

Uma aproximação à Perspectiva Educativa dos Projetos de Trabalho

por *Mariane Abakerli*

RESUMO

Neste artigo pretendo dissertar sobre as características da Perspectiva Educativa dos Projetos de Trabalho. Partindo de sua genealogia e de um trabalho de campo realizado durante o doutorado, procuro destacar os principais eixos e propostas dessa perspectiva – quais sejam, a promoção de um ensino que esteja baseado na troca e na construção do conhecimento, e não na recepção passiva de conteúdos.

Em outras palavras, um ensino capaz de assimilar e desfrutar as profundas mudanças ocorridas sob a orquestra da globalização.

Palavras-chave *educação, diálogo, experiência, contexto, globalização*

ABSTRACT

In this article, I intent to dissert about the characteristics of Perspectiva Educativa dos Projetos de Trabalho. Based on their genealogy and carried out fieldwork during a PHD, I seek to underline what are the main priorities and proposals of this perspective – which are, the promotion of an education based in the exchange and in the construction of the knowledge, and not in the passive reception of contents.

In other words, an education able to assimilate and enjoy the deep changes occurred under the orchestra of the globalization.

Keywords *education, dialog, experience, context, globalization*

Uma aproximação à Perspectiva Educativa dos Projetos de Trabalho

Catalina Sbert Rosselló (Grau et al., 2004, p. 72) disse que:

“Los proyectos significaron una nueva manera de entender mi profesión, es como dar una respuesta práctica a una concepción que, poco a poco, iba elaborando y perfilando en torno a lo que significaba creer en una enseñanza educativa, en nosotros (alumnado, profesorado, familias, especialistas...) y no en un yo como maestra”.

Rosselló busca romper com a idéia de transmissão de conhecimentos que tenham o intuito de instruir, pois compreende que esse tipo de ensino já não se adequa às atuais mudanças sociais, culturais e econômicas. Ou seja, dentro de uma pedagogia pós-moderna é necessário perguntar sempre em que consiste e para que serve a educação. E, para responder a essas perguntas, como um educador que pensa criticamente sua profissão, é fundamental saber com quem estamos trabalhando.

A história da Perspectiva Educativa dos Projetos de Trabalho começa em 1983, com as inquietações dos professores da *Escuela Pompeu Fabra*, em Barcelona. Insatisfeitos com o conteúdo escolar e apreensivos quanto às perspectivas da globalização - dados os desenvolvimentos tecnológicos pelos quais o mundo começava a passar -, o grupo propôs uma organização que dialogasse com o saber de seus alunos e que levasse em conta suas bagagens; compreendiam que os conhecimentos estão relacionados, rompendo assim com a tradição do conhecimento fragmentado.

Em 1999, Fernando Hernández, assessor da *Escuela Pompeu Fabra*, lança o livro “*Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho*” no Brasil. Nele, estão colocadas algumas das bases da perspectiva que defende, com foco na educação artística: ensinar não só a partir do objeto artístico, mas a partir das imagens que fazem parte do cotidiano dos alunos.

Em 2004, Hernández publica o artigo “*Pasión en el proceso de conocer*” na revista “*Cuadernos de Pedagogía*”, onde amplia o debate, introduzindo outros conceitos, onde a noção de *narrativa* passa a ser o centro da aprendizagem. A proposta fala de integrar conhecimentos, mais do que de manter um currículo. Isso significa compreender a existência de um intercambio entre os sujeitos envolvidos nesse processo, que promove a *construção* de um conhecimento a través da linguagem e dos contextos de cada um. Essas características estão presentes na Perspectiva Educativa dos Projetos de Trabalho como tentativas de “favorecer una construcción de los conocimientos de manera significativa y favorecedora de la autonomía en el aprendizaje” (Hernández & Ventura, 2002, p. 56), autonomia esta muito mais vinculada ao cotidiano, fundamental na medida em que vivemos tempos de mudanças profundas, marcados pela mobilidade, pela contingência e pela velocidade. Nesse sentido, rompe-se com a linguagem como meio de manutenção do binômio saber/poder (Foucault, 1988), onde o educador elabora um discurso baseado nas premissas institucionais para transmitir um conhecimento, criando alunos dependentes desse discurso e que não criam relações/interpretações.

