

# A BANALIZAÇÃO DO TERMO “PROJETO” NO COTIDIANO ESCOLAR

Clarice Massa<sup>1</sup>  
Andréia Massa<sup>2</sup>

**Resumo:** O termo Projeto tem sido quase uma palavra de ordem, no cotidiano escolar, porém, temos percebido que falta um pouco mais de reflexão a respeito dessa metodologia de trabalho. Propomos neste artigo refletir sobre este tema tão difundido sobre essa organização curricular na escola. Associando a idéia de mudança da postura didático-metodológica, pretendemos assim articular a idéia de escola ao nosso mundo globalizado, na tentativa de proporcionar aos educadores (e estudantes) essa colaboração que possa auxiliá-los a esclarecer um pouco mais sobre o assunto.

**Palavras-chave:** Projeto, conhecimento, método, global, interdisciplinaridade.

**Abstract:** Currently in school, students usually read the term Project as an order. However, we have notice that a little deeper reflection on this working method is needed. In this article, we intent to mull over this theme as it is so popular within the curricular organizations in schools. Associating the idea of changing the educational-methodological attitude, we thus intend thus to exercise the idea of school to our globalized world. That is, we would like to provide educators this support as we am convinced we am able to help educationalists (and or students) see matters a bit more clearly, in what the term project is regard.

**Keywords:** Project, knowledge, globalized method, interdisciplinarity.

## 1. INTRODUÇÃO

Há uma tendência na área pedagógica de alguns assuntos se transformarem em modismos e, de repente, um termo muito evocado nesse âmbito se tornar em “palavra de ordem” como é o caso do tratamento que às vezes é dado ao termo “*projeto*”. Pensamos que essa banalização acontece pelo

<sup>1</sup> Mestre em Psicologia da Educação (Psicopedagogia), pela UNIFIEO/ 2003. Coordenadora do Núcleo de Estágios de Pedagogia e Letras (NEL/NEP) da Faculdade Taboão da Serra.

<sup>2</sup> Mestranda em Educação, Administração e Comunicação pela Universidade São Marcos. Professora da Faculdade Taboão da Serra.

fato de que nem sempre os envolvidos no trabalho pedagógico do cotidiano escolar têm claro o que realmente é um “projeto” de “ensino-aprendizagem”<sup>3</sup>, segundo VASCONCELLOS (2005).

Ouvimos constantemente professores comentarem que estariam trabalhando o Projeto Páscoa, ou Folclore ou Mãe e assim sucessivamente no decorrer do ano letivo. A partir desses comentários temos procurado investigar sobre os trabalhos desenvolvidos junto aos alunos, porém, constatamos que tem se tratado de atividades interessantes, mas são “atividades pedagógicas” e não projetos, conforme comentam.

Percebemos que em algumas escolas existem murais bem ornamentados sob o título de projetos, mas, após investigação, constatamos tratarem de atividades dos alunos e alunas realizados para serem somente expostos. Tais atividades não estavam atreladas a um projeto maior que buscasse um significado aos protagonistas da aprendizagem: os alunos e alunas.

Compreendemos que organizar murais é uma atividade importante, pois podemos trabalhar por meio dela várias habilidades necessárias a serem desenvolvidas pelos alunos e alunas, mas, de acordo com o “*método de projetos*”<sup>4</sup> são atividades soltas sem significados e objetivos claros para todos. Observamos que em muitos casos as atividades foram realizadas sem objetivos claros para o professor e para a turma, tornando-se simplesmente uma obrigação escolar “enfeitar o mural”, pois naquela semana, essa tarefa seria da responsabilidade de uma determinada série ou classe.

Poderíamos tomar como exemplo essa atividade de organização de murais da escola, se ela fosse desenvolvida como conteúdo procedimental e atitudinal, fazendo parte de uma construção maior ou talvez como um dos objetivos específicos e estivesse inserida em um “projeto de ensino-aprendizagem” sobre “O Meio Ambiente da Escola” ou “O Espaço Escolar”. Dessa maneira, teriam objetivos claros que estimulariam a compreensão dos estudantes com o auxílio da mediação do professor e a colaboração dos demais educadores, alunos e funcionários da escola. Então, certamente tal atividade faria parte da organização de conteúdos que chamaríamos de “metodologia de projetos”. O respeito de todos da escola pelas atividades expostas no mu-

<sup>3</sup> **Projeto de ensino-aprendizagem:** “é a intenção de transformação do real, guiada por uma representação do sentido desta transformação, levando em consideração as condições reais e animando uma atividade”. (CASTORIADES *apud* VASCONCELLOS, 2005, p. 97).

<sup>4</sup> **Método de projetos:** “Podemos pensar em termos de Método ou de Pedagogia de Projetos. O que muda, entre um e outro, é a abrangência da implantação da metodologia, podendo chegar a uma mudança total na orientação filosófico-pedagógica da escola. O Método de Projetos pode ser implementado numa escola tradicional ou inovadora, como mais uma técnica de ensino utilizada periodicamente, conjugada com outros procedimentos, ou pode ser o procedimento principal e definidor do método da pedagogia da escola. No final das contas, o que definirá a pedagogia da escola será o conjunto de seus objetivos e propostas que orientarão, na prática, o tipo de educação que estará sendo oferecido aos alunos”. (BRUNIER, <http://www.senac.br/informativo/BTS/273/boltec273e.htm>).

ral poderia ser tratado como conteúdo atitudinal, oportunizando a construção de valores como, por exemplo, a Ética.

Observamos que alguns professores têm aderido a esse capricho lingüístico, pois costumam evocar o nome de "*projeto*" para quase todo tipo de atividades que realizam com seus alunos, porém, há um conhecimento científico que poderá nos auxiliar a desfazer alguns equívocos, para que possamos superar a tentação de cair nesse modismo, resultando numa possível banalização desse termo.

