006.

I. Gestão do Trabalho Pedagógico. II. Projetos. III. Aprendizagem com pesquisa. I. Marcos Cordioli.

| | |
|---|----|
| Introdução | 9 |
| Situando a problemática | 13 |
| O modelo pedagógico brasileiro e os projetos | 16 |
| Os projetos mobilizadores e compartilhados | 21 |
| Elementos para uma identidade dos projetos | 25 |
| O compartilhamento | 25 |
| A ação coletiva e práticas colaborativas | 27 |
| A aprendizagem com pesquisa e as diversidades de fontes | 31 |
| A produção de sínteses distintas: a forma, a linguagem e conteúdo da produção docente | 36 |
| A socialização de resultados e retornando a comunidade | 38 |
| O impacto da forma de projetos na gestão curricular e do trabalho pedagógico | 41 |
| Um processo de transição e algumas considerações finais | 49 |
| Referências | 53 |
| Notas | 55 |

Títulos do autor pelo selo *A Casa de Asterion*

Currículo, cultura escolar e gestão do trabalho pedagógico [2004];

A formação de valores e padrões de conduta na sala de aula (notas para um debate conceitual sobre transversalidade) [2006];

Os projetos como forma de gestão do trabalho pedagógico em Sala de Aula [2006];

A relação entre disciplinas em Sala de Aula (a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a multidisciplinaridade) [2002];

Saber e conhecimento: um contraste necessário (para formulação das propostas curriculares e a gestão do trabalho pedagógico) [2006];

Ética, cidadania e formação de valores na sala de aula [2009];

A legislação Curricular Brasileira [2009].

Partes deste ensaio foi apresentado no III Seminário Internacional de Educação - 2002, nas edições de São Paulo, Belo Horizonte e Uberlândia.

“O educando que exercita sua liberdade ficará tão mais livre quanto mais eticamente vá assumindo a responsabilidade de suas ações. Sua autonomia se funda na responsabilidade que vai sendo assumida.”

Paulo Freire

“A cultura é uma noite escura em que dormem as revoluções de há pouco, invisíveis, encerradas nas práticas -, mas pirilampos, e por vezes grandes pássaros noturnos, atravessam-na, aparecimentos e criações que delineiam a chance de um outro dia.”

Michel de Certeau

Para Sandra Bozza

Sobre o Autor

Marcos Cordioli é graduado em História (UFPr, 1988) e mestre em Educação: história e filosofia da educação (PUC-SP, 1997).

É professor universitário de graduação (desde 1994), de especialização *latu sensu* (em mais 20 IES); de mestrado (em uma IES); atua na qualificação docente (desde 1994 e prestou serviços para mais 50 redes públicas e dezenas de escolas particulares em 18 estados);

É consultor em gestão do trabalho pedagógico e proposições curriculares na Educação Básica (com serviços prestados para dezenas de instituições) e Superior (com trabalhos prestados para mais de 20 IES);

É palestrante e conferencista (atuou em mais 300 eventos); consultor técnico de publicações didáticas (prestou serviços para mais de uma dezena de editoras) e de sistemas de ensino (prestou serviços para a maioria dos grandes empresas do país);

É consultor pedagógico na área de Educação Corporativa (prestou serviços para empresas na área de refino de petróleo e montadoras automotivas).

Publicou artigos, livros e materiais didáticos (na área de informática e história e geografia para Ensino Fundamental e médio).

É cineasta. Produtor Associado do filme *O Sal da Terra* (Brasil, 2008) de Eloi Pires Ferreira. Diretor de Produção (com Elói Pires Ferreira) de *Conexão Japão* (Brasil, 2008) de Talício Sirino. Produtor Executivo de *Curitiba Zero Grau* (Tigre Filmes e Labo), *Brichos: a floresta é nossa* (Tecnokena) ainda em produção.

Contato com a Autor

email: marcos.cordioli@gmail.com

fone: +55 (41) 9962 5010

home page: cordioli.wordpress.com

home page: marcos.cordioli.sites.uol.com.br

twitter: twitter.com/marcoscordioli

myspace: www.myspace.com/marcoscordioli

facebook: marcos cordioli

INTRODUÇÃO

A educação brasileira vive importante fase de busca de caminhos alternativos. Um sem-números de possibilidades para organização curricular do trabalho pedagógico são apresentadas, debatidas e experimentadas em situações distintas em diversas instituições escolares de todas as partes do Brasil. A organização do trabalho pedagógico na forma de projetos é uma destas possibilidades, mas está entre aquelas que são mais enfatizadas e admiradas pelos educadores. Neste ensaio, tentei sistematizar algumas experiências que conheci, que acompanhei e que apresento em forma de teoria, que não se pretende absoluta, nem tão pouco excludente ou contraposta a de outros autores. Espero contribuir na busca de respostas a necessidades pedagógicas que se apresentam no cotidiano das instituições escolares e das turmas.

Inicialmente procurei recuperar, brevemente, a concepção da proposição de projetos como forma de organização do trabalho pedagógico e apresentar algumas das principais vertentes na educação brasileira contemporânea. Num segundo momento, me dispus a examinar práticas de projetos que tenho visto nas instituições escolares. Num terceiro momento procurei vou buscar elementos que seriam referências para definição de “projeto” como uma das formas de organização do trabalho pedagógico. Por último procurei teorizar sobre o impacto dos projetos sobre a forma de organizar o currículo e os conteúdos nas instituições escolares. Não pretendo em hipótese alguma constituir tribunal para qualificar projetos ou determinar aqueles que seriam ou não dignos desta nomenclatura. Mas considerar elementos que proporcionem práticas de aprendizagem, [1] fundada na colaboratividade e compartilhamento; [2] problematizados

a partir das demandas dos/das estudantes e suas comunidades; [3] organizadas como trabalho coletivo que possam superar as fragmentações dos saberes e dos processos de constituição do conhecimento seja na forma de disciplinas, de séries, ou de pré-requisitos; e [4] oportunizar situações para a formação do caráter em processo de interação. Estes elementos, eu acredito, são fundamentais para constituir a educação na qual os/as estudantes sejam efetivamente sujeitos, em instituições escolares que respeitem a condição de criança, adolescente, jovens e adultos/as permitindo a realização de experiências humanistas e democráticas no sentido da constituição da autonomia.

• • •

Projeto, na tradição pedagógica, revestiu-se com o sentido de desenvolvimento de processos envolvendo várias pessoas, se desdobrando em diversas etapas e requerendo momentos de planejamento e avaliação¹. As teorias da administrativa têm desenvolvido metodologias e ferramentas de projetos para aplicação em gestão empresarial enquanto instituições escolares empreendem esforços para construir projetos educacionais² nos quais consigam expressar a identidade pedagógica e orientar a ação coletivas dos diversos agentes envolvido no processo escolar. A referencia mais corrente a termo projeto é o da palavra latina *projectu* uma das conjugações do verbo *projicere*, com o sentido de “atirar-se para frente”³, reforçando, portanto, a idéia de ação, de desenvolvimento e de processo.

Os esforços para alterar as formas tradicionais de organização curricular e do trabalho pedagógico – que tradicionalmente está centrado no professor/a e na forma expositiva de conteúdos – fomentou a idéia de associar “projetos” aos processos de ensino e aprendizagem, gestando as práticas pedagógicas nomeadas genericamente de “projetos de trabalho”, “trabalho por projetos”, “metodologia de projetos” e “pedagogia de projetos”.

Projetos, embora com experiências tão amplas e diversificadas, é uma das escolhas num campo mais amplo que incluiria, entre outras, os temas geradores; ações inter, trans e multidisciplinares; práticas contextualizadoras; construções de núcleos de complexidade; desenvolvimento de competência; elaboração de mapas conceituais. O trabalho pedagógico pode ser organizado por uma destas formas e pela combinação de duas ou mais delas [Cordioli, 2002]. Portanto, vamos tomar, no presente ensaio, projetos *como uma das formas* de organização do trabalho pedagógico.

Os projetos como forma de organização do trabalho pedagógico têm longa trajetória na tradição pedagógica, sendo as primeiras elaborações ocorrerem ainda no final do século XIX, encontrando a expressão mais elaborada na obra do educador John Dewey na década de 1920. No Brasil os projetos foram propostos na década de 1930 por Lourenço Filho⁴ e Anísio Teixeira, importantes interlocutores de Dewey no País.

Apesar de cada década novos autores retomarem os projetos e acrescentam novas e importantes contribuições, no Brasil, no entanto – apesar de importantes e variadas experiências – o debate em torno do tema é precário e, por vezes, tratado como novidade.

Este tema foi reintroduzido no debate pedagógico brasileiro na década de 1990, incluindo-se entre as vertentes principais de modelos de organização curricular e do trabalho pedagógico que, então, questionavam o modelo diretivista⁵ da educação brasileira. Na prática não se constituiu numa “pedagogia de projeto” mas se instituiu como uma das formas de organização do trabalho pedagógico sendo incorporado por diferentes concepções pedagógicas – desde aquelas fundadas num individualismo meritocrático⁶, por construtivismos vários, passando seguramente por todos aqueles que desejavam que a educação se deslocasse do “foco do ensino” para o “da aprendizagem”, e em particular daqueles que desejavam que o/a educando/a se colocasse na condição de protagonista de seu processo de constituição do conhecimento.