Uma aproximação à Perspectiva Educativa dos Projetos de Trabalho

Para romper com o ensino “instrucional” é fundamental buscar perspectivas educativas que promovam a construção do conhecimento em conjunto. Essa visão aporta possibilidades de mudança a partir de trocas baseadas em linguagens e significados culturalmente distintos, o que significa abarcar não só o indivíduo, mas seu grupo e contexto. Desse modo, vinculam-se os processos individuais às dinâmicas sociais e políticas dos discursos, o que leva a uma reflexão sobre a conotação que estes possam adquirir, de acordo com os significados apreendidos culturalmente.

Hoje, passados quase 30 anos, a Perspectiva Educativa dos Projetos de Trabalho se desdobrou em muitas outras: Pedagogia de Projetos, Ensinar mediante Projetos e Projetos de Trabalho, e cada uma delas é desenvolvida de modo distinto, refletindo a realidade de cada instituição.

CONHECENDO A PERSPECTIVA EDUCATIVA DOS PROJETOS DE TRABALHO

A principal questão da Perspectiva Educativa dos Projetos de Trabalho é a de que um projeto de trabalho não deve estar conectado com os interesses das pessoas, mas sim com suas *experiências*. Por isso, a escolha do tema deve se basear nas inquietações dos alunos. O que esta perspectiva educativa propõe é uma lufada de ar fresco no que está enrijecido, uma transformação, não só no campo educativo, mas uma transformação política e social. Mudança baseada no sentido de conhecer e escolher - se os alunos compreendem quais os mecanismos que estão por trás dos discursos, podem então escolher.

No meu caso, a compreensão da Perspectiva Educativa dos Projetos de Trabalho ocorreu sob uma perspectiva situada. De acordo com Hernández (2002), “la perspectiva situada se localiza en los sistemas de interacción que incluye a los individuos como participantes, interactuando unos con otros, así como con los materiales y los sistemas de representación”.

Além de uma ampla interação com pessoas, textos e exemplos de atuação que seguem esta perspectiva, meu processo de compreensão também se deu através da reflexão de meu trabalho como educadora de arte e da corporização da experiência. Este fato se relaciona com um dos posicionamentos ideológicos que considero fundamentais na Perspectiva Educativa dos Projetos de Trabalho. A prática “corporizada” é um dos fatores que pode promover mudanças na educação. Segundo Stoll, Fink & Earl (2004, p. 76) “la motivación para aprender está relacionada con el grado de conexión con su propia experiencia o con las experiencias que pueden imaginar...”. Assim, a aprendizagem abarca a vida dos agentes envolvidos nessa trama e permite a aplicação dos conceitos analisados a eventos vividos e não a fatos abstratos. Isso adiciona outros significados relacionados à realidade de cada um e, conseqüentemente, amplia o leque de situações onde esses significados readquirem sentido: estamos nos referindo a um conhecimento que possibilita autonomia aos alunos para além do contexto e do conteúdo escolar.

Uma aproximação à Perspectiva Educativa dos Projetos de Trabalho

A educação no mundo contemporâneo deve basear-se na vida cotidiana dos alunos; o processo também funciona em sentido inverso, trazendo o contexto dos alunos para a sala de aula e gerando uma abertura para as comunidades e culturas envolvidas em cada espaço, ampliando assim as redes de interação social.

Nesse sentido, a Perspectiva Educativa dos Projetos de Trabalho busca incorporar essas características em seus desdobramentos, a fim de promover uma aprendizagem globalizada (Hernández, 2007) e ajudar os alunos a “aprender, aprender a criar, a resolver problemas, a pensar de maneira crítica, a desaprender y reaprender, y a preocuparse por los demás y el entorno” (Stoll, Fink & Earl, 2004, p. 35, 36).

Alcançar resultados satisfatórios requer mudanças na atitude do professor, mudanças estas permeadas por dúvidas e incertezas, principalmente quando se trata de Projeto de Trabalho, uma vez que “fazer desde a experiência” não permite roteiros pré-estabelecidos ou uma programação. Um processo que exige professores atentos ao que dizem seus alunos. Este *ouvir* significa interpretar e traduzir os questionamentos das crianças e jovens para poder devolver-lhes suas próprias perguntas e incertezas de modo que eles as compreendam (a partir de outro ponto de vista), e possam então buscar informações e criar as relações necessárias para seu entendimento e sua superação.

