

# ESTRATÉGIA DE PROJETOS, PLANEJAMENTO DOCENTE E PARTICIPAÇÃO: EXPERIÊNCIAS NO BRASIL E NA ESPANHA

PROJECT-BASED CURRICULUM, TEACHING PLANNING AND PARTICIPATION:  
EXPERIENCES IN BRAZIL AND SPAIN

ESTRATEGIA DE PROYECTOS, PLANIFICACIÓN DOCENTE Y PARTICIPACIÓN:  
EXPERIENCIAS EN BRASIL Y EN ESPAÑA

*Carmen Maté García \**  
*Xus de Miguel Vallejo \*\**  
*Ricardo Fernandes Pátaro \*\*\**

**Resumo:** Este artigo é fruto da colaboração entre pesquisadores do Brasil e da Espanha. O objetivo é apresentar o trabalho com a estratégia de projetos na escola como alternativa ao modelo pautado na transferência de conhecimentos. Na base desse trabalho está a ideia de interação complexa entre tradição e inovação, já que à escola cabe tanto a conservação da herança cultural quanto a criação de novos conhecimentos que permitam enfrentar os desafios do século XXI. Para análise, trazemos dois projetos desenvolvidos em escolas do Brasil e Espanha. Nossas pesquisas demonstram que a estratégia de projetos possibilita o desenvolvimento de um planejamento docente que promove uma maior participação dos(as) alunos(as) no processo de aprendizagem e conecta a escola com os problemas sociais e a vida.

**Palavras-chave:** Escola básica; currículo por projetos; participação e democracia.

**Abstract:** This paper is the result of a collaborative process among researchers from Brazil and Spain. We aim to introduce the project-based curriculum in school as an strategy to overcome problems of knowledge transfer. At the base of that work lies the idea of a complex interaction between tradition and innovation since the school is responsible both the conservation of the cultural heritage and the creation of knowledge to face the challenges of the twenty-first century. For our analysis, we bring two projects and a demonstration that the project-based curriculum allows a lesson planning which promotes greater student participation on the learning process and connect the school with social problems and contemporary living.

**Keywords:** Basic School; project-based curriculum; participation and democracy.

## Introdução

A escola é uma instituição dinâmica, que está em constante transformação (PETITAT, 1994). Essa constatação não é recente e investigando a história da escola é possível identificar vários momentos de ruptura, nos quais ocorreram verdadeiras “revoluções educacionais”, a partir das quais

a escola não voltou a ser como era antes (ESTEVE, 2004). Diante disso, em cada período da história da humanidade a escola apresenta características específicas, e considerando a dinâmica irrefreável de transformações que caracterizam nossa organização social, é de se esperar que as necessidades e os modelos educacionais de hoje sejam diferentes daqueles presentes em outros momentos da história (ESTEVE, 2004).

Neste início de século XXI, em meio aos inúmeros desafios que se colocam para a escola, destaca-se um mal-estar generalizado provocado pela falta de significado que muitas vezes paira sob as atividades tipicamente escolares (SIBILIA, 2012). Na tentativa de superar essa falta de sentido e promover um maior envolvimento de alunos e alunas no processo de aprendizagem, acreditamos ser fundamental compreender a tensão que existe atualmente entre um modelo educacional baseado na transferência de conhecimentos e oriundo do século XIX, e as necessidades da sociedade contemporânea neste século XXI (ARAÚJO, 2014). Acreditamos que a análise dessa tensão é fundamental, pois o modelo de escola do século XIX ainda está mais presente do que gostaríamos, sendo muitas vezes difícil de detectá-lo sem ajuda de uma crítica epistemológica (BECKER, 2012; CASTRO, 2001).

Se desejamos que alunos e alunas deixem a posição de receptores de conhecimento e adotem o papel de protagonistas; de indivíduos que participam da produção, criação e reconstrução do conhecimento em sala de aula, é fundamental compreender a tensão pela qual passam os modelos educativos e questionar a falta de participação discente nos processos escolares.

No intuito de conduzir a uma reinvenção da escola – e a partir de nossas pesquisas em escolas brasileiras e espanholas – destacamos a estratégia de projetos como uma prática pedagógica que visa promover mudanças no planejamento docente e superar o modelo educativo pautado na transferência de conhecimentos. O objetivo é levar a um maior envolvimento e participação das(os) estudantes em seus processos de aprendizagem escolar, rumo ao que definimos como “aventura intelectual” (ARAÚJO, 2014; FREIRE, 1997; MORENO, 1998; PÁTARO, 2008).

Em vista desse objetivo, o presente artigo está organizado em 4 seções. Na primeira, abordaremos a tensão existente entre as características da sociedade contemporânea e o modelo educativo consolidado no século XIX, apontando também algumas de suas limitações.

Na segunda seção apresentaremos a estratégia de projetos como alternativa ao modelo de transferência de conhecimentos. A discussão se dará em torno dos termos “estratégia” e “projeto”, pois o significado de tais palavras pode ajudar na compreensão de como o planejamento docente em um projeto permite o encontro entre o ensinar e o aprender na escola, sem dicotomias.

Nas duas últimas seções do presente artigo apresentaremos duas práticas pedagógicas baseadas na estratégia de projetos. Uma delas foi desenvolvida em uma escola de educação infantil localizada na Espanha e a outra em uma escola de ensino fundamental, no Brasil.

Dadas as limitações de espaço, não será possível esgotar os princípios e características do trabalho com a estratégia de projetos na escola. Esperamos, no entanto, contribuir para suscitar reflexões em torno da necessidade de repensar a escola sem dicotomizar seus papéis de conservação e inovação, buscando novos caminhos para significar tanto o planejamento docente quanto o aprendizado de nossos alunos e alunas.

### **Modelos educacionais em tensão: a necessidade de repensar a escola na sociedade contemporânea**

No atual cenário de transformações sociais e educacionais que caracterizam a contemporaneidade, podemos afirmar que a escola vive um momento de crise ou, se preferirmos, de ruptura. Na base desse momento identificamos uma tensão entre as necessidades de nossa sociedade no século XXI e um modelo educacional consolidado no século XIX – pautado na transferência de conhecimentos e que ainda prevalece em muitas escolas. Há, portanto, uma falta de sintonia entre o modelo pedagógico que frequentemente predomina e aquela formação que seria desejável para crianças e jovens contemporâneos (ARAÚJO, 2014; SIBILIA, 2012).

Acreditamos que a crise pela qual passa a escola, no entanto, não deve ser entendida de forma negativa. Há uma profunda conexão entre crise e mudança (CAPRA, 1982), já que as oportunidades que surgem durante períodos de tensão podem nos levar a buscar outras possibilidades. O que se denomina “crise na escola”, portanto, pode ser entendido como um aspecto importante das transformações pelas quais passamos e que nos proporcionam a oportunidade de questionar modelos educativos que já não estão em consonância com os contextos desse começo de século XXI. Ao realizarmos esse questionamento buscamos “novas arquiteturas pedagógicas” e formas de “reinventar” a educação, de maneira que a escola passe a envolver as alunas e os alunos no processo de aprendizagem (ARAÚJO, 2014; CANDAU, 2000). Nessa busca, acreditamos que é necessário redefinir a escola como um espaço de “encontro e diálogo, de produção de pensamento [...] reinventá-la como algo ainda impensável. Nada simples, sem dúvida, mas é este o tipo de combate pelo qual vale a pena nos batemos.” (SIBILIA, 2012, p. 211).