No Brasil algumas vertentes construtivistas e sócio-interacionistas – procurando caminhos para que os/as educandos/as assumissem postura mais ativa na constituição do conhecimento – adoraram, em alguma medida, formas de projetos que alteravam o ordenamento prévio de conteúdos e respeitavam ritmos distintos de aprendizagem. A pedagogia freiriana, que neste mesmo período ampliou o seu espaço na educação escolar, em particular com a implementação de temas geradores o que impulsionou diversas experiências com a organização do trabalho pedagógico na forma de projetos⁷. Também neste mesmo processo, diversas Administrações Populares implementaram as propostas de Ciclos de Formação em Redes Municipais de Ensino, num movimento conhecido como Escola Cidadã, com a redefinição dos marcos pedagógicos da escola pública, e em diversas delas também promoveram a implementação de experiências pedagógicas orientadas por projetos.

É importante constatar a presença, no Brasil, de importantes experiências do método denominado de *Problem Based Learning* (PBL), também conhecido por Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), principalmente na Educação Superior. Neste método as propostas curriculares são organizadas a partir de linha articuladora de módulos temáticos que se desdobram em problemas a serem examinados, pesquisados e resolvido pelos/as alunos/as em grupos e sob tutoria dos professores. No PBL/ABP compete ao aluno organizar o seu tempo, desenvolver métodos próprios de estudo e empreender esforço nas situações de aprendizagem e de busca de informações.

Por último, ainda é importante constatar que as propostas de utilização das mídias interativas assim como as práticas de Educação a Distância (EaD), criaram entrelaçamento de metodologias de aprendizagem colaborativas, geralmente, com a gestão do trabalho pedagógico por meio de projetos.

Dentre as referências teóricas, seguramente a principal fonte de consulta sobre o tema nas escolas de Educação Básica foi a obra de Fernando Hernandez que tem a produção teórica inspirada em experiências escolares da Espanha.

○ MODELO PEDAGÓGICO BRASILEIRO E OS PROJETOS

O modelo pedagógico brasileiro está organizado para o atendimento padrão de grupos numerosos e heterogêneos de estudantes, pois é possível [a] unificar e homogeneizar as práticas educativas e os materiais escolares; [b] uniformizar a linguagem escolar; [c] ordenar as seqüências de conteúdos e [d] padronizar os instrumentos de avaliação, promoção e certificação de estudantes [Sampaio, 1997, cf. p. 63]. A lógica deste formato pedagógico é articulada pela proposta curricular baseada na segmentação das disciplinas, dos processos de ensino e modelação das práticas escolares dos/das estudantes, regulando os padrões de conduta, linguagens e pensamento. As mudanças na sociedade e na cultura humana fizeram com que os resultados pedagógicos deste modelo fossem cada vez mais reduzidos e questionáveis, mas ele continuou a ser reproduzido nas instituições escolares por tradição. Atualmente poucas propostas curriculares justificam com fundamentos claros e objetivos ordenamento dos conteúdos e as formas de avaliar a aquisição destes pelos/pelas estudantes⁸.

A forma expositiva parece ainda ser predominante entre os educadores, principalmente a partir do quinto ano do Ensino Fundamental. Apesar de muito criticada pelos educadores, esta forma é mantida, geralmente, sob alegações do [a] suposto baixo comprometimento dos/dos educandos/as com a aprendizagem; [b] das turmas numerosas e [c] extensão da jornada de trabalho dos/das educadores/as que reduzem o tempo de preparação e avaliação de atividades diversificadas. As aulas, portanto, são preparadas e ministradas para educandos/as abstratos

e padronizados, formuladas num discurso único e homogêneo, estabelecendo a dissociação entre ensino e aprendizagem, num processo em que o educador, supostamente, exerce a sua tarefa de ensino e que caberia ao educando/a a responsabilidade e os esforços para a aprendizagem...

No modelo pedagógico denominado de tradicional encontramos, no entanto, experiências e proposições da gestão do trabalho pedagógico na forma de projetos, que se constituem num conjunto de atividades planejadas minuciosamente e *a priori*. Portanto, projeto nesta concepção, seria o processo organizado a partir de objetivos e temas prefixados, que se desdobrariam em atividades, previamente justificadas e preparadas com a diversidade de tecnologias e recursos didáticos necessários e, geralmente, ordenadas em cronogramas fixos. A ênfase, portanto, está no planejamento prévio da gestão do trabalho pedagógico, sendo que a rigor não se consta grandes mudanças nos processos de ensino e aprendizagem, mas apenas na forma de planeja-los e executa-los.

Uma parte das proposições deste modelo pedagógico incorporou diversos aspectos das teorias empresariais de “Gestão por Projetos”, que numa visão matricial definem os objetivos e, a partir, deste determinam as pessoas responsáveis e recursos necessários para executar as tarefas. A forma de organização é semelhante a dos “cases” – ferramentas – utilizadas nos programas de gestão de recursos humanos e qualidade no mundo do trabalho⁹. Estas tendências, no entanto efetivamente mantém o modelo pedagógico mesmo com a inclusão de dispositivos pedagógicos diversificado.

Há, porém, outro bloco tendências pedagógicas – das quais trata o presente – constituídas pelas proposições de educadores/as que [a] procuram romper com a linearidade de planejamento e desenvolvimentos de conteúdos, comumente, define *a priori*; [b] buscar a superação da

fragmentação de saberes em disciplinas, a formação atomizada de professores/as e as grades temporais fixas (de aulas semanais, avaliações bimestrais ou trimestrais e sistemas de promoção anuais); [c] contextualizar, problematizar e criticar efetivamente os temas em estudo; [d] desenvolver instrumentos de avaliação processuais e superar as ferramentas tradicionais de avaliação centrados apenas em resultados do ensino; [e] promover situações de aprendizagem interativas contrapondo-as hegemonia das formas expositivas de saberes nas aulas; [f] conquistar o envolvimento efetivo dos/as educandos/as com o processo pedagógico e constituição de aprendizagens significativas como alternativa ao modelo enciclopedista de aquisição passiva de saberes (formalizado em informações e de conceitos) e procedimentos isolados e sem vínculo concreto com as práticas culturais dos/das estudantes; [g] estimular procedimentos de pesquisa como forma de superar o uso passivo da tecnologia da informação e a oferta reduzida de materiais pedagógicos flexíveis e interativos e [h] desformalizar e desburocratizar os procedimentos pedagógicos e administrativos das instituições escolares.. A superação da pedagogia decorrente do modelo fordista de organização do trabalho e da produção capitalista de mercadorias e serviços.

Estas proposições também levam a constatar que os objetivos da atividade escolar, em suas diversas formas, não podem ser reduzidos a conteúdos e métodos a serem apreendido pelos/pelas educandos/as, mas como aponta Giroux, expressam o processo de introdução de determinado modo de vida [Moreira, 1995]. Para Silva [1995] as instituições escolares funcionam para “[...] organizar as experiências de conhecimento de crianças e jovens com o objetivo de produzir uma determinada identidade” [Silva, 1995, p. 184].

Podemos ainda constatar que as

“[...] as narrativas contidas no currículo corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre

formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais — explícita ou implicitamente. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não o são”. [Silva, 1995, p. 4].

Portanto como conteúdo dos currículos e do trabalho pedagógico envolvem os bens culturais da humanidade, seja na forma saberes (entre estes os acadêmicos e os populares) seja nas diversas formas de manifestação da arte; valores e padrões de conduta e a experiência de sentimentos. A escola, no entanto, reconhece oficialmente como conteúdo apenas o que está inscrito no *currículo oficial* (aquele que é formalizado e que por isso é denominado, também, de currículo *legal* ou *explícito*). O currículo em ação reúne todas as práticas e ocorrências pedagógicas, com as tentativas, sucesso e erros nos processos de aplicação do currículo formal. No cotidiano escolar é fácil constatar a existência de *currículos ocultos* compostos por conteúdos incluídos pelo professor/a por sua própria conta, às vezes, até de forma clandestina, omitindo-os dos registros escolares. Inclui-se aqui também as experiências vividas no espaço escola pelo aluno que implicam na regulação de comportamento e promoção de capacidades [Forquin, 1993]. Também podem ser identificados currículos invisíveis compostos por práticas culturais na escola que não são explícitas nem aos olhos dos próprios/as professores/as [Moura, 2003], como aquelas de resignificação de valores referendando ou deslegitimando determinadas condutas (como por exemplo, o reforço de condutas racistas, sexistas, elitistas etc; e a domesticação de emoções, sublimação de desejos e a regulação das situações e possibilidades de afeto). Estas diferentes dimensões comporia o *Currículo Concreto*, resultante de diferentes formas de planejamento e gestão do trabalho pedagógico.

Estas proposições implicam em superar, pelo menos, duas tradições importantes na Educação Brasileira: [a] a da linearidade na forma de expor temas de estudo, sistemas de conceitos e domínio de procedimentos e [b] do caráter eminentemente expositivo de conteúdos pelos/pelas educadores/as e/ou materiais didáticos. E em compreender as práticas pedagógicas como processos de aprendizagem e de interação formativa entre professores/as e alunos e de alunos com alunos, que visam tanto o aprimoramento intelectual como a formação do caráter e a experiência de sentimentos *dos e pelos/as* educandos/as no espaço escolar [Cordioli, 2001b].

