

PROJETOS DE TRABALHO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICO: RUMO À APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

WORK PROJECTS AND PEDAGOGICAL PRACTICE IN THE HISTORICAL-CRITICAL PERSPECTIVE: TOWARDS SIGNIFICANT LEARNING

Francisco dos Santos Silva

Faculdade ITOP
francisco96santos@gmail.com

Lourdes Lúcia Goi

Faculdade ITOP
goilourdes@gmail.com

RESUMO: A pesquisa objetivou analisar os projetos de trabalho e sua influência no processo educativo, em especial a sua aplicação em uma turma de terceiro ano do ensino fundamental de uma escola pública de Palmas-TO. Se a escola assumir a pedagogia histórico crítica é possível um processo ensino aprendizagem problematizador, interdisciplinar e globalizador que promove pesquisa e reflexão dos agentes educativos e o aluno como construtor de conhecimentos. Pela prática pedagógica se concretiza em parte este novo paradigma, pois não é constantemente problematizadora, interdisciplinar, reflexiva e pesquisadora. Há resquícios de uma prática tradicional de transmitir o conhecimento fragmentado. Mas ocorre desenvolvimento de projetos de trabalho e outras atividades criativas que promovem uma aprendizagem significativa. Constata-se que os projetos de trabalho oportunizam ao aluno um jeito novo de aprender, possibilita transformar o espaço escolar em espaço vivo, colaborando para mudanças significativas na sua formação como seres autônomos, conscientes, reflexivos, participativos e felizes.

PALAVRAS CHAVE: Projetos de trabalho; Processo de ensino aprendizagem; Aprendizagem significativa.

ABSTRACT: The research objected to analyze the work projects its influence on the educational process, especially its application in a third year class of elementary school in a public school in Palmas-TO. If the school takes on critical historical pedagogy, a problematized, interdisciplinary and globalizer teaching process is possible that promotes research and reflection of the educational agents and the student as constructor of knowledge. By the pedagogical practice this new paradigm materializes in part, since it is not constantly problematized, interdisciplinary, reflective and researcher. There are trace elements of a traditional practice of conveying fragmented knowledge. But there is development of work projects and other creative activities that promote meaningful learning. It is noticed that the work projects give the student a new way of learning, it enables to transform the school space into living space, collaborating for significant changes in the formation of students as autonomous, conscious, reflective, participative and happy beings.

KEYWORDS: Work projects; Teaching learning process; Significant learning.

INTRODUÇÃO

Atualmente cresce a necessidade de se propor abordagens pedagógicas que levem à uma aprendizagem contextualizada e significativa, e os professores

se empenhando nesse papel fundamental na implementação de concepções pedagógicas que os conduzam a esse ideal. Este contexto nos levou a questionar se há práticas pedagógicas interdisciplinares como os Projetos de Trabalho, que promovem o processo ensino aprendizagem significativo nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas de Palmas -TO, na perspectiva crítica de educação e que consequências resultam desta prática.

Nesta ótica são necessárias novas abordagens na educação, como a tendência histórico-crítica, que considera a pessoa em sua totalidade e o projeto de trabalho, com uma visão globalizante, que, segundo Behrens (2005), propõe o homem como ser indiviso, que considera o aluno sujeito histórico, construtor de conhecimentos. É necessário conhecermos essas novas abordagens pedagógicas e como essas podem proporcionar um processo de ensino e aprendizagem significativo.

PROJETOS DE TRABALHO NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A fragmentação do conhecimento, que tem sua origem na visão cartesiana, levou a uma reestruturação da organização curricular no século XIX, com base nos parâmetros positivistas que legitimou como válido apenas o saber racional, quantificável, objetivo. As disciplinas escolares adotaram a mesma lógica da divisão do trabalho adota nas fábricas. Isso acarretou a compartimentalização do conhecimento e fragilizou o processo de ensino e aprendizagem uma vez que professores e alunos adotam o processo de reprodução do conhecimento. Passou-se a focar no resultado final e na execução de atividades, muitas vezes sem significado.

Essa preocupação passa a ser palco de muitas considerações e novos posicionamentos a partir do século XIX e início do XX. Os seus principais precursores foram os educadores Ovide Decroly, na França, que criou os Centros de Interesse; Maria Montessori, na Itália; John Dewey, nos Estados Unidos, que preconizou a sala de aula como uma “comunidade em miniatura”; William Kilpatrick, discípulo de Dewey, que, no início do século XX, propõe um trabalho integrado com a Pedagogia de Projetos; Celestin Freinet, na França,

que protagonizou a Pedagogia de Projetos, entendendo que a criança deve compreender o mundo com certa rigorosidade de pensamento, por meio de um trabalho de pesquisa reflexiva. O método global encontra sólido apoio na teoria de Decroly, psicólogo e educador belga, para quem a aprendizagem das crianças ocorreria através de observações, associação e expressão de ideias.

William Head Kilpatrick, discípulo de John Dewey, na década de 1920, foi quem estruturou e difundiu o método de projetos com a perspectiva de globalizar o ensino. Apesar de Dewey ter sido o grande sistematizador da Pedagogia de Projetos, Kilpatrick lhe deu um devido encaminhamento metodológico e popularizou-a. Segundo Zabala (2002) Kilpatrick conseguiu pôr em prática e divulgar as ideias de Dewey, sendo que em sua visão a finalidade da educação é ensinar a pensar e atuar de forma ativa e livre. Para que isso aconteça as escolas devem dispor de uma proposta pedagógica aberta, crítica, não-dogmática, com base na experiência social e na vida individual, isto é, o método é uma adaptação da escola à sociedade que é complexa e mutável.

Para Kilpatrick (*apud* ZABALA, 2002, p. 204), “o projeto é uma atividade previamente determinada, a *intenção predominante* da qual é uma finalidade que orienta os procedimentos e confere-lhes uma motivação”, isto é, “um ato problemático, levado completamente em seu ambiente natural”. Este método baseia-se na execução de atividades de grupos de alunos, de forma espontânea e coordenada, que se dedicam a um trabalho globalizador, cujo tema e foco foi escolhido por eles. Dessa forma eles tem a possibilidade de elaboração de um projeto, bem como de pô-lo em prática. Aos poucos a Pedagogia de Projetos foi difundida na Europa.