Ao citarmos a reinvenção da escola (ARAÚJO, 2014; CANDAU, 2000; SIBILIA, 2012) é importante destacar que nossa intenção é evitar modismos e moralismos nostálgicos, bem como lutar contra o mal-estar do discurso que proclama a necessidade de esperar uma mudança na macroestrutura

para somente então transformar a educação. Como afirma Deleuze, “Não cabe temer ou esperar, mas buscar novas armas.” (DELEUZE, 1992, p. 220). Não se trata de voltar à escola de antigamente, mas estudar, refletir e pesquisar novas formas de conceber a escola diante dos desafios do século XXI.

Destacamos, no entanto, que entender a escola como uma instituição dinâmica não é renunciar a essa instituição. Crise, transformação e mudança são oportunidades singulares de optar por outros caminhos e de repensar a escola. Se, de um lado, o modelo educacional pautado na transferência de conhecimentos parece já não estar em sintonia com as atuais demandas sociais e culturais da contemporaneidade, acreditamos que não podemos corrigir essa falta de sintonia com a desvalorização das atividades educativas desenvolvidas pela instituição escolar. Ao detectarmos a necessidade de repensar a escola na sociedade contemporânea, portanto, não desconsideramos o valor de conservação da instituição construída socialmente para trabalhar com crianças e jovens os saberes herdados de nossos antepassados. Assim, à escola cabe, sem dúvida, um duplo papel, que envolve simultaneamente a tradição e a inovação (MORIN, 2002a; 2002b). O pensamento complexo – que possibilita entender os fenômenos a partir da interação entre elementos ambivalentes e contraditórios – nos ajuda a entender que conservar a herança cultural de saberes e valores é tão importante quanto abrir espaço para novos conhecimentos e possibilidades de enfrentar os desafios que nos são postos pelo século XXI (MORIN, 1990, 2002a). Tendo tais pressupostos em mente, entendemos que nossas escolas devem se encarregar de preservar os conhecimentos historicamente herdados e, igualmente, regenerá-los e atualizá-los. A conservação não exclui o novo e o que buscamos com nossas pesquisas é o equilíbrio entre a tradição e a inovação, almejando um desenvolvimento humano integral.

Diante dessas inquietações e do desejo de repensar a escola, julgamos essencial refletir sobre a tensão existente entre as características da sociedade contemporânea e o modelo pautado na transmissão do conhecimento. Mas quais são as características desse modelo, desenhado em meados do século XIX, e porque prevalece em muitas escolas? É o que abordaremos a seguir.

## **Ensinar não é transferir conhecimentos**

Para termos uma ideia de como se organiza o modelo educacional baseado na transmissão de conhecimentos, basta pensarmos em uma sala de aula típica do século XIX: carteiras enfileiradas e afastadas para evitar conversas entre estudantes, um(a) docente à frente da turma, visto como detentor(a) do conhecimento e com o monopólio da palavra, geralmente,

é ele(a) quem decide o que fazer e as(os) alunas(os) executam (BECKER, 2012). Além dessas características, não podemos nos esquecer que nessa sala de aula do século XIX o ensino fundamental ainda não havia sido universalizado e a escola permanecia direcionada a uma minoria que, privilegiada, mantinha-se “viva” perante mecanismos de exclusão pautados na seleção e reprovação, muitas vezes seguida de evasão (ESTEVE, 2004).

Essa forma de pensar, ainda predominante em muitas escolas, está baseada em um modelo pedagógico que podemos denominar “diretivo” (BECKER, 2012) ou “exógeno” (CASTRO, 2001). Nesse modelo:

O ensino é concebido como algo que vem de fora para dentro (posição exógena), como a entrega de bens culturais aos alunos, pela sociedade e seus representantes: os educadores. Corresponde à ideia de “passar” ou “transmitir” algo ao aluno, que a linguagem comum aceita na popular ideia de “dar aula” (doar, entregar). (CASTRO, 2001, p. 22).

A partir do exposto podemos nos perguntar: Quais são as características do(a) aluno(a) formado(a) nesse modelo diretivo? Provavelmente, um(a) aluno(a) que silencia, mesmo discordando e sobretudo perante o(a) docente. É um(a) aluno(a) que frequentemente não reivindica e se submete, mesmo quando não encontra sentido (BECKER, 2012). Diante de tais características o clima da sala de aula corre o risco de distanciar-se da participação democrática que almejamos; do encontro e do diálogo necessários para a produção de conhecimento e de pensamento, de consciência crítica e cidadania.

Acreditamos que as características apontadas até aqui seriam suficientes para entendermos que o modelo pedagógico diretivo, como afirma Becker, “É o modelo, por excelência, do fixismo, da reprodução, da repetição, da cópia, do conservadorismo.” (BECKER, 2012, p. 17). Mas por que esse modelo educativo ainda prevalece em muitas escolas? Para responder a essa pergunta precisamos entender que, do ponto de vista epistemológico, o que fundamenta o modelo pedagógico diretivo é o chamado empirismo, ou seja, a crença de que o(a) docente determina o(a) aluno(a). No empirismo, o ensino escolar é confundido com a atividade discursiva do(a) professor(a) e, assim, acredita-se que para aprender basta ensinar – o que significa, muitas vezes, apenas falar sobre o conteúdo (CASTRO, 2001; ESTEVE, 2004; FREIRE, 1997). É essa a crença que acaba por perpetuar o modelo diretivo<sup>1</sup>, estabelecendo em muitas escolas uma relação professor-aluno em que os(as) docentes são “detentores e transmissores do conhecimento”, e os(as) alunos(as), por sua vez, são “receptores” do saber sistematizado pela cultura e pela sociedade (ARAÚJO, 2014; BECKER, 2012).

A relação professor-aluno baseada na “transmissão-recepção” também é criticada por Paulo Freire e denominada de “concepção bancária”,

na qual o(a) professor(a) deposita nos(as) alunos(as) um conhecimento que vem de fora do(a) estudante; conhecimento estático que transforma educandos(as) em “vasilhas” a serem “preenchidas” de conteúdo. Nesse modelo:

O professor acredita no mito da transferência do conhecimento de uma pessoa para outra: o que ele sabe, não importa o nível de abstração ou de formalização, pode ser transferido ou transmitido diretamente para o aluno, por via verbal ou linguística. Tudo o que o aluno tem a fazer é submeter-se à fala do professor: parar, ficar em silêncio, prestar atenção e repetir o que foi transmitido tantas vezes quantas forem necessárias, copiando, lendo o que copiou, repetindo o que copiou, etc., até o conteúdo que o professor deu aderir em sua mente; isto é, até memorizá-lo, não importando se compreendeu ou não. (BECKER, 2012, p. 16).