## 2. QUAL O SIGNIFICADO E A ORIGEM DO TERMO "PROJETO"?

O termo "*projecto*" é na nossa cultura de invenção relativamente recente. Ele nem sempre possui, aliás, homólogo em outras línguas; é preciso, pois pre-munirmo-nos de um ponto de vista metodológico; fá-lo-emos já de seguida, tomando em consideração tudo aquilo que revela, na nossa própria língua, dos sinónimos do projeto, tais como: desígnio, intenção, finalidade, objectivo, golos, acção de visar, planificação e programa. (BOUTINET, 1990, p.31)

Segundo Boutinet<sup>5</sup> (1990), se compararmos "*projeto*" na nossa linguagem com o italiano e o francês, verificaremos que há diferentes conotações para este termo.

No Italiano (Progetto), no francês (Project), para ambas as línguas o termo possui vários significados, tais como: francês = propósito (intenção), disegno (esquema); italiano = piano (plano), ou ainda progetto (actividade intelectual de elaboração do projeto) e progettazione (actividade de realização do projeto).

O termo projeto surgiu na Itália no século XV, como "pourjet" e "project" e tinha na época uma conotação de espaço e movimento, isto é, projetar, "lançar a frente", um termo técnico da história da arquitetura.

A partir da idéia de projeto arquitetural inicia-se, primeiro com Brunelleschi um famoso arquiteto da época, e depois seu discípulo Alberti em Florença, um novo estilo artístico, rompendo assim com a arquitetura "*teocêntrica*"<sup>6</sup> originária do catolicismo medieval para a "*antropocêntrica*"<sup>7</sup>, elidendo a idéia do equilíbrio entre a vontade e a razão humana.

<sup>5</sup> BOUTINET, Jean-Pierre. **Antropologia do Projecto** - Título Original: Anthropologie du project. Coleção: Epistemologia e Sociedade, Instituto Piaget, Lisboa, 1990 - Jean - Pierre Boutinet é professor na Université Catholique de l'Quest, em Angers, no Institut de Psychologie et Sciences Sociales Appliquées (IPSA).

<sup>6</sup> **Teocentrismo:** s.m. qualquer visão de mundo ou interpretação da história que punha Deus e aqueles investidos de autoridade como centro de tudo. (HOUAISS, 2001, p. 28)

<sup>7</sup> **Antropocentrismo:** s.m. filosofia que considera o homem com o centro do universo. (LAROUSSE, 2001, p. 54)

Brunelleschi foi o precursor da idéia na arquitetura, de que o arquiteto deve ser o único responsável pelo projeto e pela técnica até a sua execução.

... Certamente, ao longo de toda a sua história, a arquitetura recorreu aos esboços, aos esquemas orientadores, às maquetas para concretizar, materializar uma instituição, antes de realizá-la em tamanho natural. [... Vitruvio, no tempo dos Romanos, no seu livro I De Architectura, insistia já sobre o conhecimento do desenho, instrumento do projecto;... (BOUTINET,1990, p. 33)

Procuramos fazer uma incursão à história, para que pudéssemos compreender que este termo “*projeto*” não surgiu nessa pós-modernidade e nem na esfera educacional, mas o encontramos nos ideários dos educadores do século XX, com Dewey e W.H. Kilpatric.

As primeiras experiências com a Metodologia de Projetos na área educacional datam de 1896, na escola experimental da Universidade de Chicago.

Neste momento já poderemos tratá-la de Pedagogia de Projetos para identificar o termo voltado à área educacional, de forma que possa abranger as demais categorias de projetos, que trataremos mais a frente.

A intenção de Dewey<sup>8</sup> e Kilpatrick<sup>9</sup>, era de transformar o aluno de objeto em sujeito da sua própria formação. Acreditavam numa escola articulada à vida, à liberdade, à necessidade de atividades do aluno, suas experiências e seus interesses pessoais. Outros educadores em diferentes contextos, também empreenderam essa mesma iniciativa – entre eles podemos citar: Celestine Freinet, Maria Montessori, Ovide Decroly, A. S. Makarenko.

### 3. POR QUE PROJETOS?

Na maior parte dos países ocidentais, o professor está em vias de passar do *status* de executante para o de profissional. (PERRENOUD, 2001, p. 11).

Os professores com mais de dez anos de profissão poderão testemunhar do nosso relato sobre um tempo em que ser professor era ser “executante” de tarefas conforme considerações de Perrenoud, não um profissional reflexivo, o que nos remete a buscar nas lembranças alguns acontecimentos da escola, principalmente da pública, de onde somos oriundas, tanto como alunas e também como professoras, em estabelecimentos nos quais já lecionamos desde a educação infantil até o ensino médio.

<sup>8</sup> **John Dewey:** (1859-1952) Filósofo norte-americano defendia a democracia e a liberdade de pensamento como instrumentos para a maturação emocional e intelectual das crianças. No Brasil inspirou o movimento da Escola Nova, liderado por Anísio Teixeira, ao colocar a atividade prática e a democracia como importante ingrediente da educação. (Revista Nova Escola, p. 25, 2004)

<sup>9</sup> **Kilpatrick:** O criador do método de projetos, uma das metodologias empregadas sob o termo “globalizados”. (ZABALA, 2002, p.29).

Este relato trata dos acontecimentos em períodos de planejamentos na rotina escolar, em especial, no início dos anos letivos. Quando chegávamos à escola para o planejamento, o plano de ensino já estava "pronto", como um produto da tecnocracia. Era elaborado em anos anteriores, ou enviado pelas instâncias superiores àquela unidade de ensino, além de um programa dos conteúdos a ser ministrado aos alunos, cujos professores de cada série ou disciplina deveriam seguir. Porém, se os mesmos resolvessem modificar essa seqüência, era pensado na organização por unidades de estudo do simples para o complexo, de acordo com currículo. É bom ressaltar que naquela época era o que tínhamos e nos bastava, pois de acordo com a nossa evolução técnico-pedagógica, ousávamos muito pouco na superação dos padrões estabelecidos.