A busca de informação é outro ponto-chave no desenvolvimento desta perspectiva educativa, uma vez que vincula os alunos a outras fontes de conhecimento - livros, internet, revistas, filmes, vídeos, entrevistas, fotos e diferentes especialistas.

Se interpretamos essa possibilidade a partir do ponto de vista pedagógico, e até mesmo social, torna-se claro o fato de que a escola é *uma* das fontes de conhecimento, e que abrir-se a outras fontes de informação expande a superfície de contato com os desejos dos alunos e com o aprender. Ir ao zoológico para ver animais ou assistir a um filme ao invés de ouvir uma explanação do professor vincula-se a uma perspectiva situada que promove a aprendizagem. Além disso, é possível perceber qual é o lugar da escola e das pessoas que estão na escola, demonstrando a necessidade de se construir campos transversais de conhecimento.

A partir dos Projetos os alunos encontram-se potencializados para *trazer* informações e, ao incorporar essa possibilidade, o professor ouve seus desejos e reconhece as crianças e jovens como pessoas providas de conhecimento e visão sobre o mundo. Esta é uma forma de “proporcionar a los alumnos un papel real en su propio aprendizaje” (Stoll, Fink & Earl, 2004, p. 73).

Segundo Hernández (2002a, p. 29)

Con toda seguridad, una de las contribuciones más radicales y perversas de las ciencias de la educación en su proyección sobre la escuela ha sido la de despojar a los niños, las niñas y los adolescentes de su condición de sujetos para transformarlos en alumnos. La visión del alumno como aprendiz y no como sujeto tiene un reflejo en el aula de múltiples maneras.

Em outras palavras, é essencial que os alunos tenham um papel ativo no desenvolvimento de sua própria aprendizagem, e que, conseqüentemente, se posicionem como indivíduos que interferem na cadeia de formação do conhecimento. Em um grupo, isso agrega outras experiências que vão transformando o processo, sem impor uma forma pré-estabelecida do que deve ser conhecido. Desse modo, o acesso à experiência e o contato com o que acontece à nossa volta passa pela corporeidade individual e pela identidade, ou seja, a maneira pela qual aprendemos a nos ver em relação ao mundo e a consciência de pertencer a um grupo. Neste processo, a identidade como fonte de significado é completamente construída e vai se transformando a partir das práticas sociais.

Essas constatações confirmam a necessidade premente de uma “nova escola”, e lança a pergunta: qual é então o papel do professor?

O papel do professor está ligado a um dos pontos-chave da Perspectiva Educativa dos Projetos de Trabalho, principalmente porque se fundamenta em um processo de grupo e não em um processo individual. Ainda que o ponto de partida sejam as questões e as preocupações individuais, a construção do conhecimento se faz em grupo, com a participação dos estudantes. Como já foi dito, o *ouvir* do professor é fundamental, porque é ele quem vai traduzir o que dizem seus alunos – estamos falando de um papel organizacional desenvolvido a partir das contribuições dos alunos, que foram lidas, estudadas e pensadas.

O conhecimento do professor prevê situações, incluindo o fato de que os alunos irão construir relações durante o desenvolvimento do projeto (e isto devolve o protagonismo às crianças e jovens). No entanto, protagonismo aqui não significa poder de decisão ilimitado aos alunos, mas significa que esses alunos alcançam um papel até então vetado a eles, qual seja, o de serem ouvidos e receberem um retorno verdadeiro e significativo do professor.

Se, por um lado, temos alunos protagonizando o conhecimento, por outro lado precisamos de professores desempenhando um novo papel, e não mais uma atuação massiva, com um ensino baseado nos conteúdos que domina. Trata-se agora de uma prática de colaboração, onde ajudamos os alunos a organizar e buscar informações, e pensá-las de forma lúcida e construtiva. Nesse processo, os estudantes apreendem o que sabem e percebem que não estão sozinhos - o que sentem, pensam e fazem encontra eco nos companheiros e no seu entorno.

O papel do professor é ajudar e acompanhar, ajudar a selecionar, questionar e dialogar com as diversas fontes de informação que surgem e promover um pensamento crítico sobre a quantidade de informação disponível sobre determinado tema. Auxiliar na estruturação da iniciativa e fomentar a autonomia; daí a convicção de que não podemos trabalhar com receitas, pois estamos envolvidos em um processo que *se constrói em relação*. Vinculamos “relação” com “saberes”, e é exatamente isso o que torna cada Projeto único, respeitando cada grupo e suas necessidades.