Além das limitações destacadas até aqui, também é válido apontar que o modelo pedagógico diretivo frequentemente restringe a responsabilidade da escola apenas à formação intelectual – ligada frequentemente ao ensino diretivo das disciplinas curriculares. Com isso, a formação ética de alunas e de alunos, por exemplo, pode ficar em segundo plano. Dessa forma, o modelo diretivo se torna “restrito ao ensino”, como define Esteve (2004), e revela carências quando surgem questões éticas e de conduta dentro de sala de aula. Como a crença é de que a escola deve se ocupar apenas dos conteúdos, geralmente não há um trabalho sistemático de formação moral ou até mesmo de simples prevenção em relação à disciplina necessária para a convivência escolar. Quando há, esse trabalho se resume à verbalização de regras sem a necessária participação dos(as) estudantes e muitas vezes sem reflexão e nem ligação entre o que se estuda e a realidade vivida cotidianamente.

Considerando que é na escola que crianças e jovens entram em contato com um ambiente social mais amplo – que poderia lhes propiciar uma formação relacionada ao conviver, questionar, argumentar, indignar-se perante injustiças e lidar com conflitos – limitar a escolarização à transmissão pode acarretar problemas sociais a médio prazo (ESTEVE, 2004), já que formar alunos e alunas providos de conhecimento mas desprovidos de padrões morais não é suficiente para que se desenvolva um compromisso social com a participação política que sustente a democracia. Nas palavras de Esteve, “Reduzir a educação ao ensino esconde o perigo de produzir toda uma geração de indivíduos não solidários e amorais, carentes de um mínimo de sentido crítico e atentos apenas ao seu próprio benefício.” (ESTEVE, 2004, p. 103).

O mesmo nos diz Paulo Freire, para quem a prática docente interfere na formação do(a) aluno(a) e ensinar não se resume a “transferir”

conhecimentos. Para Freire, da mesma forma que o(a) docente não pode ser considerado(a) capacitado(a) para ensinar se não dominar os conteúdos de sua disciplina, também não pode, por outro lado, reduzir sua prática docente “ao puro ensino daqueles conteúdos.” (FREIRE, 1997, p. 116).

Dessa maneira, a escolarização deve ser entendida para além do trabalho com conteúdos escolares. Nas palavras de Freire, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (FREIRE, 1997, p. 52). O desejo é substituir a dependência e a submissão que o modelo diretivo pressupõe e dar lugar à autonomia e ao trabalho conjunto entre docentes e discentes. Há uma intenção explícita de superar a dicotomia entre os papéis de professores e de alunos; de ensinar e de aprender, já que “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro.” (FREIRE, 1997, p. 25). Ao ensinar também se aprende e quem aprende também ensina nesse processo.

Para finalizar esta seção de nosso artigo é importante apontar que ainda hoje muitas escolas estão organizadas em torno de uma pedagogia diretiva de base epistemológica empirista (BECKER, 2012; CASTRO, 2001), o que restringe a tarefa educativa ao ensino (ESTEVE, 2004) e à transferência de conhecimentos (FREIRE, 1997). Por outro lado, vale destacar que atualmente também cresce a ideia “de construir instituições nas quais a educação tenha prioridade sobre o ensino, e nas quais todas as crianças, sem exclusão, tenham um lugar onde aprender.” (ESTEVE, 2004, p. 53).

Diante do exposto, acreditamos que além de apontar a insuficiência do modelo diretivo precisamos também reconhecer que é cada vez maior a crença de que “nossos sistemas de ensino precisam estabelecer como objetivo prioritário a aprendizagem dos alunos, e não a atividade discursiva dos professores.” (ESTEVE, 2004, p. 53). É importante afirmar, no entanto, que priorizar a aprendizagem das alunas e dos alunos não é negar o ensino, mas entender que ensinar não se restringe ao ato de comunicar (CASTRO, 2001). Visto que o modelo pedagógico diretivo confunde o ensino com o ato de emitir uma mensagem verbal, precisamos superar esse equívoco com a crítica epistemológica, entendendo as limitações de modelos educacionais empiristas e também inatistas (BECKER, 2012), buscando procedimentos didáticos que intencionalmente objetivem o encontro entre o ensinar e o aprender.

A partir de nossas pesquisas e trabalhos junto a escolas do Brasil e da Espanha, encontramos na “estratégia de projetos” uma metodologia ativa de aprendizagem que possibilita promover o diálogo, o encontro e a participação – priorizando a aprendizagem das(os) alunas(os). Na estratégia de projetos o ensino dos conteúdos escolares é promovido de maneira contextualizada aos problemas da sociedade, baseando-se em

novas maneiras de conceber os papéis de professores(as) e alunos(as) e as relações de ensino-aprendizagem.

Mas quais seriam esses novos papéis de professoras(es) e alunas(os)? Como contextualizar os conhecimentos escolares? Como trazer alunas e alunos à participação? Quais são as características básicas do planejamento docente no modelo educacional que propomos? É o que abordaremos a seguir ao refletir sobre o uso da estratégia de projetos na escola.

### **A estratégia de projetos: abertura ao risco e à aventura intelectual**

somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender. Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.

(FREIRE, 1997, p. 77, grifos do autor).

O(a) professor entra em sala de aula juntamente com alunos(as). Preparou um material com o objetivo de iniciar um projeto que possui significado para a turma. A partir do planejamento docente, exploram juntos esse material inicial, discutem as informações, respondem às perguntas preparadas e dirigidas pelo(a) professor(as), levantam hipóteses, refletem sobre as dúvidas, nem todas possuem resposta imediata e nem tudo pode ser previsto. As informações são discutidas coletivamente, o(a) docente incentiva o levantamento de outras perguntas, hipóteses e a busca por respostas é inevitável. É uma metodologia ativa, muito mais próxima do método científico de investigação do que daquele ensino diretivo no qual o(a) docente transmite conhecimento e os(as) alunos(as) o recebem, de maneira pronta e acabada. O que ocorre aqui é que o(a) docente planejou um desafio considerando a necessidade de participação discente.

A presença do(a) professor(a) é visivelmente importante como mediador da discussão – e assim continuará ao longo de todo o projeto –, como responsável pelo planejamento da aula, como aquele(a) que intervém, levando alunos e alunas a participarem e a se indignarem com o tema proposto (ARAÚJO, 2014; BECKER, 2012; PÁTARO, 2008, 2013, 2014).

O material não se refere a um assunto qualquer. Está contextualizado em um tema de relevância social e proporciona uma relação com os conteúdos que precisam ser abordados naquela turma, seja de educação infantil, ensino fundamental, médio ou superior. Proporciona também uma ampla discussão e troca de ideias entre os(as) estudantes. Não é um tema simples e envolve polêmica e debate. Necessita também da mediação docente para que se inicie, ali, uma compreensão crítica sobre o assunto, compreensão que não se encerra em um único encontro, mas continuará a



ser desenvolvida ao longo das próximas aulas, a médio-longo prazo.

O objetivo docente ao abordar esse tema relevante é trazer a realidade para a sala de aula, contextualizando os conteúdos e atribuindo-lhes significado com o objetivo de formar alunos e alunas, como dizia Paulo Freire, capazes de “ler o mundo e transformá-lo”, e não apenas repetir os conteúdos assimilados (ARAÚJO, 2014; FREIRE, 1997; PÁTARO, 2013, 2014).