A partir dessa intenção de organizar da melhor forma possível os conteúdos para que todos os alunos pudessem aprender ao mesmo tempo, a mesma seqüência pensada pelos professores e dentre os conteúdos escolhidos, os alunos deveriam assimilar e devolver-nos em forma de exercícios, a fim de demonstrar o que haviam ou não aprendido através das provas bimestrais ou mensais, e nós professores, devolvíamos aos alunos em forma de notas, ou conceitos, de uma maneira burocrática e ficávamos satisfeitos, pois pensávamos ter cumprido a nossa missão como profissionais, sem nos importar com o cidadão que estaria passando uma etapa de suas vidas sob a nossa responsabilidade educacional.

Quem eram aqueles alunos? Quais eram seus sonhos? Como ajudá-los na construção de um mundo melhor? Como era a vida daquelas pessoas da comunidade da qual tínhamos a oportunidade de fazer parte? Como poderíamos colaborar para algumas possíveis transformações daquela realidade a partir do trabalho contextualizado junto ao alunado?

No bairro onde a escola estava localizada, geralmente só conhecíamos o caminho que nos levava até o seu portão, pouco sabíamos daquele contexto social, como se nosso alunado pertencesse a um mundo diferente do nosso, mas, mesmo assim, ousávamos em avaliá-los a partir da nossa percepção, de acordo com os conteúdos devolvidos nas provas, ignorávamos o aluno como um ser holístico, que aprende, que atua na sua realidade, que constrói o seu conhecimento não apenas usando o seu lado racional, mas também, utilizando o seu potencial criativo, seu talento, a sua intuição, o seu sentimento, sensações, suas emoções (MORAES, 2003, p.84). Porém, era a única forma de avaliação que conhecíamos naquele momento, pois foi a nossa formação inicial como professores, constituída sob essas concepções: hegemônica e neoliberal.

Segundo Michael Apple (2006), os educadores são vítimas e também colaboradores na produção e propagação da cultura neoliberal, pois, de um modo geral, há um consenso alienante em nível consciente de que são reprodutores de um sistema social desigual. Convivem em suas salas de aulas cotidianamente com a desigualdade, porém, são levados pelos ideais neoliberais a não se importarem, nada fazerem, e acharem que isso é normal, sempre foi assim e continuará sendo dessa mesma forma.

Por essas lembranças, é possível imaginar que o que mais importava para nós, professores, não eram as diferenças individuais de nossos alunos, nem as histórias de suas vidas, nem os conhecimentos prévios que traziam de seus contextos sociais, e nem tampouco o respeito ao seu estágio de desenvolvimento cognitivo. Para nós, todos tinham que responder às mesmas perguntas, da mesma forma que gostaríamos que respondessem.

Fracasso? Logicamente era responsabilidade dos alunos, pelas suas misérias, por serem filhos da escola pública. Os alunos ou suas famílias também eram culpados pelos fracassos de meninos e meninas, ou então a falta de material, ou as excessivas ausências às aulas, ou porque simplesmente não queriam estudar. Mas, nós, professores, ingenuamente não conseguíamos compreender que aqueles jovens e crianças dividiam conosco o espaço no mesmo planeta, e estávamos perdendo a oportunidade de construir através do trabalho educativo um mundo um pouco melhor dentro do nosso pequeno universo: a escola.

Quando pensamos na impessoalidade vivenciada, primeiro conosco, pois também passamos por essas mazelas na escola enquanto alunos, e depois, repetíamos com nossos alunos, lamentamos muito a nossa ingenuidade.

Ah! Se soubéssemos na época o que temos aprendido, nas observações, nas investigações, nas trocas de informações com colegas e alunos e nas leituras, quantos cidadãos poderíamos ter orientado de outra forma, mas o novo pensamento surge a partir de velhas reflexões, pois convivemos com verdades transitórias, nada “é”, mas vivemos num constante movimento do “vir a ser”.

Registramos nossas experiências profissionais por compreendermos que elas fazem parte de momentos significativos da trajetória educacional, e por sabermos também que as situações já vivenciadas, outros colegas ainda vivenciam em instituições escolares. Portanto, nossa intenção é provocar a reflexão sobre a prática pedagógica que poderá iniciar com os estudos sobre a pedagogia de projetos, ressignificando posturas para um novo olhar sobre as crenças e concepções de práticas de ensino e de mundo.

Observamos com apreço a colaboração de estudiosos e pesquisadores que tentam esclarecer a desnecessária postura cristalizada de muitos profes-

sores em valorizarem no alunado somente o produto final frio de seus conhecimentos, que é possível devolver por meio de provas e exercícios, sendo que os sujeitos superam em muito essas trincheiras, refiro-me a Howard Gardner<sup>10</sup> (1985) que nos trouxe à luz do conhecimento "A Teoria das Inteligências Múltiplas", em que todas as inteligências são bem-vindas ao mundo do ensino e da aprendizagem, ressignificando assim uma outra maneira de concebê-los, respeitando as múltiplas inteligências dos alunos e alunas.

A razão da existência de projetos na escola é justamente romper com posturas arbitrárias e assim construirmos uma percepção de alunado sob um novo olhar, como um sujeito "holístico"<sup>11</sup>, com sonhos, potencialidades que devem ser respeitadas, e que o importante na vida escolar, assim como também na vida social, não são os resultados das provas, e sim todo o processo de construção do conhecimento no dia-a-dia.

Pensar que não se aprende somente na escola, e que aprender e ensinar acontece em movimentos dinâmicos, pois da mesma forma que aprendem conosco, conseqüentemente nos ensinam também a pensar que cada um de nós faz parte de um universo pessoal e social diferente um dos outros. Aprendemos de formas diferentes, e nem todos precisam aprender tudo da mesma forma e nem no mesmo momento.