Os meios, as condições, as ferramentas e os instrumentos pedagógicos podem ser e o são configurados de maneiras distintas nas diferentes experiências de gestão do trabalho pedagógico na forma de projetos. Mas, a principal busca (e conquista) parece ser a constituição de formas de lidar efetivamente com a diversidade cultural, de estágios diferenciados de domínio de saberes, com distintos interesses, necessidades, ritmos e processos de aprendizagem. Isto implica na alteração da relação entre educadores/as e educandos/as, para que estes ocupem a posição de protagonistas dos processos de aprendizagem e o/a educador/a a de organizador de situações pedagógicas nas quais ocorram estes processos.

OS PROJETOS MOBILIZADORES E COMPARTILHADOS

Podemos agrupar os projetos enquanto forma de organizar o trabalho pedagógico em dois tipos básicos: os *mobilizadores* e os *compartilhados*. Os *Projetos Mobilizadores*, aqui definidos, como sendo aqueles cujos temas e objetivos *são propostos* pela instituição escolar e/ou educador/a e implementados em conjunto com os educandos. Estes tipos de projeto são denominados de “Projetos de Ensino” por Hernandez [1998].

O segundo grupo, são denominado de *Projetos Compartilhados*, pois os seus processos devem ser construídos a partir de problemáticas e questões apresentadas pelos/pelas estudantes e mediadas pela instituição escolar – educador/a. A estes Hernandez [1998] propõe a denominação de “Projetos de Aprendizagem”.

Os projetos mais eficazes na perspectiva da aprendizagem, na opinião de Hernandez (com a qual concordo) seriam os “compartilhados”, mas, creio ser importante reconhecer que a implementação desta forma de gestão do trabalho pedagógico – tanto por parte de educadores/as como educandos/as¹⁰ – requer o aprendizado coletivo assim como romper com elementos da cultura escolar que depõem contra esta proposição. Penso que os projetos devem ser experienciados por educadores/as e educandos/as buscando mensurar adequadamente para as suas necessidades constituindo assim as mediações necessárias, no ritmo possível e nas condições concretas. Também, é importante reconhecer a necessidade de educadores/as que possam efetivar projetos em parte – e não na totalidade – de seus cursos, portanto, utilizando-os como recurso didático. Assim

como é possível optar por projetos mobilizadores e compartilhados para momentos e temas diferentes do mesmo processo de aprendizagem.

Nesta perspectiva, proponho que os projetos sejam tomados como possibilidade – e não como imposição – podendo ser desenvolvidos com combinações variadas para atender as necessidades dos/das estudantes e dos educadores. Assim como possibilitar diferentes articulações com os temas geradores, praticas de inter, trans e multidisciplinaridade e estabelecer procedimentos de problematização e contextualização.

Os projetos podem ser variados e implementados em toda a Educação Básica e Superior, por exemplo, numa instituição escolar com oferta de Educação Infantil ao Ensino Médio, pode estar desenvolvendo um projeto com todos os alunos, sob o tema “reciclagem e aproveitamento adequado de papel”, no qual cada turma ocuparia um espaço de tempo mensal para a realização de tarefas específicas a elas delegadas. Em outros projetos simultâneos, as turmas de Educação Infantil poderiam ser chamadas a organizar uma horta comunitária utilizada para realizar estudos de plantas; nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1ª e 4ª séries ou 1º e 2º ciclos) poderiam examinar o consumo de gêneros alimentícios industrializados e a implicação sobre a saúde humana; nos anos finais do Ensino Fundamental (5ª-8ª série ou 1º e 2º ciclos) outro projeto poderia ser organizado com temas ligados a sexualidade; no Ensino Médio pode-se constituir um projeto para problematizar as relações entre profissão e mercado de trabalho. Assim diferentes projetos com objetivos distintos poderiam coexistir no mesmo período articulando interesses e temáticas variadas.

Estas iniciativas podem ser simultâneas a outros projetos decorrentes das necessidades de aprendizagem de cada disciplina ou turma. Assim as turmas do Primeiro Ano do Ensino Médio poderiam estudar as diferentes formas de cálculos do sistema de crédito; as turmas dos anos

iniciais do Ensino Fundamental podem desenvolver projetos utilizando jogos para aprendizagem da geometria. O professor/a de ciência do sétimo ano do Ensino Fundamental poderia propor a identificação de elementos químicos, em rochas e plantas, recolhidos no espaço físico da instituição escolar ou do Bairro. Enfim, os temas de projetos podem ser amplos e variados, ser realizados por uma ou mais turmas, e ainda contar com a contribuição de um ou mais educadores/as, adotar temas do currículo formal ou de fora dele. Vários projetos podem estar intercalados, envolvendo uma ou mais turmas, integrando diversas disciplinas, envolvendo diferentes professores. São muitas as possibilidades de organização de projetos e maiores ainda as combinações entre eles.

Poderíamos transpor este modelo, resguardando as devidas proporções na Educação Superior; por exemplo, podendo ser desenvolvidos projetos em educação ambiental e desenvolvimentos de procedimentos acadêmicos para todos os/as estudantes da instituição, combinados a projetos por setores, cursos e turmas. Os projetos relacionados, neste exemplo, promovem tanto processos de aprendizagem como o de formação interativa respeitando questões próprias às respectivas faixas etárias e/ou cursos da Educação Superior.

ELEMENTOS PARA UMA IDENTIDADE DOS PROJETOS

A identificação de alguns elementos e fundamentos para a definição de um “campo” dos projetos na gestão do trabalho pedagógico é importante para a construção da identidade deste procedimento didático. As duas definições primeiras seriam as de que projetos [a] não se manifestam apenas o planejamento detalhado de aulas e [b] nem tão pouco uma seqüência de conteúdo previamente ordenada. Para definir o campo de projetos estamos propondo os seguintes eixos: [a] compartilhamento; [b] ação coletiva e práticas colaborativas; [c] aprendizagem com pesquisa e as diversidades de fontes; [d] A produção de sínteses distintas: a forma, a linguagem e conteúdo da produção docente [e] socialização de resultados e retornando a comunidade. Estes eixos correspondem a uma estrutura básica para a realização de projetos, que, entre as várias vertentes, recomendamos a proposição de Vasconcelos¹¹ [2002]: “definição do(s) tema(s)-problema, constituição dos grupos de trabalho, planejamento do trabalho, trabalho de campo, pesquisa e teorização, produção de registros, apresentação, globalização e avaliação” [Vasconcelos, 2002, p. 161].

O compartilhamento

O compartilhar se constitui no conjunto de práticas de planejamento, ações e decisões coletivas, que implicam em processo de interação, com responsabilidade e companheirismo, de maneira que os envolvidos se sintam parte do todo, possuam identidade com o coletivo e com o processo.

Neste sentido, o compartilhamento significa o envolvimento dos/as educandos/as com os processos de gestão das atividades pedagógicas que se justificam pelas descobertas peculiares [Hernandez, 1998], únicas e pessoais, estabelecendo dinâmicas de tempos próprias e processos adequados para cada situação de aprendizagem. Assim seria possível organizar as atividades escolares a partir de questões e problemáticas formuladas pelos próprios educandos, constituindo espaços de aprendizagem mais significativa e socialmente mais importante. O trabalho compartilhado possibilita o estabelecimento de relações entre educadores/as e estudantes que permitem reorientar os projeto em seu fazer-se, podendo alterar atividades, a orientação e mesmo a programação, assim, compartilhar é também promover a gestão coletiva dos processos de aprendizagem.

Assim, por exemplo, o objetivo de projeto, inicialmente centrado no funcionamento do aparelho digestivo, pode ser deslocado para o consumo de “produtos saudáveis” caso isto capitalize mais o interesse dos alunos. A programação inicial para três meses pode ser ampliada caso a turma mantenha a empolgação e interesse, por outro lado, pode ser reduzido e até abortado caso ocorra a produção significativa do envolvimento antes do prazo pré-fixado para a sua realização. Um outro projeto como previsão inicial de elaboração de jornal para instituição escolar pode ser convertido em *site* de Internet ou vice-versa. Portanto, temas e atividades podem ser reorientadas durante os processos de desenvolvimento dos projetos para atender interesses e necessidades dos/as alunos/as.

Uma instituição escolar adotou o tema “Olimpíadas de Sidney”, que evidentemente foi escolhido em função da grande pressão da mídia, particularmente a televisiva. Os/As estudantes (e creio os/as educadores/as também) “embarcaram na onda”, mas com os resultados negativos dos atletas brasileiros na competição, os/as alunos/as começaram a se desmotivar, mas os/as educadores/as se sentiam obrigados a continuar “carregando aquele

cadáver”. Muito transtorno poderia ter sido evitado caso os/as educadores/as discutissem abertamente a situação do projeto com os/as educandos/as, isto poderia inclusive servir para determinar melhor os critérios de escolha de novos temas.

Um curso de Ciências Contábeis implementou diversos projetos a partir do tema “ponto de equilíbrio entre receitas e despesas”, mas saturou os/as educandos/as e depois de certo tempo não aquentavam mais tocar no tema. Embora os/as educadores/as considerassem o tema como importante, é necessário perceber que há momentos de interesse e empolgação assim como os de refluxo e esgotamento dos mesmos.