É importante ressaltar que desses e de outros autores foram resgatados e destacados alguns princípios que se apontam também presentes na Metodologia de Projetos. No Brasil, por volta da década de 1930, juntamente com a difusão do ideário escolanovista, a Metodologia de Projetos começou a se propagar no país. A Escola Nova destacou-se por sua reação à educação tradicional baseada na transmissão de conteúdos descontextualizados, sem significado para a vida dos alunos. De certa forma, foi a partir desse modelo de escola que se abriram os caminhos para uma proposta de ensino por projetos.

Na Metodologia de Projetos, o caráter rígido da aula, na qual o professor era a autoridade e o processo de ensino aprendizagem era imposto ao aluno, reverte-se para uma educação mais flexível, dando possibilidade ao aluno de pronunciar-se e de tornar-se o centro do processo.

Nos anos 80, com a abertura política e organização de movimentos populares os projetos de trabalho voltam a ser objeto de interesse. As mudanças dessa época influenciaram o meio educacional, com a denominada revolução cognitiva e as concepções relacionadas ao conhecimento e o saber devido às novas tecnologias. Citando Hernández (1998, p. 720): “Aprender a pensar criticamente requer dar significado à informação, analisá-la, sintetizá-la, planejar ações, resolver problemas, criar novos materiais [...] e envolver-se mais na tarefa de aprendizagem.”

Os projetos de trabalho, como são denominados hoje, constituem uma proposta educacional que visa a articulação entre a pesquisa e o trabalho coletivo, em prol da aprendizagem e da autonomia do aluno. A sua utilização como estratégia de ensino ou organização do trabalho pedagógico docente, favorece uma perspectiva de construção conjunta do conhecimento, tornando o processo de ensino aprendizagem motivador e estimulador para busca de novos conhecimentos. Eles partem da problematização de temas para que os conteúdos sejam trabalhados de forma crítica, reflexiva e democrática.

Na transição do século XX para o século XXI, os projetos de trabalho passam a ser adotados por várias escolas, porém com um novo significado e com uma nova face, própria ao contexto sócio-histórico e não tão somente ao ambiente imediato no qual o aluno está imerso como era na sua origem, trazendo o foco de temas de pertinência à vida contemporânea. Chama-se de projetos de trabalho ou de projetos de pesquisa dentre outras denominações, mas não significa assumir as mesmas características de quando foram implantados em suas origens, uma vez que a escola segue as transformações socioculturais que culminam em necessidades educacionais novas. A nova concepção de projeto propõe a presença, na escola, dos temas emergentes, de um currículo integrado, de uma complexidade que abarque um enfoque globalizador, no qual a interdisciplinaridade se faça presente.

Contrapondo ao modelo tradicional de educação enfoca-se uma maior proximidade entre os alunos e o professor, uma educação integral que prepara para a vida, o professor no papel de sujeito que dinamiza o processo educativo, o aluno participante na construção do conhecimento, e a valorização do ambiente de aprendizagem. Para Martins (2003), os projetos de pesquisa são propostas pedagógicas interdisciplinares, compostas de atividades a serem desenvolvidas pelo grupo de alunos, sob a orientação do professor, destinadas a criar situações de aprendizagem mais dinâmicas e efetivas, pelo questionamento e pela reflexão. Nessa perspectiva, não aceita que a aprendizagem aconteça por estratégias de repetição para memorização, nem tampouco que a finalidade da educação seja preparar para o futuro, mas sim perceber as experiências e as necessidades que o aluno apresenta no seu presente. O que não quer dizer, como a tradição da Escola Ativa preconizou, “partir dos interesses dos alunos” e muito menos do que “gostariam de estudar ou saber” (HERNÁNDEZ, 1998, p.27).

Um projeto de trabalho pedagógico genuíno não parte da direção da escola para os alunos, mas o caminho inverso. Os alunos são os que projetam, planejam, deles partem a iniciativa, o interesse, o tema proposto, as estratégias, objetivos e o professor o auxiliará em tudo isto. O projeto deve ser um trabalho coletivo. O simples ato de confeccionar cartazes ou mesmo trabalhar com projetos não propostos pelos próprios alunos, não surtirá efeito na aprendizagem de modo significativo.

Os projetos de trabalho ou de pesquisa estão em consonância com a pedagogia histórico-crítica proposta por Saviani, já que seguem o mesmo princípio pedagógico e metodológico. Estão imbricados com a pedagogia histórico-crítica.

Concordamos com Gasparin (2011) ao ressaltar que trabalhar interdisciplinarmente, base das pedagogias histórico-crítica e de projetos, permite romper com o saber fragmentado, e passa a ter um significado real, provocando dúvidas, reflexões, problematizações, comparações e conclusões e, conseqüentemente aprendizagem significativa.

Nesse íterim a pesquisa não se configura apenas como a busca pelo saber, pelo conhecimento, mas um ato político, conservando todas as suas

características enquanto tal, e mantendo vínculo do ensino e pesquisa, teoria e prática. Portanto a pesquisa não é ação isolada, “intermitente, especial, mas *atitude* processual de investigação diante do desconhecido e dos limites que a natureza e a sociedade nos impõem” (DEMO, 1998, p. 16).

O trabalho com projetos é baseado na problematização. O aluno deve ser envolvido no problema, ele tem que investigar, registrar dados, formular hipóteses, tomar decisões, resolver o problema, tornando-se sujeito de seu próprio conhecimento. O professor deixa de ser o único responsável pela aprendizagem do aluno e torna-se um pesquisador, o orientador do interesse de seus alunos. Levanta questões e se torna um parceiro na procura de soluções dos problemas, gerencia todo o processo de desenvolvimento do projeto, coordena os conhecimentos específicos de sua área de formação com as necessidades dos alunos de construir conhecimentos específicos. O professor e aluno são vistos como coautores do processo de ensino-aprendizagem e devem entender os conteúdos como importantes para o processo, contudo, estes não são tratados como fragmentados, descontextualizados da realidade. Enquanto o professor tem o seu papel bem como sua importância no processo ensino-aprendizagem, deve gozar de autonomia para realizar sua prática, como problematizador e mediador da aprendizagem, ele pode e deve sempre buscar novas formas de tornar viável esse processo. Para Hernández (1998), na prática do trabalho com projetos, os alunos adquirem a habilidade de resolver problemas, articular saberes adquiridos, agir com autonomia diante de diferentes situações que são propostas, desenvolver a criatividade e aprender o valor da colaboração.