Após essa exploração inicial – que pode durar algumas aulas –, os(as) estudantes são organizados em pequenos grupos e elaboram perguntas sobre o assunto proposto pelo(a) professor(a). Elaborar perguntas não é uma tarefa fácil e exige a intervenção docente, exige também que se respeite a dúvida da criança. É com ajuda dessas perguntas que o tema será estudado, seja ao longo de algumas semanas ou um bimestre – a depender da organização da escola, do(a) professor(a) ou do grupo de docentes envolvidos no projeto.

As perguntas elaboradas pela turma são discutidas, reorganizadas em suas semelhanças e reelaboradas para compor o corpo de um projeto que será desenvolvido pela classe: professor(a) e alunos(as), em conjunto, em torno de um objetivo comum. Tais perguntas são a base do trabalho pedagógico que se inicia e caracterizam um primeiro envolvimento dos(as) alunos(as) no processo de aprendizagem. Quando finalizadas, são recolhidas pelo(a) docente da turma, que traçará um planejamento minucioso, relacionando essas perguntas com os conteúdos que precisam ser trabalhados. Nem tudo, porém, está previamente decidido. Em uma perspectiva que considera a complexidade do fenômeno educativo, há espaço para o risco e imprevistos que certamente ocorrerão ao longo do trabalho (MORIN, 1990, 2002a, 2002b). Em vista disso, a estratégia de projetos proporciona a plasticidade necessária para que o(a) professor(a) mude o planejamento durante o projeto, se assim for preciso.

De posse de tal planejamento, docente(s) e estudantes passam a buscar respostas para as perguntas anteriormente elaboradas, momento no qual o projeto se inicia, percorrendo um caminho que se mantém aberto às novidades que podem acontecer ao longo do trabalho (ARAÚJO, 2014; MACHADO, 2006). Para cada pergunta há um planejamento docente prévio, mas há também a participação dos(as) alunos(as), que pensam e planejam junto com o(a) docente as formas de alcançar as respostas, o que leva os(as) estudantes a um envolvimento no processo de aprendizagem. A cada pergunta respondida, os conteúdos utilizados ganham significado, pois não são vistos como um fim em si mesmos, ou como uma maneira de passar nas provas; os conteúdos adquirem importância, pois são ferramentas para a compreensão do mundo (ARAÚJO, 2014; MORENO, 1998; PÁTARO, 2008, 2013). Dessa maneira, o projeto segue relacionando o tema estudado com os conteúdos, que são base para a leitura do mundo, com o objetivo de formar estudantes capazes de compreender a sociedade

na qual vivem, identificar e se indignar com as desigualdades, injustiças, e buscar sua transformação...

A descrição anterior poderia seguir abordando outras etapas do trabalho com projetos na escola. Entretanto, acreditamos que o trecho deixa explícitas as principais diferenças entre a pedagogia diretiva consolidada no século XIX e o modelo educacional que propomos para esse início de século XXI.

Tomada aqui como possibilidade de superar o mito da transferência de conhecimento, a estratégia de projetos é um modelo pedagógico relacional, baseado na participação dos(as) estudantes no processo de aprendizagem (ARAÚJO, 2014; BECKER, 2012). Para compreendermos como o trabalho com projetos ajuda a promover um maior protagonismo estudantil, passaremos agora a abordar algumas características dessa prática na escola. Trataremos especificamente do significado das palavras “estratégia” e “projetos”, que nos ajudam a entender o enfoque dado à participação e aprendizagem significativa.

Em primeiro lugar, a “estratégia” é uma forma de trabalho diferente dos “programas curriculares”, que tradicionalmente são a base do trabalho escolar. Com ajuda de Morin (1990), podemos definir um programa como uma sequência de ações estabelecidas previamente para atingir alguns objetivos, no caso da escola, geralmente ligados aos conteúdos disciplinares.

Se os programas curriculares apresentam a vantagem de apresentar todas as ações já planejadas – o que certamente economiza tempo – por outro lado os programas frequentemente tornam-se rígidos e acabam dificultando a realização de mudanças que são necessárias ao longo do trabalho pedagógico. Assim, quando as características da turma e as circunstâncias exteriores não são favoráveis à realização de um programa – o que é frequente no âmbito escolar – o programa curricular acaba falhando e sofrendo interrupções. Diferentemente do programa, a estratégia apresenta plasticidade, modificando-se em função dos imprevistos que surgem durante a ação educativa.

Uma segunda característica do programa é que as ações correm o risco de serem excessivamente automatizadas e desenvolvidas sem maiores reflexões (ARAÚJO, 2014; PÁTARO, 2008, 2013). O programa curricular, muitas vezes, não proporciona abertura para as novidades que surgem e pode engessar as ações docentes, dificultando a participação dos(as) estudantes.

A estratégia, ao contrário do programa, permite a docentes e estudantes realizarem escolhas. Não se trata de abolir toda e qualquer ação previamente planejada, mas ampliar o diálogo e a participação, além de manter o trabalho pedagógico aberto ao risco, à incerteza e à aventura do conhecimento – destacadas por Freire na citação com a qual iniciamos esta seção.

Em segundo lugar, consideramos importante chamar a atenção para a palavra “projeto”, que se associa à “estratégia” na caracterização do modelo educacional que propomos. Ter um projeto, segundo Machado (2006), é planejar e buscar objetivos; significa ter metas e projetar-se em sua direção. Assim, quando entendemos um projeto como uma estratégia pedagógica, a aprendizagem é encarada, não como uma transmissão diretiva (BECKER, 2012), mas como uma “aventura intelectual” (ARAÚJO, 2014; FREIRE, 1997; MORENO, 1998), pois conhecer se aproxima mais ao ato de percorrer um caminho do que da ação de reproduzir o que foi transferido pelo(a) professor(a). Ao contrário de preocupar-se apenas com o ponto de chegada da aprendizagem – ideia implícita no modelo diretivo que considera os conteúdos como fins em si mesmos – a estratégia de projetos atribui importância ao processo ou caminho que será percorrido pelos envolvidos no trabalho.

Já que o trabalho desenvolvido no projeto depende das ações docentes e discentes para ser realizado, fica explícita a importância de cada um(a). O(a) estudante já não é um recipiente que recebe conhecimentos prontos. Ao contrário, o(a) estudante participa e a aprendizagem mais importante passa a acontecer quando alunos e alunas percorrem o caminho junto ao docente, pois é nessa ação que cometem erros, tomam decisões, fazem escolhas, apostas, se perdem para depois encontrar a direção correta e assim seguem aventurando-se pelo conhecimento (FREIRE, 1997; MORENO, 1998).

Vale frisar que no projeto e nessa aventura intelectual é imprescindível que haja um “guia”, um(a) professor(a), que não detém todo o saber, não antecipa as soluções e respostas que já conhece e segue planejando, avaliando e organizando o tempo necessário para que a aprendizagem ocorra (MORENO, 1998). Esse é o caminho valorizado na estratégia de projetos e é esse o percurso muitas vezes desconsiderado pelos programas rígidos, que frequentemente não deixam espaço para a participação dos(as) alunos(as).