A aprendizagem precisa ter significado para o sujeito que aprende. Ele precisa sentir-se valorizado em seus esforços, tendo o diálogo como parte de sua rotina, a roda de conversa interativa deveria ser comum no cotidiano de todas as salas de aula valorizando o diálogo, o "Círculo de Cultura"<sup>12</sup> (FREIRE, *apud* PADILHA, 2003, p. 24) indistintamente da etapa de formação em que o aluno se encontre. Todos precisam se sentir incluídos e respeitados em suas diferenças. Pensamos que só a partir dessas posturas será possível iniciar um trabalho com a metodologia dos projetos, sabendo que não será a panacéia resolutora de todos os problemas educacionais, porém, poderá melhorar significativamente o ensino e a aprendizagem dos alunos e alunas em nossas salas de aulas, modificando a função sócio-educacional de nossas escolas.

<sup>10</sup> **Howard Gardner:** Psicólogo americano é professor de cognição, também leciona neurologia na Escola de Medicina da Universidade de Boston. Escreveu dezoito livros. Seu primeiro livro publicado no Brasil foi "Estruturas da Mente" em 1994 que propõe a existência de um espectro de inteligências a comandar a mente, que a princípio seriam sete tipos de inteligências distintas que interagem entre si. No Brasil, os primeiros defensores de suas idéias foram os professores: Kátia Smole e Nilson José Machado. (Revista Nova Escola, p. 23, 2001)

<sup>11</sup> **Holístico:** *adj.* 1. Que busca um entendimento integral dos fenômenos- 2. Que considera o corpo e a mente como um todo indivisível. (HOUAISS, p.234, 2001).

<sup>12</sup> **Círculo de Cultura:** "Por isso o planejamento em educação só faz sentido quando elaborado a partir das relações mais fundamentais da escola, as relações da sala de aula, que você chama de '**Círculo de Cultura**', utilizando a expressão de Paulo Freire. 'Aula' tornou-se há muito tempo uma palavra estreita, pobre, para caracterizar a complexa atividade que se dá na escola." (GADOTTI, *apud* PADILHA, p. 2003, p. 14).

Existem muitas e interessantes teorias, assim como reformas educacionais cheias de boas intenções, mas as mudanças didático-pedagógicas tendem a acontecer a partir da mudança do pensamento e da sensibilidade do professor, que só se dará através da oportunidade da democratização do conhecimento também para o professor, para superação de antigas concepções.

#### 4. MÉTODOS DE ENSINO GLOBALIZADOS E ENFOQUES GLOBALIZADORES

E o que é método? “Método – do grego *meta* (caminho) + *odos* (para), diz respeito a seguir uma estrada que leve, com segurança, a um ponto no futuro.” (TOSI,2001, p.90)

A partir desse conceito é possível compreender que métodos são caminhos. Nesse caso, método de ensino que propiciará atingir os objetivos desejados, porém, não basta somente traçar caminhos solitários, pois quando o método de trabalho é voltado para projetos de ensino-aprendizagem com “*enfoques globalizadores*” ZABALA (2004) nos propicia conhecer o nascimento do termo “projeto”. Podemos refletir que o termo projeto carrega uma missão que é a transformação, e penso que sozinho seria muito difícil alguém propor alguma transformação. Portanto, projeto é um método de ensino a ser trabalhado coletivamente num enfoque globalizador.

O enfraquecimento da percepção do global conduz ao enfraquecimento da responsabilidade (cada qual tende a ser responsável apenas por sua tarefa especializada), assim como ao enfraquecimento da solidariedade (cada qual não mais sente os vínculos com seus concidadãos... (MORIN, 2001, p. 41)

Esse termo “Métodos Globalizados”, segundo ZABALA (2004), é o que denomina todos os métodos de ensino, cujos conteúdos de aprendizagem são organizados de acordo com a realidade dos alunos e a partir de situações, temas ou ações, sempre enfatizando a importância do interesse e da motivação do seu público alvo: nossas alunas e alunos.

Os primeiros trabalhos com métodos globalizadores foram desenvolvidos por Decroly<sup>13</sup> chamados Centro de Interesses, e por Kilpatrick chamados de Métodos de Projetos.

<sup>13</sup> **Ovide Decroly** (1871-1932): De origem belga, o Pensador da Educação, por ter sido um aluno indisciplinado, dedicou-se apaixonadamente a experimentar uma escola centrada no aluno e não no professor, e que preparasse as crianças para viverem em sociedade, em vez de simplesmente fornecer a elas conhecimentos destinados a sua formação profissional.” (Nova Escola, 34, 2004).



A origem dos métodos globalizados está ligada a duas concepções:

1. Como percebemos a realidade;
2. A necessidade de quem aprende estar motivado e interessado a aprender.

Édouard Claparède<sup>14</sup> (1873 – 1940), com o termo “sincretismo” e Ovide Decroly (1871 - 1932) com o termo “globismo”, ambos explicam como se produz a percepção da realidade.

Explicam que a percepção humana “jamais é analítica, mas que qualquer aproximação com a realidade é de caráter total e global (sincrésis).” (ZABALA, 2002, p.22).

A partir da teoria da globalidade, compreendemos que todo conhecimento parte, a princípio, de compreensão global, e por meio de análise posterior vai aprofundar-se até chegar à síntese, e nessa dialética entre o conhecimento global do que propomos conhecer às sucessivas aproximações ao objeto do conhecimento (análise), chegamos ao conhecimento real que chamamos de (síntese). Este é o princípio teórico para podermos pensar em métodos globalizados de projetos, partindo da compreensão de como se processa a percepção humana na aprendizagem.

Como já citamos anteriormente o êxito de qualquer aprendizagem deve partir do interesse de quem aprende. Além do interesse também é necessária a “motivação<sup>15</sup>”, e sem esses estados psicológicos não será possível ocorrer a aprendizagem significativa para alunos e alunas.