A ação coletiva e práticas colaborativas

A ação coletiva com práticas colaborativas parece ser questão central na gestão do trabalho pedagógico na forma de projetos, mas não aquela atividade em que a turma se divide em equipes e o/a educador/a determina tarefas para cada grupo e estas são fatiadas entre os membros da equipe para depois ser costurada sem integração ou interação¹². Não é a estas atividades coletivas que nos referimos, mas a outro forma na qual os grupos sejam organizados considerando pelo menos as possibilidades que se seguem.

Na *primeira*, considera-se para a formação dos grupos os/as educandos/as com *potencialidades e dificuldade distintas*, quanto a procedimentos escolares e domínio de saberes – neste caso a ação colaborativa permite o processo de aprendizagem em grupo. Um/uma estudante, por exemplo, que possui boa capacidade de exposição oral, mas cuja produção de escrita seja insuficiente pode aprender com os colegas ao presenciar o tratamento escrito coletivo resultante da sua verbalização sobre o tema. Também é possível que o/a estudante com dificuldade em expor idéias na forma oral possa verificar as suas

limitações (e perceber a possibilidade de supera-las) ao redigir as falas de colegas. Assim, alunos com domínios de procedimentos distintos ou saberes diferentes podem se ensinar e aprender mutuamente.

Numa *segunda*, as equipes podem reunir os/as estudantes com *potencialidade e dificuldade semelhantes*. Por exemplo, educandos/as tímidos ou com dificuldades em exposição oral podem ser reunidos numa mesma equipe para que colaborativamente se disponham a buscar soluções possíveis a partir da convergência do que cada aluno já sabe (ou consegue fazer) e do esforço coletivo para superar as necessidades. Pois não há ninguém que não saiba nada, mas sim, há aqueles que sabem menos, os que sabem pouco ou ainda assim todos eles sabem de forma diferente. Reunindo o conhecimento específico de cada estudante, somando-os ao esforço colaborativo, o grupo saberá encontrar caminhos e com isso realizar processos efetivos de aprendizagem sobre os temas em estudo.

Numa *terceira*, as equipes podem reunir alunos que desejam investigar a mesma abordagem ou trabalhar com as mesmas fontes em relação ao tema investigado. Nesta situação alunos que pertencem a diferentes grupos de relacionamento interno, nos quais se dividem as turmas escolares, podem vir a se interessar pelos mesmos temas trazendo as contribuições seus saberes peculiares e visões particulares de mundo.

As práticas escolares atuais, geralmente, restringem as atividades coletivas – minimizando-as enquanto processos avaliativos, com medo de que “uns sejam levados nas costas por outros” pois “um/uma estudante que não participou de maneira adequada do grupo recebe a mesma nota”. O/A educador/a ou instituição escolar que se recusa ou limita as atividades coletivas temendo perder o controle e os mecanismos de vigilância sobre os/as educandos/as repetem os pressupostos da pedagogia tradicional e conservadora fundada em princípios *meritocráticos* (aonde apenas os supostamente “bons”,

“eficientes” e “esforçados” deveriam chegar ao final dos cursos), *individualistas* (pois dificultam a aprendizagem coletiva mantendo os pressupostos de cada aluno/a seria responsável por si, e por conseqüência não constrói princípios de responsabilidade e cooperação coletivas); e *concorrencialistas* (pois estimulam, mesmo que indiretamente, que os/as educandos/as se comparem e se posicionem diante do olhar do educador-avaliador através de processos classificatórios, que hierarquizam as turmas em função dos resultados de ensino e não dos processos de aprendizagem).

Nestas atividades os/as educandos/as têm a possibilidade de redefinir o padrão de relacionamento entre eles; a trabalhar em equipe; a organizar processos de estudos, de pesquisa, de reflexão e de produção coletiva. Os temas de estudo podem propiciar o desenvolvimento de procedimentos tecnológicos como metodológicos. Também constituem espaços formativos de valores e condutas (como os de respeito mútuo, solidariedade, de diálogo, de justiça) e de experiência (as de emoções – como as frustrações e de conquistas –, de desejos e de afetos) [Cordioli, 2001 e 2001 b].

Os/As educandos/as ao vivenciarem experiências de socialização e interação, no contexto da relação individualidade-coletividade, pode possibilitar que se reconheçam enquanto sujeitos de processo coletivos. Os/As estudantes precisam de oportunidades, pedagogicamente organizadas, para constituir a sua autonomia, de assumir as suas responsabilidades e de se posicionar perante o coletivo. Assim, “[...] o educando que exercita sua liberdade ficará tão mais livre quanto mais eticamente vá assumindo a responsabilidade de suas ações. Sua autonomia se funda na responsabilidade que vai sendo assumida.” [Freire, 1996, p. 13]. Há várias teorias que fundamentam a ação pedagógica de trabalho coletivo, como as das assembléias de turma [ver Aquino, 2003] e comunidade de investigação [xxxx].

Ferraz, no relato de uma experiência no Ensino Médio, observou que

“A falta de organização e de responsabilidade para com os trabalhos escolares é geral, ocorrendo em todas as disciplinas. Por isso, a mudança de comportamento dos alunos, ao longo de três anos de aplicação do Projeto Ambiente em Foco, permite indicar que o exemplo de organização e responsabilidade são capazes de alterar uma postura inadequada” [Ferraz, 2002, p. 69].

Enfim, o trabalho coletivo e aprendizagem colaborativa é também a base para a formação humanista, democrática, cidadã como pressuposto para a constituição da autonomia. Nesta perspectiva é fundamental possibilitar diversos tipos de ações colaborativas em diferentes níveis, tais como entre os colegas de equipe, com outros coletivos da turma e a interlocução com outros interessados pelo tema utilizando desde o correio convencional até as possibilidades da Internet como e-mails, salas de bate-papo e grupos de discussões.

A Educação Superior manifesta o desconforto com as atividades em grupo, uma vez que, geralmente, as equipes de trabalho são constituídas nos primeiros meses de cursos e se mantêm com pouca alteração quase até a formatura. Os/as educandos/as criam vícios como o da divisão prévia de tarefas (há os que lêem os textos, os que redigem e os apresentam) e, por vezes, até constituem consórcio nos quais partes das equipes se responsabilizam por atividades de diferentes disciplinas. De certa forma apenas parte dos/as educandos/as produzem as atividades e ainda assim de forma fragmentada. Isto gera desconfiança por parte de educadores/as que temem que educandos/as recebem notas “sem méritos” e que outros/outras se sintam injustiçados por terem “carregados colegas sem méritos” na atividade.

As proposições apresentadas neste ensaio implicam em reconhecer que questão principal é ética: a instituição que compactua com isto reforça diferentes formas de deformação de valores. Mas por outro lado isto é responsabilidade de educadores/as que não permitem espaços para o trabalho coletivo pois avaliam apenas os produtos (os textos escritos ou apresentações orais) sem acompanhar os processos nos quais os diversos/as educandos/as interagem. Ele/Ela – o/a educador/a como propiciador de situações de aprendizagem e interação – pode intervir constituindo as equipes e formulando atividades que remetam a formas coletivas de estudo e aprendizagem.

Também é necessário estimular e permitir aos/as educandos/as o desenvolvimento de métodos de estudos que permitam utilizar adequadamente os recursos disponíveis. E coletivamente identifiquem os objetivos de estudos promovam a problematização, a crítica e a contextualização, em ações metacognitivas e na perspectiva metadisciplinar. A organização do trabalho coletivo também implica em dividir adequadamente as tarefas e buscar a integração com coerências dos dados coletados como base para a formulação de sínteses significativas.

A aprendizagem com pesquisa e as diversidades de fontes

A aprendizagem com pesquisa e as diversidades de fontes é elemento fundamental na gestão do trabalho pedagógico na forma de projetos. Mas, assim como as atividades escolares coletivas também estão desacreditadas por parcelas de educadores/as e instituições. Pois, às vezes, se apresentam resultados ruins como cópias de livros¹³ ou com a compra de atividades prontas. Mas a superficialidade e fragilidade parecem também estar presente em grande parte das pesquisas realizadas com algum grau de seriedade pelos/pelas estudantes.

Alguns professores/as afirmam, com bases em experiências deste tipo, que os/as estudantes não estariam interessados nesta forma de atividade ou não sabem produzi-las. Por outro lado, todos conhecemos experiências ou depoimentos nos quais a aprendizagem com pesquisa, quando realizada com sucesso, estimula e mobiliza os/as estudantes com resultados surpreendentes.

As instituições escolares, em particular aos professores, devem estimular os/as alunos/as com o compartilhamento de temas, envolvendo com as problemáticas, identificando-se com as necessidades e possibilidades de aprendizagem do tema em estudo.

Mas, a falta de estímulo dos/das estudantes, muitas vezes, também decorre de temas pouco instigantes (que podem até ser para o professor, mas não se constituem em tal aos olhos dos alunos), de objetivos mal delineados e de procedimentos obscuros. Pesquisar é antes de tudo a disposição de caminhar por saberes, por disciplinas, por especialidades e também por distintas formas de disponibilização de dados. Mas a pesquisa também pode assumir o levantamento de dados na produção de novos saberes como elemento central dos processos escolares. Assim, partimos do pressuposto que não basta apenas diversificar autores ou a bibliografia sugerida, se faz importante ir mais além, a ponto de compartilhar saberes acessados em diferentes locais ou produzidos a partir de investigação de fontes disponíveis e explicitar contrastes entre distintas linguagem e interlocutores.