Ao desenvolver projetos de trabalho na construção do conhecimento escolar, valoriza-se uma prática pedagógica que estimula a iniciativa dos alunos através da pesquisa, desenvolve o respeito às diferenças pela necessidade do trabalho em equipe, incentiva o saber ouvir e expressar-se, o falar em público e o pensamento crítico autônomo. Esta autonomia, que vai sendo conquistada através da pesquisa, com toda a diversidade de caminhos percorridos e as competências que os alunos vão desenvolvendo através de tal prática, visa a promover sua autonomia intelectual (OLIVEIRA, 2006).

Nesta abordagem de trabalho com projetos há uma relação diferente com o conteúdo: em vez de partir dele, como no modelo tradicional, transmissor e informativo, parte-se de um desafio, o qual, para ser resolvido, exige a incorporação de novos conteúdos pelos alunos. Estes saem da posição de sujeitos ditos passivos e se colocam como sujeitos que querem participar, criar, modificar.

Os projetos de trabalho e a pedagogia histórico-crítica concebem a educação como elemento de transformação da sociedade, pois se caracteriza como uma abordagem voltada à prática que é vinculada à realidade sociocultural e econômica dos educandos, ligando ensino e ação transformadora da realidade, ação e reflexão. Estas não devem ser dissociadas da realidade social. Portanto, segundo Gasparin (2011), nesse sentido o aluno demonstrará êxito na aprendizagem quando for capaz de não apenas se apropriar do conteúdo teórico, como também de usá-lo “em função das necessidades sociais à que deve responder” (ibidem, p. 2). O conteúdo é então de caráter teórico-prático-reflexivo.

Esses conteúdos devem ser concretos, de caráter histórico-cultural e científico, que possibilitem ao educando instrumentos para análise da realidade de modo crítico-reflexivo, isto é, por meio da aquisição do saber sistematizado superar “as pressões difusas da ideologia dominante - é a ruptura” (LIBÂNEO, 2008, p. 40). Exatamente o acesso ao conhecimento sistematizado, o qual é visto como meio de legitimar a sociedade de classes, passa a ser concebido como instrumento de emancipação da classe popular. Para isso, contudo, é preciso uma abordagem crítico-social na educação.

Segundo os autores Saviani (2011), Gasparin (2011), a pedagogia histórico-crítica oferece algumas alternativas para ressignificar o ensino e a aprendizagem significativa.

Saviani (2011) a divide em cinco etapas a metodologia teorizada por ele: “Prática social inicial do conteúdo”, “Problematização”, “Instrumentalização”, “Catarse” e “Prática social final do conteúdo” que coincidem com as etapas de um projeto de trabalho.

Percebe-se que os passos dos Projetos de Trabalho coincidem com a didática da pedagogia histórico-crítica. Saviani, concebe que a escola existe para possibilitar o acesso ao conhecimento elaborado, e que este acesso é

oportunizado pelas interações professor-aluno e aluno-aluno, de modo que, quanto maior a mobilização e o envolvimento dos alunos maior é a aprendizagem, e isto é também atribuição dos projetos de trabalho.

Uma constatação importante é que a interação professor-aluno e a contextualização dos conteúdos são princípios válidos tanto para os Projetos de Trabalho, como para a pedagogia histórico-crítica, que busca a sua compreensão dentro da prática social. Os Projetos, com base nessa perspectiva, também possibilitam a formação de um cidadão crítico e reflexivo, capaz de resolver problemas de diversas ordens. Portanto, o professor investiga o que os alunos sabem sobre determinada matéria, para então, aprofundar os conhecimentos.

Para Sena e Finatti (2018, p. 2467),

na pedagogia histórico-crítica o centro do processo é a práxis social visando a compreensão e a transformação da sociedade. Assim, os conteúdos escolares devem ser contextualizados, discutidos e analisados criticamente, o que pode ser feito durante o desenvolvimento dos Projetos de Trabalho, os quais têm como ponto de partida os alunos e, possibilitam a aprendizagem na medida em que, partem do que eles já construíram através das suas experiências. Do mesmo modo, na perspectiva histórico-crítica, os alunos partem da prática social inicial que é aquela de que o educando já se apropriou. Neste momento, o professor poderá analisar o que os alunos já possuem de conhecimento acerca de determinado conteúdo.

Segundo as mesmas autoras (idem), no segundo momento, o problema levantado para a pesquisa pode ser associado à problematização da pedagogia histórico-crítica, identificando questões que tanto estejam previstas no currículo, como interessem aos alunos, acerca do conteúdo com relação a prática social. A adoção desta metodologia em consonância com a concepção da pedagogia histórico-crítica indica que esse é o momento em que o professor deve especificar o fio condutor para o projeto, e ainda, explicitar os objetivos e conteúdos.

No terceiro momento da instrumentalização, na perspectiva histórico-crítica, acontece a busca de informações como nos Projetos de Trabalho, quando professor e aluno buscam informações sobre o conteúdo determinado, acessando o conhecimento científico.

No quarto momento, a catarse acontece em ambos os processos de ensino, pois ela é a expressão da síntese que o aluno faz do que ele aprendeu,

isto é, verifica-se a nova forma de compreensão da prática social inicial. Em outros termos, é a síntese entre o que o educando já sabia e o que ele aprendeu, elaborada mentalmente chegando a um novo conceito do conteúdo estudado. Nessa fase acontecem a construção de portfólios, apresentações orais, avaliações formais ou informais, etc., nas quais “o educando traduz tudo o que aprendeu até aquele momento, segundo as dimensões do conteúdo estudadas. É a elaboração mental do novo conceito de conteúdo” (GASPARIN & PETENUCCI, 2008, p. 10), que não é realizada de modo isolado, mas sim na interação e na relação com o meio e os outros indivíduos, no convívio democrático com colegas e professores. Ela é fruto do trabalho em grupo e da instrumentalização dos alunos por meio da pesquisa.