Cabe-nos, como professoras e professores, promovermos a aprendizagem partindo da motivação e do interesse. Com essas primícias é que iremos pensar na elaboração das unidades de estudo, a fim de que as mesmas se aproximem da realidade e do universo de compreensão das alunas e alunos. Projetos que tenham significado e não sejam mais encarcerados na lógica disciplinar convencional, cuja importância estava nos conteúdos conceituais, na memorização mecânica e somente nos resultados do ensino e da aprendizagem, desprezando a construção do processo de aquisição do conhecimento, assim também, os tipos de conteúdos de igual importância que os conceituais, como os factuais, atitudinais e procedimentais. (COLL, 2003, p.166).

Compreendemos, então, que a seqüência na organização dos conteúdos não é a prioridade. Embora tenha seu grau de importância, não é a

<sup>14</sup> **Édouard Claparède:** Psicólogo suíço. Em sua obra favoreceu o desenvolvimento de duas das mais importantes linhas educacionais do século XX: a Escola Nova, cuja representante mais conhecida foi Maria Montessori (1870–1952) e o cognitivismo de Jean Piaget, seu discípulo, (1896-1980).” (Nova Escola, 2004, p. 37).

<sup>15</sup> **Motivação:** “é o conjunto de fatores que impulsionam o comportamento do ser humano ou de outros animais para a realização de um objetivo. Manifesta-se como resposta a estímulos internos ou externos.” (MARTIN CLARET, 2001 p. 10).

mais importante. Importância e prioridade pertencem ao sujeito da aprendizagem.

Nos projetos globais, a abordagem inicia-se com um tema de interesse dos alunos e alunas motivados pelos procedimentos didáticos e mediados pelo professor para que a aprendizagem se efetive através da busca dos objetivos traçados coletivamente por todos os envolvidos nesse processo.

Há, portanto, um movimento de constantes mudanças para renovações ou substituições dos conteúdos disciplinares de acordo com os interesses sócio-político-culturais, objetivando, por meio deles, o modelo de cidadão que se pretende formar, e na importância que cada vez mais a organização destes tem na construção do conhecimento do sujeito da aprendizagem. Porém, não basta refletirmos somente sobre a organização desses conteúdos, mas sim sobre a forma como serão tratados na qualidade da concepção que o professor tem sobre o diálogo homem e mundo.

A ação didático-pedagógica no método de projetos é essencialmente humanista, centrada na importância da organização dos conteúdos, numa concepção cuja primazia da aprendizagem de nossos alunos e alunas é a realidade para sua compreensão e intervenção. Esse é o seu objeto de estudo vivenciado através de situações-problemas, buscando o principal aprendizado que será a resolução de seus problemas pessoais e complexos para um conhecimento mais amplo e significativo. Essa é a compreensão a respeito do método globalizado, com enfoques globalizadores e a relação interdisciplinar dos conhecimentos, cujas disciplinas são meios em busca de respostas aos problemas apresentados.

#### 4.1. Métodos Globalizados

O currículo escolar precisa oferecer os meios para possibilitar a análise crítica e construtiva de nossa sociedade que facilite o conhecimento real da situação mundial, criando uma consciência de compromisso ativo diante das desigualdades e possibilitando os instrumentos para a intervenção na transformação social. (ZABALA, 2002 p. 53)

Para a compreensão do que são métodos globalizados, partimos de três princípios básicos: o primeiro é que essa metodologia<sup>16</sup> tem como protagonista da escola o estudante e não mais o que se ensina; o segundo princípio elege a realidade como o seu objeto de estudo, cuja importância está em compreendê-la para nela intervir, e o terceiro princípio básico, está na pre-

<sup>16</sup> **Metodologia:** "o conjunto de métodos, técnicas, recursos, procedimentos, determinados em um cronograma, tendo em vista atingir, com sucesso, objetivos previamente determinados". (TOSI, 2001, p. 90).

ocupação quanto à organização e integração dos conteúdos disciplinares e suas tipologias, que entram em cena para que sejam tratadas de forma a promover a construção global do conhecimento dos alunos e alunas, através de conteúdos conceituais, atitudinais, procedimentais e factuais (Cool), tipologias que trataremos mais a frente.

A pesquisa sobre métodos globalizados de projetos permite-nos compreender as suas já existências, cujo diferencial estaria na concepção que cada tipo de projeto tem a respeito do compromisso educacional no seu contexto sócio-político-cultural.

ZABALA (2002) em sua obra "Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo" aborda algumas metodologias da história de projetos, tais como: "*Centro de Interesses*" de Decroly; "*Método de Projetos*" de Kilpatrick; "*Sistema de Complexos*", da Escola de Trabalho Soviética; "*Complexos de Interesses*", de Celestine Freinet; "*A Investigação do Meio*", MCE (Movimento de Cooperazione Educativa de Itália); "*O Currículo Experimental de Taba*"; "O Trabalho por *Tópicos*"; "*Os Projetos de Trabalho Global*".

## 4.2. Enfoque Globalizador

... o conceito de enfoque globalizador é um termo especificamente escolar, em que um dos pontos de partida é uma aproximação com a realidade que pretende ser fundamentalmente metadisciplinar, embora em seu processo didático os instrumentos para adquirir conhecimento sejam claramente disciplinares e interdisciplinares e, quando possível transdisciplinar. (ZABALA, 2002, p. 33)

Após a compreensão do que são métodos globalizados e a sua importância para o ensino e às aprendizagens significativas, precisamos compreender sobre "enfoque globalizador" dessa metodologia.

Assim como os métodos globalizados têm princípios organizadores que poderão nortear aquela concepção, o *enfoque globalizado* também apresenta os seus. Todo método globalizado tem um *enfoque globalizador*, que trata dos procedimentos pedagógicos do professor e dos demais envolvidos, pois toda prática está embasada em concepções, não há fazer pedagógico neutro, sempre estará fundamentada em crenças e ações que resultarão em frutos dessas sementes.