Em suma, a estratégia de projetos é um trabalho pedagógico aberto a imprevistos que ocorre mediante a relação dialógica entre professor(a) e alunos(as), possibilita um maior protagonismo discente e permite dar sentido ao conhecimento disciplinar, baseado na busca de relações entre os conteúdos e a problemática abordada no projeto, em uma ação e planejamento que vão além da transmissão de conhecimentos.

Em seguida, apresentaremos duas práticas baseadas nos princípios da estratégia de projetos com o objetivo de evidenciar como o trabalho com projetos na escola deixa de centrar-se na transferência de conhecimentos e passa a valorizar a aprendizagem e o protagonismo de alunas e alunos.

## **Projeto Zoológico: uma maneira de conhecer ao(a) outro(a) e o(a) outro(a)**

O zoológico da cidade de Barcelona está sempre aberto para propostas de trabalho educativo que visem à difusão e produção de conhecimentos, não apenas ligados aos animais que ali habitam, mas também vinculados à comunidade e comprometidos com o mundo. Assim, o “Projeto Zoológico” foi desenvolvido com crianças de 5 a 6 anos de idade de uma escola de educação infantil em Barcelona, na Espanha, e possibilitou trazer o mundo para o interior da escola, contextualizando os conteúdos trabalhados em sala de aula.

Nesta seção analisaremos esse projeto explicando como nasceu e se desenvolveu. Todavia, o mais importante será destacar como as crianças foram o “motor” do projeto, como se envolveram no processo de aprendizagem e participaram com perguntas e ideias, desde o início, transformando-se nos(as) protagonistas da história (DE MIGUEL; MATÉ, 2007).

Podemos afirmar que o projeto começou quando Laia expressou em voz alta seu desejo de aprender a cuidar de golfinhos. Laia despretensiosamente lançou uma inquietação para o restante da turma e, nesse momento, ninguém imaginava que seu comentário desencadearia uma série de outros comentários e discussões nos dias seguintes que acabariam sendo reorganizadas pela professora e se concretizando em um plano conjunto entre professora, crianças, direção da escola e do zoológico de Barcelona. As inquietações foram aproveitadas pela professora para iniciar um projeto com a turma, a partir das preocupações e interesses reais de crianças de 5 a 6 anos de idade.

Com a intermediação da professora, em algumas semanas aquela inquietação inicial evoluiu para uma ideia: organizar um trabalho de observação em campo sobre chimpanzés. No “Projeto Zoológico”, o primeiro passo foi dado pelas crianças da turma, que expressaram um desejo, mas foi sua professora quem recolheu, reconduziu e o reelaborou pedagogicamente, com o objetivo de levá-los a aprender e trabalhar com os conhecimentos, aproveitando o interesse e motivação da turma e convertendo tal interesse em aprendizagem.

Uma vez que se definiu a possibilidade de realizar um projeto entre a escola e o zoológico da cidade, a mudança de “golfinhos” para “chimpanzés” foi imediata e fundamentada. Tal mudança aconteceu mediante argumentos que levaram em consideração as melhores oportunidades de observação de uma espécie em relação à outra, as possibilidades reais de observar momentos de interação social entre os chimpanzés e a vantagem que representava a semelhança com nossa espécie. Diante de tais argumentos, todos(as) entenderam que o grupo

de chimpanzés garantiria uma melhor execução de um dos objetivos do trabalho: conhecer as características do comportamento dos animais e, em particular, aquelas associadas às relações sociais. Desde o início, portanto, a professora, a direção da escola e do zoológico tinham consciência da importância de trabalhar com as crianças o conhecimento do(a) outro(a), sendo este(a) outro(a) aquilo que está “fora de mim”.

Para a realização do trabalho, foi adotada uma metodologia científica de forma que as crianças pudessem observar os chimpanzés, anotar, comparar e discutir informações, levantar perguntas, hipóteses e buscar respostas. Os procedimentos utilizados nessa metodologia científica constituem instrumentos fundamentais para o processo de aprendizagem que desejávamos conduzir com a turma. Para tanto, a estratégia de projetos foi fundamental, por permitir um maior envolvimento dos(as) estudantes se comparada com a concepção de conhecimento caracterizada pela ideia de que os(as) professores(as) depositam os conhecimentos em seus alunos e suas alunas, como vimos anteriormente (ARAÚJO, 2014; BECKER, 2012; CASTRO, 2001).

No projeto que aqui analisamos, as crianças ficaram cara a cara com o objeto de estudo, o que possibilitou que elas próprias, com a mediação docente, definissem não só as perguntas, mas os experimentos e as investigações que permitiram tomar decisões sobre as hipóteses elaboradas. A estratégia, diferentemente do programa curricular muitas vezes pronto e rígido, permitiu o uso de uma metodologia científica utilizada no “Projeto Zoológico” como uma maneira de “conhecer e ler o mundo” (FREIRE, 1997).

Tomadas as decisões iniciais e planejados os conteúdos, a cada duas ou três semanas seguíamos para o zoo e passávamos um período observando os chimpanzés. Normalmente eram realizadas três sessões de trabalho, duas de observação e uma de desenho do que foi observado, principalmente sobre as relações entre os chimpanzés (MATÉ; DE MIGUEL, 2005, 2006).

Na sala de aula, trabalhávamos a partir do material coletado no zoológico. As anotações e observações eram discutidas coletivamente, confrontadas e aprofundadas a partir de comparações entre os grupos. Dessa forma, eram feitas elaborações conjuntas e os conhecimentos individuais passavam a enriquecer o conhecimento do grupo. Quando o material recolhido na última ida ao Zoo se esgotava, programávamos uma nova visita. E assim recomeçava o ciclo de observações, perguntas, hipóteses e respostas.

Durante o projeto surgiram, evidentemente, imprevistos e problemas a serem vencidos. A primeira dificuldade foi a constatação de que havia interesses diferentes, sobretudo no momento em que chegávamos no zoológico. Uma vez no espaço dos chimpanzés, quando a observação

se iniciava, as crianças tiveram que aprender que era necessário controlar a vontade de brincar e o desejo de visitar outros animais. A ajuda da professora foi fundamental para que as crianças entendessem os diferentes interesses que manifestavam, organizassem o tempo de maneira a conhecer outras partes do zoológico e realizassem as observações necessárias ao projeto.

A segunda dificuldade teve relação com a identificação e diferenciação dos indivíduos, condição *sine qua non* para a observação. Quando, na primeira sessão de observação, pedimos que escolhessem um dos chimpanzés e apontassem suas características físicas mais marcantes, sucedeu-se que as crianças registraram tanto características físicas como ações. Notada a dificuldade, foi necessário planejar atividades que ajudassem as crianças a diferenciar as duas categorias (a característica física e a ação) o que permitiu às crianças, finalmente, caracterizar cada um dos nove chimpanzés para poder dar prosseguimento à observação. Esse é um exemplo de imprevisto que ocorre durante o trabalho pedagógico e que a estratégia de projetos permite valorizar e transformar em objeto de aprendizado contextualizado.