Finalmente, para a pedagogia histórico-crítica coloca-se a prática social final, que acontece quando o aluno transforma sua prática social inicial, a partir do conteúdo aprendido, passando a incorporar os novos conceitos adquiridos na escola, levando-os para o seu cotidiano. Esse é o novo nível de desenvolvimento atual do educando, consiste em assumir uma nova proposta de ação a partir do que foi aprendido.

Diante do exposto podemos concluir que o desenvolvimento de projetos de trabalho, busca ressignificar a escola dentro da realidade contemporânea, transformando-a em um espaço significativo de aprendizagem para todos que dela fazem parte, sem perder de vista a realidade cultural dos envolvidos no processo. Diz respeito a uma mudança de paradigmas, o que exige o repensar da prática pedagógica fragmentada e tradicional por práticas interdisciplinares e problematizadoras com base na pedagogia histórico-crítica.

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Foi David Paul Ausubel (1918-2008) quem concebeu a teoria da aprendizagem significativa. Para que a aprendizagem significativa ocorra é preciso considerar aquilo que o aprendiz já conhece, sabe. Segundo Moreira e Masini (2006, p. 7) a aprendizagem significativa, “é um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com uma estrutura de conhecimento específica [...]”. Portanto ocorre pelo fato de uma informação nova ancorar-se em conceitos

preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz. Os saberes são assimilados e incorporados a conhecimentos mais gerais já existentes (ibdem).

Segundo Hernández (1998, p.57), para tornar significativo um novo conhecimento, é necessário que alguma conexão deste, tenha com os que o indivíduo já possui,

com seus esquemas internos e externos de referência, ou com as hipóteses que possam estabelecer sobre o problema ou tema, tendo presente, além disso, que cada aluno pode ter concepções errôneas que devem ser conhecidas para que se construa um processo adequado de ensino aprendizagem.

A aprendizagem se torna significativa à medida que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento do aluno e adquire significado para ele a partir da relação com seu conhecimento prévio. Conforme Santos (2004, s/p.),

A promoção da aprendizagem significativa se fundamenta num modelo dinâmico, no qual o aluno é levado em conta, com todos os seus saberes e interconexões mentais. A verdadeira aprendizagem se dá quando o aluno (re)constrói o conhecimento e forma conceitos sólidos sobre o mundo, o que vai possibilitá-lo a agir e reagir diante da realidade.

O assunto trabalhado deve manter suas características socioculturais reais, sem se transformar em um objeto escolar vazio de significado social. Vê-se o viés cognitivista da teoria de Ausubel, estando a concepção de aprendizagem significativa ligada às ideias de Piaget e Vygotsky.

Na interação com o ambiente físico e social, o conhecimento sofre um processo de contínua elaboração e reelaboração. Para Vygotsky o aprendizado se dá pela interação entre sujeito e meio, pela interação com os outros, na escola essa interação pode ser com o professor, os outros colegas, com os livros, leitura, etc. O aprendizado eficaz se dá inteirado ao contexto social do aluno, devendo o aprendizado estar atrelado ao desenvolvimento pleno (psicomotor, cognitivo, sócio afetivo etc.) do indivíduo.

Atualmente, são exigidas algumas habilidades aos professores, como: formar indivíduos com uma visão mais global da realidade, vincular a aprendizagem a situações e problemas reais, preparar o aluno para aprender durante toda a vida.

[...] formar para a vida significa mais do que reproduzir dados, denominar classificações ou identificar símbolos. Significa: saber se informar, comunicar-se, argumentar, compreender e agir; enfrentar problemas de diferentes naturezas; participar socialmente, de forma prática e solidária; ser capaz de elaborar críticas ou propostas; e, especialmente, adquirir uma atitude de permanente aprendizado (PCNEM, 2002, p.9).

A promoção da aprendizagem significativa se fundamenta num modelo dinâmico, no qual o aluno é levado em conta, com todos os seus saberes e interconexões mentais. Temos a convicção e com o respaldo do mundo que nos cerca, que não há mais espaço para a repetição automática, para a falta de contextualização e para a aprendizagem que não seja significativa.

ABORDAGEM METODOLÓGICA

Foi desenvolvido um estudo de caso através de uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo com abordagem qualitativa. A bibliográfica se fundamentou em autores como Demo (1998, 2006), Gasparin (2011), Saviani (2002, 2011), Zabala (1998, 2002), entre outros. A documental se baseou nas atas/relatório das atividades do professor, nos relatórios das avaliações internas e externas, no Projeto Político Pedagógico (PPP) para identificar a concepção de educação assumida pela escola.

Na pesquisa de campo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com a coordenador pedagógico, a diretora e um professor do 3º ano do ensino fundamental. Além disso, foram realizadas observações não participantes sobre a atuação do professor em sala de aula. Por fim, os dados colhidos foram organizados e analisados com base nos fundamentos teóricos desta pesquisa, através da análise de conteúdo, numa perspectiva qualitativa para concluir sobre os projetos de trabalho e o ensino na perspectiva histórico-crítico e sua influência no processo educativo, e como isso está repercutindo na prática pedagógica em uma turma de terceiro ano do ensino fundamental de uma escola pública de Palmas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Concepção Pedagógica que a escola segue

Concepção pedagógica pode ser entendida como uma compreensão de educação baseada em um entendimento de sociedade e de homem ideal, bem como os modos e meios de se fazer essa educação.