Isto implica em três ações distintas: [a] a realização de pesquisa em fontes disponíveis; [b] a coleta de depoimentos de familiares, pessoas da comunidade, personalidades locais, profissionais e especialistas em diversas áreas; [c] acesso e análise das mídias disponíveis. Estas ações devem ser articuladas ao acesso, contraste e diálogo com os saberes reconhecidos e sancionados pelas instituições escolares.

A realização de pesquisa em fontes disponíveis implica em ação de investigação – com instrumentos adequados de pesquisa e tratamento de dados – de comunidades e da natureza para os/as estudantes da Educação Básica. Diferentes comunidades, empresas e profissionais de um ramo da economia; de uma mesma profissão, objeto de determinada área do conhecimento podem se constituir em temas de pesquisas para os/as estudantes da Educação Superior e do Ensino Profissionalizante de Nível Técnico (EPNT)

Na Educação Básica as atividades de levantamento de dados sobre a comunidade e famílias, podem reunir dados sobre aspectos da vida da comunidade – como a procedência geográfica das famílias, hábitos alimentares, fontes de renda, modos de lazer etc – em projetos que sucedem por vários anos assumidos por diferentes gerações de alunos, produzindo seqüências históricas de dados ricos e originais. Estes dados também podem vir a ser examinados e confrontados por novos levantamentos e por diferentes formas de crítica, construindo referências para contextualização da realidade dos/das alunos/as e das comunidades no entorno da instituição escolar.

Na Educação Superior e no Ensino Profissionalizante, a aprendizagem com pesquisa pode se constituir como atividade sistemática e permanente, articulada e articulando diversas disciplinas em diferentes anos, para compor base de dados produzida com instrumentos acadêmicos de investigação empírica e ampliada constantemente pelas gerações de estudantes que se sucedem. Estas bases de dados servem tanto como matéria prima para os processos de aprendizagem mais contextualizados e problematizadores como para a produção de pesquisas e artigos acadêmicos dos docentes. Nos cursos da área de saúde, por exemplo, os dados podem compor o perfil de grupos populacionais comportando diferentes investigações de estudantes e docentes dos vários cursos. Nos cursos de Ciências Sociais Aplicadas atividades diversificadas podem ser realizadas,

por exemplo, com banco de dados levantados com pesquisas em micro-empresas de um mesmo ramo de atividade econômica etc.

A *coleta de depoimentos* de familiares, pessoas da comunidade, personalidades locais, profissionais e especialistas em diversas áreas é distinto das pesquisas descritas no item anterior, pois não requerem a utilização de instrumentos rigorosos de pesquisa e tratamento de dados. Mas se constituem de questionários de entrevistas promovidos por alunos com os pais e pessoas do seu círculo de convívio sobre os mais diversos temas. Assim como os professores, as turmas e as equipes podem convidar familiares, pessoas da comunidade, personalidades locais, profissionais e especialistas em diversas áreas para prestar depoimentos ou debater os temas em estudo. A função destas atividades, além de ampliar a variedade de opinião e de saberes sobre os temas em estudo, é o de permitir a manifestação de vozes e exposição de saberes e valores que não são disponibilizados na escola.

O *acesso e análise das mídias disponíveis* implicam em verificar a diversidade e a tipologias das mesmas. Poderíamos classificar as mídias, em função das necessidades pedagógicas, em diretivas e interativas. As *mídias diretivas* são de emissão magnética, sejam abertas ou pagas (os canais de Televisão e estações de rádios); as impressas em meio-gráfico (os jornais, os livros, os folhetos e as revistas); as impressas em meio-magnético (discos de vinil, áudio-cassete, vídeo-cassete, CD, DVD, CDV, CD-Rom e cartuchos de jogos eletrônicos); os expositores de peças de propaganda (como os cartazes e outdoors); e os *sites* de informação disponíveis na Internet. O grupo das *mídias interativas* é composto pelo telefone; programas com participações dos assistentes em rádios e televisão; sistemas de vídeos e teleconferências; e sistemas da Internet como canais de bate-papo, listas de discussão, grupos de e-mail, *home-pages* interativas e programas de comunicação instantânea. Nesta perspectiva os/as educandos/as podem pesquisar um mesmo tema utilizando diferentes tipos de

mídias como a leitura de jornais, revistas e livros didáticos; análise de programas de rádio e TV; visita a *sites* da Internet; exame de folhetos e outdoors etc.

A utilização pedagógica das mídias requer a compreensão longitudinal e latitudinal dos temas nos diversos tipos de mídias. Na perspectiva *longitudinal*, um tema pode ser examinado em diferentes tipos de mídias – jornais, revistas, telejornais, *sites* acadêmicos; e na *latitudinal* o tema pode ser examinado num mesmo tipo de mídia, mas de mantenedores diferentes – em telejornais de vários canais ou revistas de diferentes editoras, por exemplo. Os exames por contrastes das diversas fontes se constituem num importante processo cognitivo que possibilita a percepção das diferenças na forma de disponibilizar informações e saberes despertando para a produção de análises críticas das mídias, nos seus fundamentos, as estratégias discursivas, a intencionalidade os mantenedores, as informações disponibilizadas etc.

O *acesso, contraste e diálogo com os saberes reconhecidos e sancionados pelas instituições escolares* implica em redimensionar a função do professor, pois não precisa ser a única fonte de informação e saberes e de escolha de materiais didáticos. No entanto se faz necessário à preparação de instrumentos de pesquisas e a preparação dos/das estudantes na seleção das fontes utilizadas. A proliferação de *sites* e de publicações impressas permitem a circulação de toda sorte texto: com conteúdos paradisciplinares, produzidos sem o rigor ou com instrumentos inadequados; com reducionismos; com fundamentos impróprios; com compilações, traduções e referências indevidas etc.

O professor, neste processo, além de ser o propiciador de situações de aprendizagem, funciona como o balizador das fontes de pesquisas e pólo crítico de seus conteúdos. Cabe aos professores/as e a instituições escolares organizar conjuntos referenciais de materiais pedagógicos, como livros didáticos e paradidáticos, publicações de divulgação científica e *sites* educacionais especializados que

funcionem como balizas para os/as estudantes. No entanto os materiais selecionados pela escola não podem ser os únicos utilizados pelos alunos, nem ser o sancionador formal das pesquisas e tão pouco silenciador de vozes que expressem opiniões, saberes e valores, mas se constituir contraponto pedagógico e possibilitar a organização de referenciais de contraste e checagem para as ações de pesquisas.

A produção de sínteses distintas: a forma, a linguagem e conteúdo da produção docente

Os processos de aprendizagem dos/das estudantes ocorrem em diferentes momentos, como os de acessar saberes diversos, interagir com discursos variados, promover reflexões e debates com várias pessoas e em situação distintas. Portanto, o processo de sistematização e reelaboração cobra posturas ativas dos educandos. Mas, a nossa tradição escolar está permeada por práticas de educandos cujas atividades se reduzem, geralmente, a produção e a reprodução de textos didáticos ou dos discursos dos educadores. A produção escrita de nossos alunos, comumente, constitui-se em processos formais e burocráticos, negando parte da vitalidade dos processos educativos. Mesmo em situações escolares mais abertas e flexíveis os/as estudantes, geralmente, escrevem tendo como interlocutor apenas educador, por isso, é preciso estimular a diversidade de formas de produção estudantil, como parte dos processos de constituição do conhecimento, superando o formalismo das atividades escolares e vinculando-as a situações concretas da vida humana. Neste sentido, nos processos de aprendizagem, é importante organizar os saberes em diferentes formas discursivas variando os interlocutores, os meios e os temas, mas é fundamental que esta produção seja avaliada pelo critério da eficiência discursiva, do rigor, da precisão e da coerência de conceitos, pela fidelidade as fontes e pela qualidade dos argumentos, das críticas e das generalizações.

As sínteses podem expressar resultados diferentes, pois grupos de educandos podem: [a] atingir o mesmo objetivo partindo de subtemas diferentes; [b] atingir o mesmo objetivo mas chegando a pontos de vistas distintos e até contraditórios; e [c] atingir objetivos específicos distintos mas que se complementam no mesmo objetivo geral.

Os caminhos para atingir este objetivo também são amplos e variados, neste texto, pretendo apontar alguns dos que considero mais significativo.

O primeiro bloco pode ser a organização de resultados de projetos em formas discursivas diferentes tais como: [a] na forma de *boletins* para públicos definidos tais como grupo de amigos, moradores de um mesmo bairro, freqüentadores de determinados espaços como centros de comércio, cinemas, feiras, igrejas etc; [b] na forma de *jornal*, que podem ser distribuídos pelos/as educandos/as ou então organizados como mural para ser afixados nos locais desejados pela turma, como salas de aula, pátios, paradas de ônibus, igrejas, pontos comerciais etc; [c] na forma de *cartazes* que também podem ser afixados em espaços públicos; [d] na forma de *textos escolares* que podem ser distribuídos para outras turmas, inclusive de que estão em estágios anteriores, como por exemplo, educandos do Ensino Médio podem produzir textos didáticos sobre temas diversos para os colegas dos anos iniciais do Ensino Fundamental; [e] na forma de *cartas*, que podem ser trocados via e-mail ou correio convencional com amigos, parentes e, até mesmo, com turmas de outras instituições escolares de regiões diferentes do país e do mundo; também podemos introduzir entre os/as estudantes em instituições que tenham recursos tecnológicos [f] a *produção para a Internet*, de materiais sobre o tema estudado organizando *home pages*¹⁴ e a *participação de canais de bate-papo, listas de discussão, grupos de e-mail* etc que tratem do tema estudado; [h] a produção de *vídeos e áudios*, similares a programas de rádio e TV (hoje diversas instituições escolares já dispõem de equipamentos necessários para a produção destas mídias).