O primeiro princípio básico do "enfoque globalizador" é a compreensão da necessidade das integrações entre os campos do conhecimento. Para tanto, tentaremos esclarecer através da história, a concepção que se teve um dia sobre os serviços que o conhecimento e a educação já prestaram ao

homem, para uma formação ampla, pois pensavam no desenvolvimento do sujeito como um todo, em suas potencialidades e suas virtudes.

Se incursionarmos ao berço de nossa civilização talvez poderemos compreender um pouco melhor as disciplinas escolares que temos hoje e, possivelmente, uma das razões do modelo de cidadão que habita a nossa sociedade, pois talvez sejamos esse fruto de concepções e saberes tão fragmentados, não a serviço da necessidade do homem e do seu entorno, mas ao cumprimento do seu próprio papel disciplinar.

As disciplinas não nasceram, como se apresentam em nossas escolas, de maneira fragmentada, nem também umas sobrepujando-se às outras. Elas nasceram de forma a contemplar “o conhecimento”. Pensemos nesse momento na civilização grega do século VI a.C. Aquela cultura não separava filosofia, ciência, arte e religião, havia apenas o “conhecimento”, a investigação do fenômeno em sua totalidade que na época chamava-se de “*physis*”<sup>17</sup> todo e qualquer “ente”.<sup>18</sup> (FERREIRA, 1999, p.19).

Quintiliano, o grande sistemático da educação e um dos filósofos romanos, propôs e desenvolveu o “*orbis doctrinae*”, um modelo dos estudos medievais, “as sete artes liberais” (gramática, música, geometria, astronomia, história e filosofia).

Recebemos na atualidade um legado do tratamento dos conteúdos disciplinares, muito diferente da sua origem greco-romana, que a história vem nos contar, pois esse processo de transformação do conhecimento a partir da “*physis*” percorreu uma trajetória da Grécia à antiga Roma e finalmente à França, até se apoderar da nossa ocidentalização latina.

“*Enkúklios paidéia*” era um programa que os sofistas gregos organizaram, cujas disciplinas deveriam proporcionar aos alunos um ensino circular objetivando o desenvolvimento humano como um todo.

Percorrendo ainda essa trajetória, iremos para o “*Kasolagazós*” definição que Platão deu a educação do homem, como a maneira de “proporcionar ao corpo e a alma toda a beleza” pois assim pensava o filósofo, que o desenvolvimento da pessoa deveria ter como núcleos organizadores a ginástica (o corpo) e a música (a mente), pois estas na sua concepção eram os princípios de todas as artes.

<sup>17</sup> “**Physis**” “A *physis*, originária de *phyein* (crescer, fazer crescer) presente no despontar do sol, no encrespar das ondas do mar, no nascer dos animais, no existir dos homens, se restringiu gradualmente até que, perdendo toda a sua força evocativa, passou a se identificar com o ente natural. Mas o “conhecer”, a investigação, não podia ficar restrito a um dado domínio da natureza, fosse ele corpos sem vida, plantas ou animais. Era imperioso ultrapassar a limitação imposta pela então chamada ‘Física, era preciso ir além de **ta physica** (o ente natural). Em grego, “para além de” é expresso pela preposição **meta**. Eis, pois, que nasce a **meta ta physica** ou “metafísica”, uma área do conhecimento que tenta agora investigar o que vai além do ente natural”. (FERREIRA *apud* FAZENDA, 1999, p.21).

<sup>18</sup> “**Ente** = “Seiendes. “ente” é um substantivo erudito, derivado do latim (ens, entis), participio presente do verbo esse (ser). No texto, “ente” (seiendes)”. (FERREIRA *apud* FAZENDA, 1999, p.19).

A divisão da ciência após Platão prossegue com Aristóteles, que pensou na educação como o cultivo à "virtude" do homem e para tanto, propôs um "conhecimento" que deveria estar dividido nas seguintes ciências: *especulativa* (física, matemática, filosofia); *prática* (lógica, ética, política) e *poética* (arte), tais ciências desenvolviam a formação física (o corpo) e intelectual (a mente).

No século XIII surge o "trivium" (gramática, retórica, dialética) já receberam o nome de "disciplinas" que garantiam a liberdade de espírito, que articulada ao "quadrivium" (aritmética, geometria, astronomia, música) propunham a integração entre letras e ciências.

No Renascimento retoma-se "a pedagogia da totalidade, e com Comênio (1592–1670), o autor da Didáctica Magna, propôs o "pansofismo" pois estava convencido que havia entre os diversos campos do saber uma inter-relação.

A grande e definitiva ruptura do "conhecimento" aconteceu quando Napoleão Bonaparte, em 1808, organizou o Sistema de Ensino da França, criando a Universidade Imperial, e, pela primeira vez na história rompe-se o "conhecimento" em dois fragmentos: faculdades de letras e faculdades de ciências, e essa concepção de saber compartimentado estendeu-se em todo o mundo ocidental, e o programa "enkúklios paidéia", foi destruído, e os saberes fragmentados.

Das três últimas décadas do século XX para cá, muitos estudiosos têm se debruçado frente a esses pressupostos, tentando unificar novamente os saberes que na trajetória do tempo foi fragmentado, na busca da unificação dos saberes a partir da reorganização do pensamento positivista à "transdisciplinaridade".

ZABALA(2002) afirma que as inter-relações entre as disciplinas é um problema essencialmente "epistemológico"<sup>19</sup>, de tratamento escolar. Alguns teóricos do século XX pensaram nessa abordagem interdisciplinar, entre eles Jean Piaget, que propôs a inter-relação em três aspectos: "multidisciplinar", "interdisciplinar" e "transdisciplinar", porém trataremos neste artigo de quatro aspectos dessa inter-relação disciplinar dos conteúdos escolares, conforme a abordagem de (SCURAI *apud* ZABALA, 2002 p. 31) "multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade".