A possibilidade de envolvimento das crianças e a realização de um trabalho de campo – em nosso caso no Zoo e sobre os chimpanzés – permitiu o aprendizado de capacidades que, como vimos até aqui, se relacionam diretamente com uma iniciação à metodologia científica. Também permitiu relacionar o conteúdo curricular com a realidade vivida, em um processo de contextualização do saber escolar que possibilitou o desenvolvimento das linguagens que tornam possível a observação e o registro de fatos e condutas, a leitura das observações e anotações realizadas, a elaboração de perguntas, a exposição e defesa de seu próprio ponto de vista, diferenças de opinião e hipóteses, o sequenciamento cronológico das observações e o estabelecimento de relações de todos os tipos que permitem colocar suas opiniões e explicar a realidade estudada (DE MIGUEL; MATÉ, 2007).

Atribuindo importância a um assunto que expressava uma preocupação real daquelas crianças, a estratégia de projetos favoreceu o desenvolvimento da oralidade e da escrita, da linguagem matemática e artística – conteúdos que permitiram às crianças abraçar a realidade à sua volta e incorporar a multiplicidade de perspectivas que a conformam e definem.

Como processo que permitiu conhecer ao “outro” – objeto, fenômeno, ser vivo, pessoa ou fenômeno social – o projeto que aqui analisamos também supôs um compromisso com aqueles aspectos éticos da realidade que se demonstram inadequados ou injustos e representam uma aposta na mudança. Isso pode ser exemplificado com o que ocorreu na etapa final do projeto.

Durante a realização da atividade chamada “hora das notícias”,

logo no início da aula, um aluno da classe trouxe uma matéria de jornal do dia anterior com uma pesquisa da ONU sobre a destruição do *habitat* e a disseminação do vírus ebóla, que estão acabando com os chimpanzés, gorilas, orangotangos e outros primatas, sobretudo na África e na Indonésia. A situação era tão grave que em menos de vinte anos, estimava a pesquisa, poderiam desaparecer os parentes vivos mais próximos de nossa espécie.

Devido à realização do “Projeto Zoológico”, esses fatos tiveram tanto impacto nas crianças que começaram a pensar o que poderiam fazer para mudar essa triste realidade. A primeira iniciativa foi escreverem uma carta à Dra. Jane Goodall, conceituada primatóloga inglesa especializada em chimpanzés e que estudou a vida social e familiar desses primatas ao longo de quatro décadas. Durante a escrita da carta – na qual as crianças manifestaram sua preocupação e ofereceram ajuda à pesquisadora Goodall –, todos(as) pudemos organizar os estudos realizados ao longo do projeto, e que contribuíram para o avanço dos conhecimentos sobre a aprendizagem social, o raciocínio e a cultura, tanto dos seres humanos quanto de nossos ancestrais.

Independente da resposta de Goodall, o mais importante foi a participação e o aprendizado significativo que se desenvolveu no projeto aqui destacado. Além de todo o aprendizado conceitual, o projeto possibilitou que buscassem respostas às inquietações que manifestaram, que observassem a realidade, aprendessem de maneira contextualizada e abriu caminho para que se indignassem com a possibilidade de destruição de uma espécie, o que fez nascer nas crianças o desejo de envolver-se na defesa daquilo que estudaram e que aprenderam a respeitar e a amar.

### **Projeto Piadas e propagandas discriminatórias**

São muitas as formas pelas quais o preconceito se manifesta em nossa sociedade. Embora muitas vezes seja velado, sabemos que o preconceito é aprendido e toma forma, por exemplo, em frases, gestos, piadas e atos discriminatórios presentes em nosso dia-a-dia. Diante disso, acreditamos na importância de que a escola realize um trabalho intencional e desenvolva ações educativas para combater o preconceito e a discriminação. Nosso pressuposto é o de que “Ninguém pensa ou descobre o mundo por si mesmo, mas sim guiado por outras visões que nos dizem o que há para ver naquilo que observamos.” (SASTRE; MORENO, 2002, p. 34). É fundamental, portanto, que a escola se envolva em um trabalho de formação ética que tenha por objetivo levar as(os) estudantes a se indignarem com a discriminação e injustiças que observamos cotidianamente (ARAÚJO, 2014; PÁTARO, 2008, 2013).

Mas como abordar temas polêmicos sem reduzi-los a lições de moral e sermões? Como superar a ideia de que ensinar é transferir conhecimentos

e disponibilizar informações sobre um assunto?

Foram essas inquietações que nos levaram a desenvolver um projeto sobre o tema da discriminação. A turma participante do projeto era composta por crianças de 10 a 11 anos de idade do 5º ano do ensino fundamental no Brasil. Diante de uma problemática de relevância social para a formação de crianças e jovens, nossa intenção foi envolvê-los em um processo de reflexão e compreensão sobre a discriminação de maneira que fosse possível minimizar sua frequência em um trabalho sistemático e de médio-longo prazo.

Para iniciar o projeto preparamos uma atividade de aproximação ao tema que envolveu a apresentação, discussão e reflexão sobre estatísticas do preconceito no Brasil e sobre o artigo II da Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH. O segundo artigo da DUDH versa sobre o direito a não-discriminação e afirma que toda pessoa deve ter liberdades e direitos garantidos sem distinção de qualquer espécie – seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza.

O recorte e nome do projeto surgiram ainda durante as atividades de aproximação ao tema, quando uma das crianças da turma relatou casos de piadas que, banalizando o preconceito, discriminam especialmente negros e mulheres. Nasceu assim o interesse da turma pela investigação de piadas que veiculam preconceitos diversos. O interesse pela discriminação e preconceito presentes também nas propagandas surgiu posteriormente, quando uma aluna da classe encontrou uma propaganda de revista com uma visão sexista.

Vale destacar que embora o professor tenha escolhido a discriminação como assunto a ser estudado – considerando, inclusive, a oportunidade de relacioná-lo com os conteúdos – os(as) estudantes tiveram participação na definição de um tema – piadas e propagandas – dentro do assunto discriminação. Esse é um exemplo da transformação que buscamos e que ajuda a superar a relação professor-aluno pautada na transmissão-recepção. Além disso, o assunto “discriminação” torna explícita também a preocupação com a formação ética de alunos(as), que adquire relevância na estratégia de projetos e não fica em segundo plano, como no modelo de escola restrita ao ensino (ESTEVE, 2004).

No projeto aqui analisado, portanto, os interesses das crianças foram levados em consideração, sem que o papel docente e também do currículo fossem deixados de lado. O programa – geralmente rígido e sem abertura – dá lugar à estratégia, que atribui importância à participação e à formação ética no trabalho pedagógico desenvolvido pelo(a) professor(a) em sala de aula.

Dessa maneira, a estratégia de projetos promove uma abertura para que as decisões e a subjetividade dos(as) estudantes sejam consideradas, em um processo de criação e escolha que transforma alunas e alunos



em co-participantes do processo de aprendizagem e de produção do conhecimento (ARAÚJO, 2014; MACHADO, 2006; MORENO, 1998; PÁTARO, 2008, 2013).