O *segundo* bloco, que desejo ressaltar, refere-se à linguagem, pois cada uma das formas enunciadas anteriormente requer linguagens distintas, produzidas de formas específicas e articuladas aos seus respectivos interlocutores. Portanto, podemos apontar, pelo menos, as seguintes linguagens requeridas pelas formas já enunciadas: [a] *linguagem escolar*, tanto para trabalhos formais voltados aos educadores/as como a educandos de outras turmas e instituições; [b] para *diferentes interlocutores de convívio pessoal* como colegas maiores ou menores, familiares, vizinhos etc; [c] para *mídias distintas* como a jornalística, de propaganda (para cartazes), de *sites* da Internet; e [d] para *atividades formais* como cartas reivindicatórias para endereçadas a autoridades, comunidades etc.

A socialização de resultados e retornando a comunidade

Os projetos compartilhados, tanto por suas práticas como pelos resultados, podem e devem extrapolar as turmas, incluindo outros grupos da mesma ou de outra instituição escolar e as comunidades ou segmentos específicos da sociedade, por isso é fundamental que os resultados sejam disponibilizados em *sites*, jornais, cartazes, folhetos, áudios, vídeos etc.

Por outro lado, as turmas podem intervir diretamente para transformar situações de sua realidade, seja propondo formas de intervenção dos/das estudantes seja organizando canais de reflexão com as comunidades. No primeiro caso, os materiais de divulgação de resultados e sínteses, propostos anteriormente neste ensaio, tais como cartazes, jornais, folhetos e sites são contribuições importantes. O problema é que nem sempre este material é disponibilizado para as comunidades, ficando restrito a sala de aula e quando muito a instituição escolar.

Numa segunda perspectiva os/as estudantes podem ser mobilizadas para promover ações que tenham por objetivo

solucionar (ou tentar) os problemas levantados, como, por exemplo, propondo a organização de patrulhas para caçar focos da dengue; de brigadas para orientar pais e vizinhos a calcular corretamente juros, multas e similares; de grupos de trabalhos para encontrar solução para a depredação de ambientes e poluição de rios; de publicações de livretos com a história dos bairros, com brincadeiras de outras épocas, com orientações nutricionais; de palestras para a comunidade (em igrejas, associações comunitárias, sindicatos, escolas etc).

Assim, estudantes do Ensino Médio ou do curso de Direito, por exemplo, podem elaborar manuais ou *sites* na internet sobre os direitos do consumidor; os de Ciências Contábeis e de matemática nos anos finais do Ensino Fundamental podem promover atividades de organização das finanças familiares ou sobre procedimentos do sistema de crédito no comércio. Estudantes dos cursos de Administração, Desenho Industrial e Informática podem produzir *softwares* gratuitos para pequenas e médias empresas ou ONGs. Enfim, detendo saberes sobre um tema, e conhecendo alguns procedimentos decorrentes deles, os/as educandos/as podem produzir diferentes formas de ação junto aos colegas da instituição escolar e as suas comunidades.

Estas atividades permitem que as produções de saberes por educandos se voltem para a realidade concreta, possibilitando a mediação necessária entre o teorizar e o agir. Mas também requerem que o professor/a construa com os/as alunos/as espaços para a busca das respostas e satisfação das necessidades despertadas nestes processos de aprendizagem.

○ IMPACTO DA FORMA DE PROJETOS NA GESTÃO CURRICULAR E DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Refletir sobre a gestão do trabalho pedagógico na forma de projetos implica em perceber, que este pode ampliar horizontes da educação como também pode mantê-los nos marcos regulatórios atuais, pois como Popkewitz [1995] nos alerta que as formas de organizar o conhecimento como currículo “corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e «ver» o mundo e o «eu»” [p. 175]. Neste sentido, gostaria de problematizar algumas questões diretamente implicadas nas escolhas promovidas no processo de gestão curricular e do trabalho pedagógico.

1. O modelo de gestão do trabalho pedagógico na forma de projetos tende a se deslocar da “ênfase no ensino” para a “ênfase na aprendizagem”, pelo reconhecimento que o ato de “[...] ensinar não é «transmitir conhecimento» mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” [Freire, 1996, p. 24-25]. Isto implica na priorização das relações horizontais entre educandos, pressupondo que dispõem dos mesmos códigos de comunicação e compartilham interesses e necessidades, o que permitiria que as diferentes maneiras de aprendizagem se interconectem em sua diversidade de interesses, necessidades, ritmos e processos.

Os educandos, neste processo, passam a compartilhar os conhecimentos constituídos, permitindo o diálogo entre diferentes grupos e percepções culturais, de maneira, que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” [Freire, 1996, p. 25]. Isto pode possibilitar práticas dialógicas fundadas no estágio de

desenvolvimento humano dos/as educandos/as e no compartilhamento de seus códigos culturais comuns. As práticas dialógicas e a aprendizagem colaborativa poderiam contribuir na superação dos instrumentos segregacionistas promovido pelas diversidades sociais e culturais (sejam elas de ordem de geração; de formação escolar; de status social; de orientação sexual, religiosa e política; e de toda teia de discriminação e segregação) existente entre educadores/as e educandos.

Os instrumentos e procedimentos utilizados, nesta situação, são aqueles que possibilitariam aos/as educandos/as a condição de protagonista no processo de constituição do conhecimento e o/a educador/a passaria a condição de organizador de situações de aprendizagem e interação humana.

2. A instituição escolar pode se constituir como espaço de mediação entre saberes. De um lado estão os saberes reconhecidos como importantes pelas instituições escolares, em particular os classificados como científicos, estruturados em modelos formais e estabelecidos por processos que respeitem regras de procedimentos de produção pelas corporações acadêmicas. Do outro lado estão os saberes dos educandos, nas formas organizadas em seus meios e códigos culturais e aqueles acessados nas diversas mídias que tenham em disponibilidade.

Esta perspectiva não representa o abandono de conteúdos clássicos e/ou considerados importantes como temem muitos educadores, mas representaria a ruptura com a supremacia destes nos processos escolares. Romperia também com as maneiras formalistas, estáticas e inflexíveis como estes saberes são tratados na instituição escolar. Estas mudanças na forma de abordagem dos saberes possibilitariam o diálogo entre os saberes já constituídos pelos/as educandos/as e aqueles propostos pela instituição escolar que seriam acessados conforme as necessidades e situações de aprendizagem determinadas pelos ritmos e processos dos coletivos de educandos. O

que seguramente ocorreria seria a ruptura no ordenamento linear e pré-determinado dos saberes da maioria das propostas curriculares e práticas pedagógicas diretivistas. Isto implica que os currículo sejam organizados em objetivos e não apenas no arrolamento de saberes escolares.

Os educandos, mesmo os de pouca idade, já trazem saberes: alguns de origem mítica, outros fundados em crenças familiares, outros sistematizados pelos códigos culturais dos seus respectivos meios (o que muitas vezes destoa na forma e nas concepções valorizadas pela instituição escolar) e há ainda aqueles que foram acessados em algum ponto da teia composta pelas diferentes mídias. Estes saberes são produtores de sentido de suas vidas, mas são, geralmente, desconhecidos ou desqualificados pelas instituições escolares e por conseqüência desprezados por esta. Os saberes, dos educandos, muitas vezes, convivem com os saberes escolares como se habitassem campos distintos, pois a instituição escolar tem dificuldade em dialogar com eles.

O que efetivamente os/as educandos/as praticam na instituição escolar é o diálogo entre o que já sabem com os novos saberes que estão acessando, desta forma o processo escolar, em parte das vezes, não constitui «saberes novos» mas, passa-se a «saber de outra forma». A prática dialógica efetiva pressupõe reconhecer que ninguém sabe tudo e que o que se sabe não se aprende de uma só vez. O conhecimento constitui-se por retomadas, por novas problematizações, por ampliações – em processos permanentes de maturação do conhecimento.

Os saberes dos/as educandos/as sendo cotejados com outros saberes (apresentados pelas instituições escolares ou acessados por meio de pesquisa) promoveriam processos de ressignificação, com [a] a revisão de saberes já conhecidos, [b] a produção de novos saberes, [c] a apreensão de saberes importantes (mas ainda

desconhecidos pelos educandos) e [e] o conhecimento de outra forma daquilo que já era conhecido.

Este processo, para alcançar os objetivos pretendidos, precisa estar vinculado às necessidades e interesses dos educando – cabendo a instituição escolar, e ao educador/ a em particular, estimular, provocar e criar situações de aprendizagem impulsionadas pelo reconhecimento das necessidades dos educandos. Num segundo momento é fundamental construir do desejo pelo conhecimento que transcendem as necessidades imediatas do presente, que não se constrói pela coerção, mas por estímulos que respeitem interesses, necessidades, ritmos e processos de cada indivíduo. Os saberes e a arte compõem experiências que dão sentido a vida, associados ao prazer.