Tanto o professor quanto a coordenação pedagógica, afirmam que seguem uma linha eclética de concepções pedagógicas. Há liberdade para aos professores trabalharem de acordo com a realidade de sua sala de aula. E a coordenadora reforça que essa maneira própria de cada um é aceita e respeitada. No entanto no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola consta que tem “o compromisso de formação do aluno enquanto sujeito ativo no processo ensino-aprendizagem”. A sua filosofia é “Construir e reconstruir o conhecimento partindo da realidade em que estão inseridos nossos alunos, tornando-os seres pensantes, autônomos e com direito a suas individualidades.” E, destacamos a linha pedagógica de aprendizagem e desenvolvimento, que é a “Sócio interacionista”. É isto que consta no PPP.

Como constatamos, a escola no seu PPP assume a teoria sócio interacionista e se caracteriza pedagogicamente como histórico-crítica na linguagem expressa, pois assume os alunos como construtores do conhecimento, como sujeitos ativos, pensantes e reflexivos, partindo da realidade social. A pedagogia histórico-crítica é mais condizente com a teoria de aprendizagem e desenvolvimento elaborado por Vygotsky que lembra que a aprendizagem tem um papel relevante no desenvolvimento. Vygotsky destaca o papel do contexto histórico e cultural nos processos de desenvolvimento e aprendizagem, sendo chamado de sócio interacionista (SAVIANI, 20011). Mas sabemos que o sócio interacionismo proposto por Vygotsky, tem como principal elemento a interação entre os indivíduos e destes com o meio físico e social. O homem se desenvolve a partir de sua relação com os aspectos socio-culturais que o rodeia, ao entrar em contato com a cultura do grupo social a que pertence. E é esta a visão que aponta o PPP da escola.

O que consta no PPP se evidencia de forma contraditória com o discurso dos participantes da pesquisa. Se as concepções pedagógicas e as teorias de desenvolvimento e aprendizagem são antagônicas como é possível se complementarem? Elas se mostram incompatíveis. Portanto ao assumirem posição eclética, mistura de concepções pedagógicas, fica a pergunta: será que

os educadores participantes da pesquisa não querem se declarar seguidores da pedagogia histórico-crítica por medo de assumir esse novo paradigma proposto para não incluir uma análise crítica do contexto de sua atuação relacionando com a situação política, econômica cultural e outras, que influenciam e até determinam as demandas escolares? Pois, é necessário ter claro que toda ação educativa pedagógica é política e, portanto, estão envolvidos diversos fatores. Revela-se como uma contradição à natureza da Pedagogia, enquanto ciência que educa deliberadamente, com intencionalidade. Ou há falta de entendimento sobre as concepções pedagógicas e por isso afirmam haver uma mistura das mesmas no seu fazer pedagógico? Pelas repostas conclui-se que há muito mais um desconhecimento teórico. Seria uma justificativa para sua ingenuidade teórica, como uma resposta evasiva para o esvaziamento epistemológico de sua prática pedagógica? Ecletismo pedagógico pode se relacionar com ingenuidade pedagógica.

Diante dessa constatação ressaltamos a importância do aprofundamento teórico e prático e reflexão sobre este contexto. Os agentes educativos são pedagogos, logo são cientes de que a pedagogia se caracteriza pelo esforço teórico e sistematizado de pensar a ação educativa, os problemas que surgem da relação entre teoria e prática no processo ensino aprendizagem e da própria relação pedagógica.

Nesse sentido, embora o estudo não se preste a generalizações, os resultados apresentados nos levam a sugerir que os participantes da pesquisa representam um universo maior da realidade da prática docente nas escolas orientadas mais pela intuição, do que por um real preparo decorrente de formação e discussão no âmbito da prática, a respeito do que se aplica no espaço educacional das teorias veiculadas nos espaços de formação do professor.

O Professor, agente do processo ensino aprendizagem

O professor é um dos agentes mediadores do processo ensino aprendizagem. Esta mediação, conforme Libâneo (2008), se insere numa perspectiva sócio crítica. Pois, o professor, segundo ele, é o mediador entre o aluno e o meio, e a realidade, na medida em que ambos, professor e aluno,

trabalham para o progresso dessa relação (interação), que resulta na aquisição do conhecimento. Essa mediação se faz por meio da análise e reflexão do conteúdo contextualizado.

Segundo o professor entrevistado o seu papel é o de fazer que o aluno aprenda não só o conteúdo, mas também saiba aplicá-lo no dia a dia. “Aprender a ser autônomo e crítico. Faço através de aulas diferenciadas. O meu papel é de estimular a aprendizagem, ser mediador do conhecimento. Dou aulas normais, mas gosto de fazer aulas diferenciadas, aulas mais dinâmicas. Uso, vídeos, dança, projetos, pesquisas, etc. Uso os livros didáticos, xerox de outras matérias, livros paradidáticos. Uso metodologias de projetos, que sejam interdisciplinares”. Disse ainda que os alunos aprendem melhor, se mostram bem satisfeitos com a metodologia adotada, gostam de participar das aulas, fazem de tudo para não faltarem às aulas. Ele planeja todas as aulas e os projetos. “A avaliação é cotidiana, processual, através da realização das atividades, da participação nas aulas, mas também temos de realizar as provas bimestrais”.

A coordenadora se manifestou a respeito deste foco dizendo que “ensinar bem não significa repassar os conteúdos, mas levar o aluno a pensar, criticar”. Ressaltou ainda que o professor tem a responsabilidade de preparar o aluno para se tornar um cidadão ativo dentro da sociedade, apto a questionar, debater e romper paradigmas. Destacou que o professor faz um esforço muito grande para desenvolver projetos com os alunos. Afirmou que constatam bons resultados, pois os melhores índices de aproveitamento são das suas turmas. Os alunos dele são mais participativos, autônomos, criativos. Correm atrás de seus direitos. Compreende-se então que sua tarefa é despertar no educando a curiosidade por aprender e fazê-lo sentir-se parte do processo, tomando como própria a experiência da aprendizagem. Frisou ainda que “a educação deve não apenas formar trabalhadores para o mercado de trabalho, mas cidadãos críticos capazes de transformar um mercado de exploração em um mercado que valorize uma mercadoria cada vez mais importante: o conhecimento”.