Quando se trabalha com a estratégia de projetos na escola, outro momento importante de participação discente é a elaboração das perguntas, que necessitam partir do interesse das próprias crianças pelo assunto trabalhado, em nosso caso, a discriminação. Ao longo do trabalho e das pesquisas para responder às perguntas, vários imprevistos e dificuldades surgiram. Uma dessas dificuldades manifestou-se logo no início do projeto, quando realizávamos uma pesquisa para responder a uma das perguntas das crianças: “Qual o grupo mais discriminado nas piadas e propagandas?”. Depois de fazer uma pesquisa sobre a escravidão no Brasil e sobre o conceito de miscigenação, os(as) estudantes realizaram um levantamento de piadas sexistas e racistas. Nesse levantamento, várias crianças registraram preconceitos e discriminações como se fossem a mesma coisa. Foi necessário trabalhar com a conceituação da palavra “preconceito” – entendido como julgamento generalizado sem conhecimento ou embasamento adequado – e “discriminação” – definida como uma ação na qual se trata alguém de maneira desrespeitosa por motivos de diferenças físicas, raciais, sexuais, religiosas, entre outros. Depois de resolvida a dificuldade em torno do significado dessas palavras as crianças da turma observaram – ao longo de uma semana inteira – um total de 16 situações de discriminação na vida real e 12 em filmes, novelas e propagandas de TV. As informações foram registradas em forma de gráfico e trabalhadas em linguagem matemática com ajuda de frações e porcentagem.

As situações observadas pelas crianças contemplavam desde ações discriminatórias no relacionamento entre pessoas negras e brancas – como o fato de negros serem revistados na porta de instituições bancárias e brancos não – até a falta de respeito no trânsito e em piadas. Nessa atividade, muitas crianças entraram em conflito com o comportamento dos adultos com quem convivem. Isso gerou uma discussão, reflexão e produção de texto a respeito da responsabilidade de cada um na conscientização das pessoas com quem convivemos e sobre a importância de quebrarmos o ciclo de banalização presente nas piadas e situações de desrespeito cotidianas, que influenciam as pessoas e espalham a discriminação, direta ou indiretamente.

Piadas preconceituosas são mais comuns do que propagandas. Apesar disso, alunas e alunos encontraram dois anúncios de revista que sugeriam preconceito de gênero, momento oportuno para trabalharmos com a releitura das propagandas, tanto do ponto de vista textual quanto artístico. Depois de uma análise coletiva, as crianças elaboraram versões alternativas para as propagandas, reescrevendo os textos sem a presença

de qualquer tipo de preconceito e redesenhando as propagandas para torná-las não-ofensivas.

O fato de terem encontrado tais propagandas indignou as crianças, que se incomodaram muito com as sugestões de preconceito presentes nas mesmas. Isso impulsionou a busca por um órgão que fiscalizasse as propagandas brasileiras, como previa uma das perguntas das crianças.

Depois de pesquisar, as crianças encontraram uma ONG chamada CONAR – Conselho Nacional de Auto-Regulamentação Publicitária, que fiscaliza a ética da propaganda brasileira. Diante do achado, enviamos uma carta ao CONAR, submetendo as duas propagandas encontradas à análise da organização e solicitando ajuda para refletir sobre as mensagens preconceituosas presentes nas propagandas.

O momento de escrita da carta foi especialmente importante para retomar as pesquisas, reflexões e estudos realizados até aquele momento do projeto. Na escrita da carta, os conhecimentos adquiridos sobre a história do Brasil, a cultura, a valorização das diferenças, a necessidade de não-discriminação e nossa responsabilidade ético-social para com o assunto foram organizadas e transformadas em uma ação concreta, cujo objetivo era intervir na realidade – em nosso caso as propagandas – para sua transformação.

Em virtude do limitado espaço, não temos o intuito de discutir cada uma das diferentes atividades desenvolvidas nesse projeto. É importante deixar registrado, no entanto, que a partir de um tema polêmico, ético e de relevância social – o preconceito presente nas piadas e propagandas brasileiras – diversos conteúdos foram trabalhados com significado e com o envolvimento das crianças, o que deu origem a distintas atividades – entre elas um trabalho em conjunto com uma escola vizinha, a confecção de um vídeo-clipe, uma mesa-redonda com a participação de integrantes de ONGs que lutam contra preconceitos e a confecção de uma cartilha, intitulada “Se liga! Somos iguais.”

É impossível abordar a todas essas atividades no espaço destinado a um artigo. A respeito da cartilha, entretanto, vale registrar que foi pensada e elaborada pelos(as) alunos(as) com o objetivo de conscientizar as pessoas sobre o preconceito e a discriminação presentes em nosso dia-a-dia. A confecção da cartilha encerrou o projeto e contemplou um intenso trabalho coletivo de planejamento, escrita e revisão que envolveu a todos(as) os(as) estudantes da turma. Distribuída a toda a escola e familiares, em seu conteúdo a cartilha apresentava desde a definição das palavras “preconceito” e “discriminação” até histórias em quadrinhos elaboradas pela turma, músicas, conceitos e explicações sobre o processo de miscigenação do povo brasileiro, além de gráficos e tabelas resultantes das pesquisas realizadas no projeto.

A confecção da cartilha mobilizou conteúdos das diferentes

disciplinas e envolveu a turma em um processo de criação e produção de conhecimento, além de proporcionar a oportunidade de pesquisar, fazer escolhas, expressar-se e tomar decisões de maneira autônoma, levando ao aprendizado dos conteúdos e à formação ética. Como atividade de finalização do projeto, a cartilha nos mostrou que “não cabe esperar”, mas “buscar novas armas”, que permitam a formação de pessoas capazes de se indignarem contra as injustiças e almejem o bem estar individual e coletivo.

### **Considerações finais**

Fruto da colaboração entre pesquisadores do Brasil e da Espanha, este artigo apresenta dois trabalhos baseados na estratégia de projetos – modelo educacional que proporciona uma maior participação dos(as) estudantes no trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula.

Um exemplo da participação discente que defendemos pode ser visto já nas primeiras ações de um projeto: ao elaborarem perguntas sobre o que gostariam de saber a respeito do assunto a ser estudado e partirem em busca de respostas, alunos e alunas participam ativamente do trabalho pedagógico e realizam escolhas que ampliam o diálogo. Isso ajuda a superar a dicotomia geralmente existente na relação professor-aluno e mantém o trabalho escolar aberto ao risco e à incerteza inerentes ao processo de aprendizado – entendido aqui como uma aventura intelectual (FREIRE, 1997; MORENO, 1998).

Se, por um lado, o projeto depende das inquietações e das perguntas; do interesse e do envolvimento das alunas e dos alunos, por outro lado, um projeto somente segue adiante se o(a) professor(a) relaciona as perguntas e inquietações infantis aos conteúdos a serem trabalhados, bem como aos imprevistos que surgem durante o trabalho em sala de aula. Assim, além de atuar planejando e promovendo a relação entre o conhecimento escolar e os temas de relevância estudados, a estratégia de projetos proporciona uma oportunidade de aproximar a escola aos atuais desafios e necessidades da sociedade contemporânea, como vimos nos exemplos anteriormente descritos.

A constante intervenção e o planejamento docente, portanto, são fundamentais para transformar o interesse infantil em um trabalho pedagógico que envolva aos estudantes no processo de aprendizagem. Isso demonstra que o interesse, por si só, não é sinônimo de participação. As inquietações e o envolvimento dos(as) alunos(as) precisam ser organizados pelo(a) docente e apresentados de maneira desafiadora, com metodologias diversificadas que mobilizem o aprendizado em torno de temas que possuem relevância para a formação ética (ARAÚJO, 2014; PÁTARO, 2008, 2013, 2014). Com isso, a prática de projetos contempla

o duplo papel da escola, conservando a herança cultural de saberes e valores historicamente produzidos pela humanidade e proporcionando a criação de novos saberes, essenciais para o enfrentamento dos desafios da sociedade contemporânea (MORIN, 1990, 2002a).