**Multidisciplinaridade:** trata-se da forma mais tradicional de organizar as disciplinas, na sua "não relação" com outros conhecimentos disciplinares, sendo tratado cada conteúdo de forma independente um dos outros;

**Pluridisciplinaridade:** trata-se da justaposição com disciplinas fruto da mesma ciência, tais como: No âmbito lingüístico, interrelacionar, língua inglesa, portuguesa, espanhola, ou física com cálculos;

<sup>19</sup> **epistemológico** = "episteme" + logo(estudo) "episteme" = "é o conhecimento de si mesmo, a autoconsciência despertada e mantida em permanente vigília. Bom é, assim, o homem autoconstruído a partir de seu próprio centro e que age de acordo com as suas exigências de sua alma-consciência: seu oráculo interior finalmente decifrado" (PESSANHA, 1999, p.30).

**Interdisciplinaridade:** trata-se da interrelação entre duas ou mais disciplinas, podendo originar em um outro campo do saber, como por exemplo: bioquímica, psicolinguística entre outras;

**Transdisciplinaridade:** é o grau máximo de interrelação entre as disciplinas, um todo organizado de forma global. Os eixos de trabalho da Educação Infantil tentam esse tratamento transdisciplinar global de caráter psicopedagógico, são eles: Música, Movimento, Artes Visuais, Linguagem oral e Escrita, Matemática e Natureza e Sociedade.

No método global de projeto, comungamos também das idéias de Nogueira (2001) que denomina de “Projetos Temáticos” ousamos adicionar a esse título o termo Interdisciplinar, “Projeto Temático” “Interdisciplinar”.

## 5. EXEMPLO DE PROJETO TEMÁTICO INTERDISCIPLINAR

### 5.1. A Tipologia dos Conteúdos

É no gotejar do cotidiano da sala de aula, que as intenções, as propostas, os projetos acontecem, e a maneira que irão acontecer dependerá da formação, da intenção, e das concepções teóricas que culminarão com a visão de mundo e de educação dos professores e professoras, pois é através dos conteúdos e o tratamento dispensado a eles que os propósitos da escola e da educação se concretizam, sem esquecermos jamais da relação professor-aluno, pois são condicionantes relevantes na construção do cidadão nas instituições escolares.

O relato no início desse trabalho a respeito do tratamento que dávamos aos conteúdos disciplinares, não queria dizer que éramos maus professores ou professoras, pelo contrário, tivemos uma formação “propedêutica<sup>20</sup>” e aprendemos que ensinar era transmitir conhecimentos acabados prontos a serem servidos pelos alunos e não proporcionávamos a oportunidade de deixá-los construir suas hipóteses para que edificassem, por meio de suas operações mentais, seus próprios conhecimentos, pois estávamos preocupados com um tipo de conteúdo, o conteúdo conceitual, e por meio de uma didática ingênua, alienada e positivista, estavam alicerçadas nossas crenças.

Em 1996, foi assinada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e em 1998 entram em cena na educação brasileira os “Parâmetros Curriculares Nacionais”, com o poder de autorizar-nos à mudança. Pensa-

<sup>20</sup> **Propedêutica:** s.f. Conjunto das noções preliminares necessárias para o estudo de uma ciência. (Dicionário da Língua Portuguesa Larousse, 2001, p. 808).

mos que foram as cartas de alforria do fazer pedagógico que vieram traçar um novo desenho dando forma ao que já fazíamos meio que acabrunhados, e foi nesse tratado "PCN" que nos trouxe as inovações quanto a maneira de tratar os conteúdos em sala de aula.

Nesse documento, os conteúdos são abordados em três grandes categorias: conteúdos conceituais que envolvem fatos e princípios; conteúdos procedimentais, e conteúdos atitudinais que envolvem a abordagem de valores, normas e atitudes. (PCN, p.74, v.1).

O conteúdo é visto como meio para que os alunos desenvolvam suas capacidades e possam usufruir e produzir bens culturais, sociais e econômicos, porém, há um equívoco quando tratamos do termo "conteúdo". Algumas pessoas confundem com a escola tradicional conteudista, escola da memorização mecânica, da "decoreba", mas a escola trabalha o tempo todo com conteúdos e eles são imprescindíveis na construção do conhecimento. Contudo, o que deve nos preocupar é a forma de tratá-los e esse tratamento chamamos de **procedimentos**.

Os conteúdos dividem-se em três categorias:

**5.1.1. Conteúdos conceituais:** tratam da operacionalização com símbolos, idéias, imagens e representações para que possam organizar a realidade, para isso, os estudantes precisam de procedimentos didáticos e informações para poder vivenciar situações que os auxiliem a solucionar as situações problemas que a escola lhes atribuem como desafios na construção de conhecimentos, para que compreendam os conceitos, portanto, os conteúdos conceituais e procedimentais estão atrelados um ao outro.

**5.1.2. Conteúdos atitudinais:** Trata-se da formação do cidadão. Quando ouvimos falar que a construção do cidadão deve levar em consideração o "sujeito como um todo", estamos tratando da formação também dos valores necessários para a cidadania, para perpetuação da nossa espécie no planeta, para que tornemos a nossa existência mais feliz e a nossa convivência mais agradável. Mas para isso, é necessário o tratamento de valores e atitudes nas salas de aulas.

Tais conteúdos não devem ser tratados isoladamente, mas abordados de maneira transversal, articulado às disciplinas do currículo, procurando desenvolver o hábito de refletir sobre nossos problemas sociais do cotidiano.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem esse desdobramento com o tratamento dos "Temas Transversais" que de acordo com os textos constitucionais tratam dos seguintes princípios:

Direito da pessoa, Igualdade de Direitos, Participação, Co-responsabilidade pela vida social.