Uma aproximação à Perspectiva Educativa dos Projetos de Trabalho

Toda relação pedagógica é um ato de incerteza, e o que se busca é justamente a *não segurança* – única maneira de criarmos verdades.

Segundo Stoll, Fink & Earl (2004, p. 73)

los docentes pueden ayudar y estimular la motivación por el aprender (...) ayudando los alumnos a comprender su aprendizaje (metaaprendizaje), enseñándoles estrategias para un aprendizaje de éxito, estableciendo conexiones entre las actividades de aprendizaje y objetivos futuros, y demostrando y dando forma a la reflexión sobre el aprendizaje.

Embora existam muitas aproximações e diálogos sobre o tema, dentro da prática diária segue a questão de como cada professor se forma para trabalhar com essa Perspectiva. Isso está ligado ao fato de que as situações são específicas e muito diferentes. Existem diferentes escolas e muitas especificidades entre os próprios professores e grupos. Isso pode gerar questões como “posso usar essa perspectiva tendo somente duas horas por semana?”, “como é o desenvolvimento de um Projeto de Trabalho com alunos do ensino médio?”, ou ainda, “como trabalhar com essa perspectiva em uma escola que tem outra diretriz?”.

Essas questões estão relacionadas à maneira como aprendemos a ser professores, como questionamos nosso papel e o que fazemos para promover as mudanças em nossos modos de ensinar. Se trabalhamos sob uma perspectiva vinculada às *experiências pessoais*, devemos entender que a biografia de cada professor evidentemente também influencia seu ensino.

Perguntas como “que tipo de influência queremos causar?” ou “o que ensinamos?”, apontam para professores como sujeitos, que se reconhecem a partir de suas experiências. Isso mantém a identidade e a subjetividade, e cria vínculo com uma educação crítica, baseada nas pessoas e não no conteúdo, onde se aprende a questionar e a pensar em desafios a partir da experiência.

A partir dessas características é possível estabelecer uma conversa cultural (Hernández, 2002), onde a idéia é o outro, sem pretensão de mudá-lo, mas construindo com ele uma narrativa que envolva múltiplas subjetividades e, conseqüentemente, outras interpretações.

PROJETOS: CONTAR UMA HISTÓRIA QUE NÓS CONSTRUÍMOS

Os projetos não estão baseados em eventos (tais como uma exposição), mas na tentativa de resolver um problema que este evento sugere. Nesse sentido, o que se busca é um “processo de alfabetização” (Freire, 1967), onde criam-se relatos baseados nas problemáticas. O diálogo é o elemento de construção pedagógica que vai naturalizando a comunicação para e com o outro. Isso nos coloca no mundo e com os outros.

O desenvolvimento de um Projeto inclui a documentação de todo seu processo, o que funciona em dois sentidos que se entrelaçam, quais sejam, ajudar a contar uma história e auxiliar na avaliação do processo de aprendizagem. A avaliação pode estar presente durante todo o projeto ou se concentrar no final, dependendo do suporte utilizado para o desenvolvimento da aprendizagem. Mapas, livros e exposições de fim de curso são exemplos desse apoio que está vinculado às características do desenvolvimento e da instituição onde ocorreram.

Esses suportes proporcionam várias aprendizagens vinculadas às necessidades do grupo e à construção do relato, sem deixar de se basear nas competências do currículo. Uma delas, por exemplo, é o desenvolvimento motor, amplamente utilizado em situações onde os alunos têm a oportunidade de recortar, colar, escrever, desenhar. Esse fazer ajuda os alunos a organizarem suas contribuições, enquanto constroem um *objeto visual* que concretizará o processo espacial e temporal. O projeto-chave se desenvolve junto com outros sub-projetos, resultantes dos diálogos, que são compartilhados em sala de aula, onde os alunos têm a oportunidade de se expressar e compartilhar suas opiniões (o que abre muitas possibilidades de investigação).

Esse objeto visual, flexível e móvel, ajuda os estudantes a visualizarem os conceitos com que estão trabalhando, e resulta em conexões que podem ser estabelecidas por eles. Esse modo de trabalhar constitui-se um processo que começa com os desejos dos alunos (a base para a construção do currículo que irão desenvolver).