A diretora da escola também se posicionou a respeito do professor dizendo que ele “não é um mero transmissor de conhecimentos, mas um orientador, um estimulador de todos”. Leva os alunos a construir seus conceitos, valores, atitudes e habilidades que lhes permitem crescer como pessoas, como cidadãos

e futuros trabalhadores, desempenhando uma influência verdadeiramente construtiva.

Como constatado, os três sujeitos da pesquisa em foco demonstram compreender o papel do professor de mediador e estimulador da construção do conhecimento e os resultados inerentes. Como há de se verificar, tanto professor, como direção e coordenação tem a mesma compreensão sobre a missão da escola neste processo pois os seus argumentos são extensivos à escola. É gratificante se evidenciar que a escola está mudando, ela está focalizando o aluno como sujeito e não receptor do conhecimento. Estão priorizando o processo de aprendizagem, mais do que a instrução e a transmissão de conteúdos. Enfatiza-se mudanças de percepção e valores ao perceber o ser humano como parte de um todo maior para se inserir como cidadão consciente e ativo.

A respeito das observações realizadas em sala de aula do mesmo professor do estudo de caso, se concretiza em parte o que se apreciou no discurso. Mas ainda demonstra que há muito a ser melhorado, para deixar para trás os velhos paradigmas.

Os alunos são dispostos nas carteiras enfileiradas um atrás do outro. Muda apenas no desenvolvimento dos projetos e nas quintas feiras com o projeto Tapete Mágico, quando são dispostos em círculo e no centro se localiza o tapete com livros de histórias. As aulas, na sua maioria, são expositivas dialogadas, os alunos fazem exercícios, geralmente no livro didático. Talvez são estas as denominadas “aulas normais” pelo professor. São ainda bastante mecânicas, embora os alunos, na sua maioria são participativos. Os alunos podem fazer perguntas e também ele faz aos alunos. A maioria faz as atividades propostas, são críticos, e dispostos à pesquisa e aos projetos. A correção das atividades é feita individualmente e quando todos acabam é feita no quadro com a ajuda de todos. O que se observa é que ele tenta explicar novamente quando o aluno não compreendeu bem o assunto ou exercício. Quando algum aluno erra ele, na correção individual, pede que leia o enunciado novamente ou lê junto com o aluno para entender o que se pede, ou ver onde foi o erro. Outra novidade diferente que aparece na sua prática é a contação de histórias que acontece

esporadicamente com o uso de fantoches, todos os alunos ficam bem empolgados e participam da aula.

Para introduzir conteúdos novos o professor faz uma sondagem para saber se já sabem alguma coisa do conteúdo fazendo perguntas. Como lembra Hernández (1998, p.57), para tornar significativo um novo conhecimento, é necessário que alguma conexão este tenha com os que o indivíduo já possui, “com seus esquemas internos e externos de referência, ou com as hipóteses que possam estabelecer sobre o problema ou tema, tendo presente, além disso, que cada aluno pode ter concepções errôneas que devem ser conhecidas para que se construa um processo adequado de ensino aprendizagem”.

Os alunos esperam pelo professor no pátio e seguem em fila até a sala (todas as turmas fazem isso) só que este professor é carinhoso e recebe cada uma das crianças na fila. Ao longo das observações a relação entre o professor e os alunos se mostrou sendo de respeito, externando atenção e carinho om o professor. Até ex-alunos o cumprimentam, demonstram gostar da forma como o professor administra as aulas e do jeito de ser professor

A sala tem muitos recursos: a Geloteca (uma geladeira que o professor reciclou como uma biblioteca e ele mesmo conseguiu ou comprou os livros literários), além de fantoches, materiais diversos, muitos cartazes nas paredes com as sílabas e números, quadro, projetor para mostrar vídeos, brinquedos, material dourado e outros. O ambiente é estimulador. O professor faz seu planejamento semanal, pois tem um dia (quarta-feira) para realizá-lo junto com os outros professores. A avaliação consta das provas bimestrais e da assiduidade, do comportamento, da participação na aula e da realização de atividades em sala e em casa, da higiene (ambiental, pessoal e materiais didáticos, do respeito aos professores, colegas e demais colaboradores da escola. Além disso o professor faz relatórios em forma de atas nas quais relata a sua ação, desenvolvendo por escrito o que faz inclusive os projetos que realiza. Deixa este referencial como patrimônio para a escola.

A prática do professor não é constantemente problematizadora, interdisciplinar, reflexiva e pesquisadora. Pode prevalecer ainda resquícios de uma prática tradicional, de transmitir o conhecimento fragmentado. Mas este educador está no caminho de superar os velhos paradigmas de forma exemplar,

com criatividade, esforço, dedicação e perseverança.

Precisa de contribuição para dominar aspectos teóricos e práticos através de uma formação continuada. Entendemos que o professor em sua profissionalidade, tem um compromisso moral com seus alunos, com a comunidade e com a própria profissionalidade docente. Para isso deve estar imbuído de conhecimentos específicos, e precisa dispor de recursos, como também ser dotado de um senso político e ético, de transformação social.

Consideramos oportuno mencionar o que o professor proferiu durante a entrevista. “Eu faço no mínimo duas visitas a cada aluno meu: uma em cada semestre. Faço isso para ver a realidade do estudante, como é seu relacionamento com a família, sua condição socioeconômica”. Pretende com isso sondar como essa realidade vai interferir em seu aprendizado na sala de aula e também para ver, o que ele, enquanto professor pode fazer para ajudar no processo educativo. Realmente essa atitude é ímpar, característica apenas deste professor que se dispõe a tanto, gratuitamente, apenas pelo prazer de ajudar os estudantes e a comunidade. Isto acontece numa escola municipal de Palmas, esse professor faz isso desde 2015 até agora. Temos certeza que, quando o educador tem a clareza exata de seu papel, percebe a si e ao aluno como sujeitos ativos e interativos e estabelece um compromisso com a formação do aluno e a sua própria formação e desenvolvimento pessoal como percebemos com este professor.