“É preciso ressaltar a importância do acesso ao conhecimento social acumulado pela humanidade. Porém, há outros temas diretamente relacionados com o exercício da cidadania, há questões urgentes, que devem ser tratadas, como a violência, a saúde, o uso dos recursos naturais, os preconceitos, que não têm sido diretamente contemplados por essas áreas. Esses temas devem ser tratados pela escola, ocupando o mesmo lugar de importância.” (PCN, 1997 p. 25)

## 6. AVALIAÇÃO DE UM PROJETO

A avaliação de um projeto global acontece de três formas distintas:

**6.1. Avaliação diagnóstica:** é a avaliação com coleta de dados da realidade que justifique a existência de um tratamento metodológico por projetos, cujos interessados para que essa realidade seja transformada deverão estar envolvidos desde seu diagnóstico ao planejamento de suas ações, em sua execução, nas avaliações parciais até o processo final.

**6.2. Avaliação do processo:** para que um projeto tenha êxito é necessário que alguém o coordene, e esse coordenador deverá, no decorrer do desenvolvimento das ações do projeto, coletar dados, investigar, propor mudanças, dar e acolher idéias, pois esse profissional deverá ter um olhar sobre a realidade que ora se transforma, e também deverá procurar registrar os avanços, os retrocessos, os desafios, reunir os envolvidos, lembrando que um projeto se faz com o envolvimento das pessoas que propõem mudanças e de alguma forma por elas serão beneficiadas.

**6.3. Avaliação no final do projeto:** hora de replanear para novos encaminhamentos.

Assim como são importantes os momentos de planejamento reflexivo para o desenvolvimento das ações de um projeto que poderão ser junto aos professores e alunos de todas as turmas da escola, determinadas turmas separadamente, somente o grupo de professores, o professor junto aos alunos e seus pais, ou, em última instância, o professor e sua turma. Por pensarmos que essas ações de planejamento deverão ser coletivas, assim também deverão ocorrer os momentos de avaliações.



Serão esses momentos de avaliação em que professores e alunos e os envolvidos no processo deverão empreender esforços para a demonstração de seus registros. Após as observações, relatos, registros, coleta das opiniões dos parceiros do projeto, surgirão os depoimentos sobre os acertos, erros, dúvidas, então já estarão replanejando novas ações, agora mais amadurecidas, pela construção de novos conhecimentos, possivelmente propondo novos desafios, podendo encará-los com mais ousadia em benefício das mudanças necessárias para o desenvolvimento do alunado. Vale lembrar que a constituição da história parte da intensificação de todos os tipos de registros dos momentos vivenciados, fotos, maquetes, álbuns, portfólios, cartazes, tudo organizado para a ressignificação dos esforços e aprendizagens coletiva.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelas reflexões que deixamos aqui registradas, pensamos ter sido possível compreender que há muito ainda a construir na prática de nossas salas de aulas tendo como aporte o embasamento das teorias sobre a temática "Projeto" que também estão em construção.

Não há um consenso único sobre projeto como método de ensino ou como estratégia pedagógica. Este assunto, assim como todos os assuntos que partem dos conhecimentos das humanidades estão e estarão em constantes reflexões e construções, pois nós também estamos sendo construídos como sujeitos sociais e históricos a cada segundo.

Nossa intenção nesse artigo foi esclarecer um pouco mais sobre o termo "projeto" tão utilizado e muitas vezes banalizado pela falta de orientação de seus atores na escola, para tanto, pretendemos auxiliar também aqueles que desejam iniciar suas reflexões sobre essa temática e sua possível prática, oportunizando talvez aqueles que simplesmente se apropriarão como uma leitura a mais na construção geral de seus conhecimentos.

## BIBLIOGRAFIA

APPLE, Michael W. Tradução, Vinícius Figueira. **Ideologia e Poder**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BOUTINET, Jean-Pierre. **Anthropologie du Project**. Coleção: Epistemologia e Sociedade, Instituto Piaget, Lisboa, 1990.

BRUNIER, Suzan. **Pedagogia das Competências: conteúdos e métodos** <http://www.senac.br/informativo/BTS/273/boltec273e.htm> Acesso em 9 set.2006.

CLARET, Martin . **A Essência da Motivação**. Coleção Pensamentos e Textos de Sabedoria. São Paulo: 2001.

- COOL, César. **O Construtivismo em Sala de Aula**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Práticas Interdisciplinares na Escola**. (Coord.), in FERREIRA, Maria Elisa de M. Pires. **Ciência e Interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 1999.
- FERREIRA, Maria Elisa de M. Pires. **Ciência e interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 1999.
- GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- HERNÁNDEZ, Fernando e Ventura, Montserrat. **A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho: O conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HOUAISS, Antonio e VILLAR, Mauro de Salles Orgs. **Minidicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.
- LAROUSSE: Ática. **Minidicionário da língua portuguesa**. Paris: Larousse/São Paulo: Ática, 2001.
- MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 9 ed. São Pulo: Papirus, 2003.
- MORIN, Edgard. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia dos projetos: Uma jornada Interdisciplinar Rumo ao Desenvolvimento das Múltiplas Inteligências**. 5. ed. São Paulo: Érica, 2001.
- PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento Dialógico: Como construir o projeto político-pedagógico da escola**. (Guia da escola Cidadã, v.7), 4ª ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: **Introdução aos Parâmetros Nacionais/** Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3 ed. Brasília: 2001.
- PERRENOUD, Philippe. **Novas Competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PESSANHA, Antonio José Américo Motta. **Sócrates**. (Coleção Os Pensadores) São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- REFERENCIAIS CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: Volume 3/ Secretaria da Educação Infantil, Brasília: A Secretaria, 2001.
- REVISTA NOVA ESCOLA. **Grandes Pensadores**, Edição Especial, 2004.
- REVISTA NOVA ESCOLA. “O que eles ainda têm a nos ensinar”, nº. 139, Abril: 2001.
- TOSI, Maria Raineldes. **Planejamento, Programas e projetos**. Campinas, São Paulo: Alínea, 2001.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2005.
- ZABALA, Antoni. **Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo: uma proposta para o currículo escola**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- \_\_\_\_\_. **A Prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.