Esse trajeto passa por elaborações que mostram o percurso da classe e se concretiza na aprendizagem de “*pensar-se através do pensar*”. Poder visualizar o percurso é fundamental para a compreensão dos caminhos que foram percorridos, principalmente porque tudo pode se relacionar com tudo e o significado da aprendizagem se faz através das relações que os alunos construíram. São os alunos que criam os caminhos, através das discussões e reflexões que fazem sobre os fenômenos estudados.

Tendo em conta que nem todas as relações são iguais, é necessário, então, entender cada rede e investigar como e onde estão os nós (temas) das conversas. Nós estes que ajudam a abrir a novas questões que indicam os caminhos: onde estava, onde estamos e o porquê das mudanças.

As conversas são então os documentos utilizados para investigar sobre os sentidos e as relações do pensar traçando relações. Isso irá recuperar as vozes a fim de

Uma aproximação à Perspectiva Educativa dos Projetos de Trabalho

se saber como os alunos criam essas relações e para compreender os processos dialógicos e discursivos que nos ajudam a aprender e adquirir conhecimentos com os outros.

Segundo Anguita e Lopez (2004, p. 60)

“...se trata de poder expresar las propias ideas para poderlas compartir, para que éstas sean contrastadas, ampliadas, que pasen a formar parte de la comunidad y nos sean devueltas ya transformadas y enriquecidas”.

O relato é, portanto, o eixo que explicita o desejo dos alunos vinculados a suas experiências e sentimentos.

Esta posição também ajuda o professor na construção de uma “relació pedagògica a partir del diàleg i la indagació (Hernández, 2007a, p. 20) sendo este um outro eixo dos Projetos de Trabalho. Desta forma, entendemos que a aprendizagem ocorre em um sistema complexo, vinculado a formas de narrativas visuais e verbais.

Stoll, Fink y Earl (2004, p. 45) falam de mapas mentais que “se construyen tanto a través de conexiones psicológicas como de organizaciones lógicas”. Por isso então a importância da criação dos mapas ou objetos visuais como materialização do currículo construído pelos alunos.

De este modo, os Projetos de Trabalho possibilitam um aprender a ver o mundo e a si mesmos de forma diferente, cujo saber está implicado ao que se quer conhecer, permitindo uma aprendizagem que se constrói a partir de outros pontos de vista. Isso significa aprender do outro, do que vemos e de nossos próprios desejos.

BIBLIOGRAFIA

- > Anguita, Marisol & López, Juanjo. Espacio para la acogida y el diálogo. Conversar y reinventarse en compañía. In: **Cuadernos de Pedagogía**. Barcelona, n. 332, fev., p. 59-61, 2009.
- > FOUCAULT, Michel. **La arqueología del saber**. México: Siglo XXI, 1988.
- > FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- > GRAU, Joan Baptista Malonda, et al. ¿Qué han significado para mí los proyectos de trabajo? In: **Cuadernos de pedagogía**. Barcelona, n. 332, fev. p. 71-75, 2004.
- > HERNÁNDEZ, Fernando. Los proyectos de trabajo. Mapa para navegantes en mares de incertidumbre. In: **Cuadernos de Pedagogía**. Barcelona, n. 310, fev. p. 78-82, 2002.
- > HERNÁNDEZ, Fernando. La importancia de ser reconocido como sujeto. In: **Cuadernos de Pedagogía**. Barcelona, n. 319, dez. p. 28-32, 2002a.
- > HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual**. Proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- > HERNÁNDEZ, Fernando. **Una història de la perspectiva educativa dels projectes de treball a Catalunya**. out., p. 18-23. Perspectiva Escolar. Barcelona, 2007a.
- > Hernández, Fernando & Ventura, Montserrat. **La organización del currículum por proyectos de trabajo: el conocimiento es un calidoscopio**. Barcelona: Graó: ICE Universitat de Barcelona, 2002.
- > Louise, Stoll; Dean, Fink & Earl, Lorna. **Sobre el aprender y el tiempo que requiere: implicaciones para la escuela**. Barcelona: Octaedro, 2004.

Mariane Blotta Abakerli Baptista, doutoranda em “Artes y Educación, Universidade de Barcelona

ma.abakerli@gmail.com