Quanto ao currículo que seguem, todos os três entrevistados afirmaram que adaptam o que a Secretaria encaminha fazendo ajustes para a sua realidade procurando não seguir à risca o livro didático. Em nenhum momento mencionam as estratégias de ensino, as atividades, o que a escola faz como integrante do currículo, ou seja, a escola em funcionamento. O trabalho com projetos, por exemplo, ultrapassa os limites das áreas e conteúdos curriculares tradicionalmente trabalhados pela escola, uma vez que implicam o desenvolvimento de atividades práticas, de estratégias de pesquisa, de busca e uso de diferentes fontes de informação, de sua ordenação, análise, interpretação e representação.

A coordenadora pedagógica e a diretora foram arguidas sobre como os pais avaliam os procedimentos do professor participante da pesquisa com os

seus filhos. A coordenadora falou que “os pais aprovam a metodologia do professor, participam e acompanham o processo educativo dos filhos”. Eles têm um grupo de WhatsApp pelo qual conversam e podem acompanhar as atividades de seus filhos. A diretora assim se expressou: “Todos os pais aprovam e gostam do professor, eles participam ativamente e estão a par do método do professor e acham muito bom, pois eles veem as diferenças até mesmo no comportamento de seus filhos, percebem maior interesse e desenvolvimento”.

O professor faz uma avaliação com os pais dos alunos anualmente. Temos a tabulação do ano de 2016. São diversos os itens avaliados, como o que diz respeito às aulas lúdicas, aos projetos desenvolvidos e como têm sido melhores em relação à compreensão dos conteúdos. Aprovação pelos pais: 95% aprovam e 5% aprovam “às vezes”. Destacamos a nota que os pais atribuem ao professor no geral: 80=8%; 90=8%; 95=4% e 100=80%.

Como se constata os pais estão inseridos no processo de ensino aprendizagem dos seus filhos, participando, decidindo sobre temas dos projetos, dando opiniões e avaliando o professor. E o que se destaca é que estão, na sua maioria satisfeitos com a atuação do professor e educação dos filhos.

Sobre a formação continuada constatou-se muitos equívocos. O professor não superou ainda a visão de que se busca formação só através de cursos e palestras. Ao entender a formação através de cursos esporádicos, não considera as experiências e a realidade cotidiana, não valoriza as necessidades e interesses dos professores, e, sobretudo, ignora o processo de formação. O professor não evidenciou que seja atendido quanto a sua formação continuada e dos demais colegas. Nesta escola precisam se conscientizar da importância da formação continuada, mas que seja balizada em princípios que provoquem a reflexão sobre a prática e para além dela e valorizem os professores como protagonistas de sua formação. Constata-se que, a escola, professor e coordenadora pedagógica, nem cogitam a possibilidade de uma reflexão da prática e das condições sociais para uma compreensão teórica dos elementos que condicionam a prática profissional. Não basta só a compreensão sobre, pois há necessidade de se concretizar em momentos de reflexão coletiva e também da avaliação dos resultados pela equipe de professores. Consideramos que os

professores precisam ter espaços para se encontrarem, refletirem e trocarem experiências, o que favoreceria a aprendizagem no grupo, a valorização do conhecimento dos professores e o trabalho colaborativo.

O Aluno, agente do processo Ensino Aprendizagem

O professor afirmou que o papel do aluno é “o de participante ativo, de buscar o conhecimento, de pesquisar, de ter curiosidade. Eles demonstram muita curiosidade, se dispõem a pesquisa, a participar das atividades”. A coordenadora e a diretora também reconhecem que são sujeitos do próprio conhecimento, criativos, críticos, pensantes que trocam informações entre os pares, professores e demais fontes. Definiram o aluno na perspectiva crítico social que prevalece o sócio interacionismo.

A partir dos argumentos revelados e do conjunto de elementos integrantes das mudanças educacionais, reconhecemos o paradigma educacional que emerge destes posicionamentos, como sendo abordagens com visão de natureza progressista e ensino significativo com pesquisa. Esta visão busca o resgate do ser humano em sua totalidade. O aluno da escola com esta tendência apresenta-se como um ser complexo, único e competente, é um participante da ação educativa, que necessita educar-se permanentemente, é um sujeito da práxis. Ele é instigado a avançar com autonomia, a se exprimir com propriedade, a construir espaços próprios, a tomar iniciativas, a participar com responsabilidade.

No entanto, com base nas observações fica o desafio quanto às práticas pedagógicas. Um novo paradigma educacional propõe desenvolver ações, junto aos estudantes, que ultrapassem as fronteiras da fragmentação do saber, transcendam o conteudismo conservador das práticas das salas de aula estabelecendo novos rumos pedagógicos inseridos em modelos epistemológicos que ressaltam a capacidade de criar, de construir e de se harmonizar com o universo. Libâneo (2008), Saviani (2011) e Gasparin (2011), destacam a importância dos conteúdos para a formação do aluno, na medida em que são trabalhados levando em conta a interdisciplinaridade, mas sobretudo contextualizados com a realidade sociocultural. Portanto os conteúdos tornam-se, nessa visão, instrumentos de análise crítica da realidade.

Estes posicionamentos sugerem a superação das aulas mecânicas e o uso excessivo do livro didático intensificando a problematização, a busca, ainda mais criatividade e pesquisa. Mas também sugere que se ultrapasse os argumentos teóricos para que se efetivem na prática o papel descrito pelas agentes educativas. Indica também que o PPP deveria ser observado e que o ecletismo pedagógico se converta em visão clara de uma concepção de educação progressista que respalde a prática pedagógica. A maneira como aqueles que atuam na escola entendem o processo de ensinar e aprender faz toda diferença no resultado final do processo, se uma concepção mecanicista ou significativa.

Desenvolvimento de Projetos de Trabalho

O ato de projetar requer abertura para o desconhecido, para o não-determinado e flexibilidade para reformular as metas e os percursos à medida que as ações projetadas evidenciam novos problemas e dúvidas. Fernando Hernández (1998) vem discutindo o tema e define os projetos de trabalho não como uma metodologia, mas como uma concepção de ensino, uma maneira diferente de suscitar a compreensão dos alunos sobre os conhecimentos que circulam fora da escola e de ajudá-los a construir sua própria identidade.