Assim sendo, o papel docente é fundamental para que a estratégia de projetos seja desenvolvida a partir dos princípios que destacamos neste artigo. Ao contrário da concepção de aprendizagem diretiva – que se configura a partir da ideia de transmissão – a aprendizagem baseada na prática de projetos está muito mais próxima a uma metodologia científica, pois os contextos educativos colocam alunos e alunas em contato com o fenômeno a ser estudado. Se na concepção diretiva o professor é o transmissor e os alunos receptores, em um projeto as alunas e os alunos têm a possibilidade de travar contato com o fenômeno a ser entendido e investigado, que passa a ser material fundamental para o aprendizado dos conhecimentos curriculares.

Diante do exposto, consideramos que tanto o “Projeto Zoo” – desenvolvido com crianças de 5 a 6 anos, na Espanha – quanto o “Projeto piadas e propagandas discriminatórias” – realizado no Brasil com estudantes de 10 a 11 anos do ensino fundamental – possibilitaram trazer o mundo para o interior da escola, contextualizando os conteúdos trabalhados em sala de aula a partir de temas de relevância para a formação ética de alunos e alunas.

Para finalizar, consideramos ter evidenciado que a estratégia de projetos é um das possibilidades existentes hoje no cenário dos novos paradigmas em educação que pode ajudar a repensar a escola e possibilitar um maior protagonismo discente. O projeto permite, como julgamos ter demonstrado, encontrar um sentido para o conhecimento disciplinar, baseado na busca de relações entre os conteúdos estudados e problemáticas reais, em uma ação educativa que não desconsidera o papel de planejamento docente, vai além da transmissão de conhecimentos e tem por objetivo levar alunas e alunos a “ler o mundo e a transformá-lo” (ARAÚJO, 2014; FREIRE, 1997; PÁTARO, 2013).

## **Notas**

\* Doutora pela Universidade de Barcelona (UB). Professora do Departamento de Biologia Animal da Universidade de Barcelona (UB, Espanha). E-mail: carmenmategarcia@gmail.com

\*\* Doutora em psicologia pela Universidade de Barcelona (UB, Espanha), pós-doutora em mediação e resolução de conflitos. Formadora de docentes no Centro de Recursos Pedagógicos, em Barcelona. E-mail: xusdmv@hotmail.com

\*\*\* Doutor em educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professor da Universidade Estadual do Paraná (Unespar, Campo Mourão), desenvolve pesquisas

relacionadas à complexidade do cotidiano escolar. E-mail: ricardopataro@gmail.com

<sup>1</sup> É importante mencionar que superar o empirismo não significa substituir ações educativas diretas por não-diretas. Se no modelo direto o professor determina o aluno, no modelo não-direto (de epistemologia inatista), o professor interfere o mínimo possível, estabelecendo o regime do *laissez-faire* e acreditando que o aluno aprende por si mesmo. Ao contrário dos modelos pedagógicos direto e não direto, a proposta de Becker (2012) é de uma pedagogia relacional, que acredita no diálogo e interação entre professor(a) e aluno(a), aposta na ação do indivíduo sobre o objeto de conhecimento e no desafio levado pelo(a) professor(a) ao aluno(a). O objetivo é atribuir significado ao aprendizado e formar “um indivíduo pensante, crítico, operativo, participativo, autônomo que, perante cada nova encruzilhada prática ou teórica, apropria-se do que fez transformando-o em objeto de reflexão e de tomada de consciência: um indivíduo que se abre ao diálogo com seu entorno social e à interação com seu entorno cognitivo, perguntando-se pelo significado de suas ações presentes e futuras e, progressivamente, das ações do coletivo no qual ele se insere [...]” (BECKER, 2012, p. 29). Ainda segundo Becker, no modelo pedagógico relacional, “a presença do professor reveste-se de enorme importância, mas sua ação não se esgota nele mesmo; ela se prolonga nas ações dos alunos.” (BECKER, 2012, p. 21).

## Referências

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. **Temas transversais, pedagogia de projetos e mudanças na educação**. São Paulo: Summus, 2014.

BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. In: **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 13-30.

CANDAU, Vera Maria. Construir ecossistemas educativos – reinventar a escola. In: CANDAU, Vera Maria. **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 11-16.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**: a ciência, a sociedade e a cultura emergente. São Paulo: Cultrix, 1982.

CASTRO, Amelia Domingues de. O ensino: objeto da didática. In: CASTRO, Amelia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (Orgs.). **Ensinar a ensinar**: Didática para a escola Fundamental e Média. São Paulo: Thomson, 200, p. 13-31.

DELEUZE, Gilles. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. In: DELEUZE, Gilles. **Conversações, 1972-1990**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992, p. 219-226.

DE MIGUEL, Xus; MATÉ, Carmen. The scientific method as a learning model. **IZE Journal** - International Zoo Educators Association, Flórida, n. 43, p. 10-11, 2007. Disponível em: <<http://izea.net/wp-content/uploads/2015/03/journal-2007-scientific-method-learning-model.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2014.

ESTEVE, José Manuel. **A terceira revolução educacional**: a educação na sociedade do conhecimento. São Paulo: Moderna, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

MACHADO, Nílson José. A vida, o jogo, o projeto. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org). **Jogo e projeto**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006, p.49-86.

MATÉ, Carmen; DE MIGUEL, Xus. Història d'un desig compartit: el coneixement d'altre i la metodologia científica uneixen l'escola municipal patronat Domènch i el Zoo. **Barcelona Educació**, Barcelona, n. 51, p. 8-9, diciembre 2005/enero 2006.

MATÉ, Carmen; DE MIGUEL, Xus. El mètode científic, una manera de conèixer a l'altre. **Zoo de Barcelona**, Barcelona, n. 1, p. 23-26, 2006.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

\_\_\_\_\_. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2002a.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2002b.

PÁTARO, Ricardo Fernandes. **O trabalho com projetos na escola**: um estudo a partir de teorias de complexidade, interdisciplinaridade e transversalidade. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000438560>>. Acesso em: 14 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Estratégia de projetos e complexidade na escola: possibilidades para uma educação em valores. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. 1, p. 113-138, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/3323>>. Acesso em: 14 dez. 2014.

PÁTARO, Cristina; PÁTARO, Ricardo. Estratégia de projetos e contextualização do conhecimento: reflexões sobre a cultura indígena no ensino de história. **Revista Cocar**, Belém, v. 8, n. 16, p. 155-166, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/375/360>>. Acesso em: 14 dez. 2014.

SASTRE VILARRASA, Genoveva; MORENO MARINMÓN, Montserrat. **Resolução de conflitos e aprendizagem emocional: gênero e transversalidade.** São Paulo, Moderna, 2002.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

Recebido em: janeiro de 2015.

Aprovado em: julho de 2015.