Nesta perspectiva os/as educandos/as passariam a protagonizar o processo e organizar os conteúdos disponibilizados nas instituições escolares. Aos professores/as cabe buscar o equilíbrio entre não-diretividade e disponibilização dos bens culturais.

Na Educação Superior e no Ensino Profissionalizante de Nível Técnico (EPNT), por sua vez, o/a educando/a é tensionado a dominar conjuntos de saberes e procedimentos que compõem perfis delimitados pelas tendências conjunturais do mercado de trabalho. Portanto, é importante que as instituições escolares e o educador/ a articulem estas demandas de forma aberta, numa visão efetiva de qualificação profissional no sentido de que o/a educando/a compreenda os fundamentos e processos de sua área de atuação profissional. Para isso se faz necessário romper modelos rigidamente disciplinares e fragmentados que visam fundamentalmente à acumulação de técnicas de trabalho.

3. A implementação dos projetos (como outras formas não diretivistas) implica em mudanças significativas nas relações de poder no interior das instituições escolares, em particular dos processos de avaliação e dos padrões de disciplina que se constituem nos dois principais

processos de regulação docente. Altera também as instancias de definição e o que é definido como válido, o que deve ser produzido, qual e de quem é o saber a ser estudado assim como “[...] produz e reproduz diferentes momentos, regras e práticas particulares” [Gore, 1995, p. 14].

Moreira [1995] aponta, a partir de Giroux, a escola “[...] como uma arena política e cultural na qual formas de experiências e subjetividades são contestadas, mas também ativamente produzidas, o que o torna poderoso agente da luta a favor da transformação de condições de dominação e opressão” [p. 09]

A alteração na forma como os currículos são elaborados e o trabalho pedagógico organizado permite criar as possibilidades de que os/as educandos/as possam se constituir em protagonistas da constituição do seu conhecimento implica também em que eles passam a influir de forma decisiva nos instrumentos regulatórios da vida escolar e da produção de cultura e identidade, pois

“[...] Aquilo que está no currículo não é apenas informação – a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e «ver» o mundo e o «eu»” [Popkewitz, 1995, p. 175].

A tradição curricular oficial no Brasil sempre privilegiou os saberes, sendo poucas e recentes as iniciativas de rompê-la. Uma das mudanças pode ser constatada nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para Ensino Fundamental, que no Art. 3º inciso IV dispõe que a “[...] base comum nacional e sua parte diversificada [das propostas curriculares] deverão integrar-se em torno do paradigma curricular, que vise a estabelecer a relação entre a educação fundamental e a [a] vida cidadã através da articulação entre vários dos seus aspectos¹⁵ [...] e [b] as áreas de conhecimento¹⁶ [...]” [Brasil, 1998]. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para Ensino Fundamental

articulou estes dois grupos de objetivos propondo Blocos de Conteúdos para as áreas do conhecimento e os Temas Transversais para tratar dos aspectos da vida cidadã. Este modelo curricular, é importante constar, pois representa alterações na tradição brasileira ao propor um programa de formação de valores e condutas num mesmo plano que as áreas do conhecimento, em que pese as críticas, tanto no formato como nos conteúdos destas propostas [Cordioli, 2001].

Mas ainda assim os projetos pedagógicos e as propostas curriculares não tratam explicitamente da formação de valores e condutas, que são apresentadas de maneira genérica como a disposição ou intenção das instituições escolares de “preparação para a cidadania”, “de formação de valores humanistas ou cristão”, “visão crítica do mundo” etc. As práticas pedagógicas para a formação do caráter se dão a partir da ação individual dos educadores, sem capacitação específica e, geralmente, destituídas de fundamentação teórica. Estas ações, geralmente, se expressam em práticas idealistas, mas educadores/as expressam a intenção da formação dos valores com os quais se identificam ou que são propostos pelas instituições escolares, mas não concebem articulações pedagógicas específicas para atingir este objetivo. Assim, os/as alunos/as são submetidos a regulação moral e processos de produção de sentidos sobre os quais não são consultados.

Os estudos e estudiosos brasileiros se ocupam pouco deste tema. No entanto, alguns colegas que vem propondo a essência de currículos invisíveis de regulação moral [Moura, 2003] que não estaria explicitado e nem é percebido pelos próprios educadores: este currículo seguramente está fundado nas concepções majoritárias de nossa sociedade, reproduzindo os pressupostos fundantes de nossa cultura, sem promover a reflexão e a crítica sobre os mesmos. Este debate coloca no “[...] centro do mapa – educacional e curricular – uma política de identidade” [Silva, 1995, p. 186].

A gestão do trabalho pedagógico na forma de projetos pode abrir a possibilidade de recolocar o/a educando/a na condição de protagonista e refletir sobre a regulação moral de sua cultura vivida e sua história devida e suas histórias pessoais. Mas, Silva afirma que não se trata de promover a inversão supostamente priorizando uma cultura dominada em detrimento de outra dominante, mas

[...] trata-se, ao contrário, de encarar as culturas dos grupos dominados de uma forma antropológica, como uma manifestação e expressão de formas de organizar a vida social que existem ao lado de outras, igualmente válidas. Nessa perspectiva, não se trata de «partir da cultura dominada», mas de interrogá-la, questioná-la, historicizá-la, da mesma forma que se deve fazer com a cultura dominante. Não é uma questão de superá-la, para entrar em outra, mas de colocar questões que revelem sua história que produziu as presentes identidades sociais e as colocou em relação subordinada na configuração social”. [Silva, 1995, p. 197].

Nesta situação, educando e educadores/as passam a construir propostas pedagógicas que redimensionam as relações de poder e de regulação moral nas instituições escolares.

UM PROCESSO DE TRANSIÇÃO E ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação brasileira parece estar “contaminada pela febre do novo” e da renovação e Os/As educadores/as e coordenações parecem ter pressa em “fazer e acontecer”. Mas nenhum processo de mudança educacional efetiva – em direção a uma educação mais aberta e menos diretivista – vai ser alcançado pela imposição, pois, mesmo com a adesão formal, a proposições das direções não garantem os esforços plenos para a sua implementação e, seguramente, vai se defrontar com resistências de todo tipo. É importante reconhecer que

“[...] a cultura de um estabelecimento escolar é ativamente construída pelos atores, mesmo que essa construção permaneça, em grande parte, inconsciente. Trata-se, afinal, de um processo dinâmico e evolutivo de um processo de aprendizagem”. [Gather Thuler, 2001, p. 90].

A cultura escolar, ainda segundo Gather Thuler

“[...] estabiliza-se como um conjunto de regras do jogo que organiza a cooperação, a comunicação, as relações de poder, a divisão do trabalho, os modos de decisão, as maneiras de agir e interagir, a relação com o tempo, a abertura para fora, o estatuto da diferença e da divergência”. [Gather-Thuler, 2001, p. 90]

As instituições escolares ao pretendemos organizar o trabalho pedagógico, a partir da interação e da aprendizagem colaborativa se vêem diante da necessidade de que as relações entre os membros das equipes

pedagógicas se constituam a partir desta mesma perspectiva. Assim é importante, destacar dentre os elementos arrolados por Gather Thuler citados anteriormente, o “estatuto da diferença e da divergência” que possa garantir a cada professor/a a possibilidade de começar do patamar em que se sinta seguro e de organizar os processos e ritmos de trabalho em função de suas condições. Para isto é importante não definir regras ou modelos rígidos, mas apostar nas aprendizagens coletivas e situações de interação docentes na implementação de projetos.

Há, no entanto, elementos da cultura escolar e curricular brasileira que precisam ser dimensionados adequadamente.

A primeira é a nossa forte tradição disciplinar. O problema é bastante forte nos anos finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação Superior nas quais as instituições escolares dividem as atividades pedagógicas em disciplinas que são ministradas por professores/as especialistas. Mas, nas etapas na Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, em que a maioria das instituições escolares mantém a unidocência, a capacitação de educadores, as propostas curriculares, os sistemas de avaliação e a contabilização de carga horária se fazem a partir de uma grade disciplinar.

Esta situação se constitui numa dificuldade significativa na implementação de projetos, mas, penso que, que é possível encontrar soluções a partir de experiências concretas vinculadas a cultura escolar de cada instituição. Os projetos podem nascer inicialmente restritos as práticas de turmas isoladas, talvez até na forma de “projetos propostos” e depois criar as possibilidades para os “compartilhados”. As coordenações pedagógicas podem propor algumas experiências pilotos cujos resultados podem ser analisados e compartilhados por todos. Os projetos, às vezes, podem surgir do acaso, seja de situações surgidas na sala de aula ou de conversas informais com os colegas na sala dos educadores.

Os projetos, também, podem nascer como pequenas experiências e ampliando o seu alcance a partir de balanço dos resultados e da aprendizagem com a prática. Enfim, temos diversas situações, e nenhuma regra impositiva a priori, como sempre diz Ana Bergaman, “faça sempre da forma que você acha correto, depois se disponha a refletir, organizar, estudar, procurando sempre melhorar, que você seguramente chega lá”.

A atividade pedagógica implica sempre em fazer escolhas, e estas nem sempre são simples. Mas penso que os caminhos para gestão curricular e do trabalho pedagógico permitam diversas perspectivas, que se não são tomadas de maneira dogmática, podem articular formas diferentes como projetos, temas geradores, contextualização, problematização, constituição de mapas conceituais e ações inter, trans e multidisciplinar (também não formalizadas previamente). Eu penso que a experientiação de diferentes caminhos, possa permitir, como já afirmei, questionar o que se faz por tradição e ampliar os limites de nossas possibilidades. A gestão do trabalho pedagógico na forma de projetos permite, pelo menos em princípio, questionar as grades de tempos, de grupos e de saberes na sua essência rearticulando-os aos processos de construção/emancipação de sujeitos. A ação dos/das educadores/as não seria, penso eu, a de apontar, a partir da posição de adulto¹⁷, os melhores caminhos para os educandos, mas de propiciar espaços para que estes construam o seu próprio caminho.

É preciso também o esforço coletivo para alterar alguns cânones da cultura escolar brasileira. Assim é importante [a] combater a regulação padronizadora e o nivelamento dos/as educandos/as através das atividades de seleção, promoção e avaliação; [b] combater a segmentação dos processos de aprendizagem em disciplinas, etapas e modalidades assim como romper com a linearidade dos currículos e sistemáticas de avaliação; e [c] combater o formalismo e o burocratismo, com regulação extremada dos tempos e espaços escolares.

...

Que este ensaio seja uma pequena contribuição para os que fazem e para os que desejem fazer, pois os nossos/as estudantes merecem a formas de gestão do trabalho pedagógico que os permita olhar de frente para a vida como complexa, mas grávida de possibilidades que se constrói com autonomia e ação cidadã. A gestão do trabalho pedagógico na forma de projetos, penso eu, seria uma contribuição decisiva, embora não suficiente, para atingir este objetivo.

- AQUINO, Julio Groppa. Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas. São Paulo: Moderna, 2003.
- BRASIL. Resolução do Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 02/98. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 1998. Seção 1, p. 31. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. [1998].
- CERTEAU, Michel de. A cultura no plural. Campinas: Papirus, 1995.
- CORDIOLLI, Marcos. A transversalidade na formação de valores e padrões de conduta: algumas problematizações a partir e para além dos PCNs. I Jornada Internacional de Educação da Bahia. Livro da Jornada. Curitiba: Futuro, 2001.
- CORDIOLLI, Marcos. A transversalidade na formação de valores e padrões de conduta: notas para um debate conceitual. III Jornada de Educação do Norte-Nordeste: Livro da Jornada. Curitiba: Futuro, 2001b.
- CORDIOLLI, Marcos. O currículo e as relações de inter, multi, trans, pluri e polidisciplinaridade na Escola: notas para debate conceitual. TEMAS em Educação I. s.l. Futuro, 2002. p. 303-314.
- FERRAZ, Marília Fanucchi. Educação para o ambiente: uma experiência no Ensino Médio. São Carlos (SP): Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo, 2002.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GORE, Jennifer M. Foucault e a educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). O sujeito da educação: estudos foucautianos. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- HARVEY, David. A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1994.

- HERNANDEZ, Fernando. Transgressões e mudanças na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- LOURENÇO FILHO, M. B.. Os fundamentos da escola nova. São Paulo, Cia Editora Nacional, 1952.
- LÜCK, Heloisa. Metodologia de projetos: uma ferramenta de planejamento e gestão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- MOREIRA, Antonio Flávio. O currículo como política cultural e a formação docente.
- MOURA, Glória. O direito à diferença. Gestão em rede, ago. 2003. n. 46. (p. 8-15).
- NOGUEIRA, Adriano (org). Contribuições da interdisciplinaridade para a ciência, a escola e o movimento sindical. Petrópolis: Vozes: Curitiba: APP-Sindicato, 1993.
- POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). O sujeito da educação: estudos foucautianos. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 173-210.
- SAMPAIO, Maria da Mercês Ferreira. Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar. São Paulo: PUC-SP, 1997. Tese de doutoramento.
- SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e Identidade Social: Novos Olhares. XVIII Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. Caxambu (MG), 1995.
- SILVA, Tomaz Tadeu. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In. SILVA, Tomaz Tadeu & MOREIRA, Antonio Flávio. Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- GATHER THURLER, Monica. Inovar no interior da escola. Porto Alegre: ArtMed, 2001.
- VASCONCELOS, Celso S. Planejamento: projeto de ensino aprendizagem e projeto político-pedagógico. 8. ed. São Paulo: Libertad, 2001.
- VASCONCELOS, Celso S. Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2002.

- 1 Talvez a melhor definição seja a de Lück (2003) que associa projeto com planejamento-ação, para as situações demandem “[...] um processo de análise, decisão e planejamento ágil e versátil, que possibilite concentrar e canalizar esforços, apropriar e disponibilizar recursos adequados, objetivar e clarificar idéias e propósitos, direcionar e concentrar energia, a partir de uma compreensão clara e objetiva da situação, do seu contexto e do que se pretende, associada ao processo de tomada de decisão e visão de empreendimento orientador da ação” [p. 10].
- 2 Geralmente denominados de projetos políticos pedagógicos.
- 3 Almeida afirma que “projeto, quando desenvolvido para além da fase do plano” não seria uma formulação adequada para o vocábulo em português, mas realizada em função da transposição de *project* do inglês [Ver: Almeida, Napoleão Mendes. Dicionário de questões de vernácula. 3 ed. São Paulo: Ática, 1996. p. 443].
- 4 Ver, em particular, o capítulo sobre projetos em Lourenço Filho [1952].
- 5 Por modelo diretivista estamos compreendendo a forma de gestão curricular e do trabalho pedagógico na qual a seleção de conteúdos, os procedimentos didáticos e de avaliação são elaborados previamente a realização das aulas. Cabendo ao professor/a conduzir os ritmos, processos e seleção de tema das aulas.
- 6 Denominados de pedagogia ou concepção meritocrática aquelas que acreditam que o sucesso na aprendizagem depende exclusivamente dos esforços do educando, sendo que a promoção seria resultado de seus méritos.

- 7 Um importante marco deste processo é a obra a “Contribuições da interdisciplinaridade para a ciência, a escola e o movimento sindical” (Nogueira, 1995).
- 8 Argumentos como os de “ordem natural dos conteúdos” ou “da forma como está presente na maioria dos materiais escolares” são freqüentemente manifestos por educadores/as que defendem e praticam este modelo pedagógico.
- 9 As proposições destes projetos ganharam um novo impulso a partir da década de 1980 por influencia da adoção das “técnicas e metodologia de gestão por projetos” adotadas nas empresas, que derivam das concepções de administração da Escola de Relações Humanas integrada ao modelo de regulação capitalista conhecido como toyotismo ou ainda como Empresa Integrada e Flexível (Harvey, 1985).
- 10 E mesmo alteração nas formas de regulação educacional, assim como reconhecimento e legitimação desta forma de gestão curricular e do trabalho pedagógico pela sociedade e pelos pais em particular.
- 11 Para uma aprofundamento desta estrutura recomendamos a leitura de Vasconcelos [2001].
- 12 Um caso comum é do estudo de um texto, que geralmente é dividido e os/as alunos/as não lêem os trechos anteriores ou posteriores parte que lhes cabe, mesmo que iniciem com uma separação de sílaba... É a chamada “pedagogia Frankstein” do “recorte e cola”, do “corte e costura”, do “recolhe e junta”, no qual a soma das partes não produz uma síntese e, às vezes, nem um sentido.
- 13 O que gestou uma verdadeira indústria de confecção de trabalhos, algumas delas com propagandas explícitas em algumas escolas e campi. A situação se agravou nos últimos anos em função da proliferação de sites na Internet que disponibilizam textos prontos para as diferentes disciplinas e etapas escolares, em particular na Educação Superior.
- 14 A viabilidade das *home pages* pode variar, mas é importante

constatar que várias instituições têm os seus próprios *sites*, diversos portais especializados possibilitam disponibilizar a produção estudantil e também há uma série de provedores que oferecem espaços de hospedagem de gratuitos. O problema seria basicamente de disponibilidade de tecnologia como os computadores e domínio dos procedimentos de produção de *home pages*.


- 15 As DCNs para o Ensino Fundamental indicam como aspectos da vida cidadã os seguintes: [1] a saúde; [2] a sexualidade; [3] a vida familiar e social; [4] o meio ambiente; [5] o trabalho; [6] a ciência e a tecnologia; [7] a cultura; e [8] as linguagens.
- 16 As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Ensino Fundamental determina as seguintes áreas do conhecimento: [1] Língua Portuguesa; [2] Língua Materna, para populações indígenas e migrantes; [3] Matemática; [4] Ciências; [5] Geografia; [6] História; [7] Língua Estrangeira; [8] Educação Artística; [9] Educação Física; e [10] Educação Religiosa, na forma do art. 33 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- 17 Na Educação Superior e no Ensino Profissionalizante de Nível Técnico (EPNT) seria a relação entre o profissional e/ou experiente diante do formando ou pouco experiente.

Nota do autor

O autor agradece:

1. a comunicação de erros.
2. opiniões sobre o texto, inclusive sobre passagens com redação inadequada.
3. o envio de textos dos leitores no qual o autor foi citado.

E-mail para contato: marcos.cordioli@gmail.com



As publicações do selo A Casa de Asterion podem ser livremente copiadas digitalmente ou por fotocopiadoras. No entanto, não podem ser vendidos. Os autores disponibilizam estas publicações como esforço para a democratização da informação e do conhecimento.

A Casa de Asterion