O professor diz que desenvolve alguns projetos com seus alunos. “São importantes para o processo de aprendizagem, pois levam a aprendizagem significativa. A coordenadora reforçou que ele é o professor que mais desenvolve projetos. Nas atas relatório do professor constam projetos planejados, desenvolvidos e avaliados.

Para Hernández (1998), na prática do trabalho com projetos, os alunos adquirem a habilidade de resolver problemas, articular saberes adquiridos, agir com autonomia diante de diferentes situações que são propostas, desenvolver a criatividade e aprender o valor da colaboração.

Ao abordar o trabalho com projetos na construção do conhecimento escolar, valoriza-se uma prática pedagógica que estimula a iniciativa dos alunos através da pesquisa, desenvolve o respeito às diferenças pela necessidade do trabalho em equipe, incentiva o saber ouvir e expressar-se, o falar em público e o pensamento crítico autônomo. Esta autonomia, que vai sendo conquistada

através da pesquisa, com toda a diversidade de caminhos percorridos e as competências que os alunos vão desenvolvendo através de tal prática, visa promover sua autonomia intelectual. O trabalho por projetos propõe que os saberes escolares estejam integrados com os saberes sociais, pois ao estudar, o aluno sentirá que está aprendendo algo que faz sentido e tem significado em sua vida, assim compreende o seu valor e desenvolve uma postura indispensável para a resolução de problemas sociais se permitindo como sujeito cultural.

Os projetos desenvolvidos pelo professor ainda não se caracterizam exatamente na direção concebida por Hernandez, por Zabala e outros. Mas representa um passo importante que significa transgredir a prática pedagógica mecânica e normal falada pelo professor.

Consequências deste procedimento no desempenho dos alunos no processo ensino aprendizagem

Os projetos de trabalho não se reduzem a técnicas atraentes para transmissão dos conteúdos. A sua proposta é promover uma mudança na maneira de pensar e repensar a escola e o currículo na prática pedagógica. Fornece subsídios para uma pedagogia dinâmica, centrada na criatividade e na atividade discentes, numa perspectiva de construção do conhecimento pelos alunos, mais do que na transmissão dos conhecimentos pelo professor.

A coordenadora pedagógica disse que apoia e até tenta estimular outros professores a trabalharem com projetos, mas cada um tem sua maneira própria de entender e fazer a prática docente. A diretora também disse que aprova, mas cada um trabalha de forma diferente.

Perguntamos também se as práticas pedagógicas geram nos alunos procedimentos de autonomia, problematização, criatividade, investigação e participação na construção do conhecimento? E se percebem estas atitudes?

O professor falou que sim. “Não só eu, mas os outros professores percebem que quando chegam no 4º ano, eles são mais autônomos, se interessam mais nas aulas, discutem, pesquisam, participam, cobram mais de seus direitos junto aos professores, coordenação e direção da escola”.

A coordenadora e diretora consideraram as mesmas consequências. Disseram que os alunos dele são diferentes, os professores dos 4º anos atestam

isso. Os alunos e ex-alunos deste professor são conhecidos na escola, são mais autônomos, curiosos, participativos e questionadores. Cobram dos professores novas maneiras de dar aula, são proativos, e tem rendimentos melhor no aprendizado e possuem mais interesses em aprender. Isso se reflete nas provas externas, pois tem as melhores notas. Suas turmas são as mais comportadas, os pais são os que mais participam das reuniões e que mais acompanham o desenvolvimento escolar dos filhos, pois o professor cobra isso deles. Em casa, com a família, também constata uma mudança no comportamento dos estudantes, pois o professor faz visitas em suas casas.

Conclui-se que os projetos de trabalho propõem mudanças na postura pedagógica, além de oportunizar ao aluno um jeito novo de aprender, direcionando o ensino aprendizagem na interação e no seu envolvimento com as experiências educativas que se integram na construção do conhecimento com as práticas vividas, no momento da construção e resolução de uma determinada situação problema. Possibilita transformar o espaço escolar em espaço vivo, colaborando para mudanças significativas no ensino e para a formação dos alunos como seres autônomos, conscientes, reflexivos, participativos e felizes.

Alunos, professores, coordenadores pedagógicos e direção precisam atuar e tomar decisões no processo educativo, pois são os atores educativos do processo, e essas decisões são discutidas com base nas concepções pedagógicas que influenciam todas as relações educativas dentro da escola. E, é lógico, mudar a prática tradicional de considerar o aluno passivo e um professor que só transmite informações, não seria possível com uma posição definida como eclética, pois há necessidade de uma definição clara do que se quer.

CONSIDERAÇÕES

Diante das transformações que vêm ocorrendo na sociedade moderna, a concepção de escola e sua função social precisa ser revista, repensada, pois a educação autoritária, compartimentada, com currículo fragmentado e distanciado das transformações sociais e das vidas dos alunos, onde o sujeito educando não tem autonomia e participação na construção de seus saberes, está perdendo seu significado. Esse modelo de escola vem sendo questionado

o que leva a necessidade de mudança de paradigmas voltados para um ensino aprendizagem significativo.

Esta pesquisa nos revelou conhecimentos importantes, evidenciou que os projetos de trabalho contribuem de forma significativa para a educação nesse mundo atual, indo de encontro às exigências da sociedade moderna na perspectiva crítica de educação. O trabalho por projetos envolve um processo de construção, participação, cooperação, noções de valor humano, solidariedade, respeito mútuo, tolerância e formação da cidadania tão necessários à sociedade emergente. Os Projetos de Trabalho buscam o conhecimento como um todo, já que as áreas do conhecimento são correlacionadas e o ser humano aprende de forma global. A compartimentalização do conhecimento em disciplinas específicas é substituída por grandes temas que abarcam os saberes como um todo. Os Projetos de Trabalho podem contribuir para o processo de aprendizagem do aluno, em uma perspectiva crítica de educação.

O professor deixa de ser o único responsável pela aprendizagem do aluno e torna-se um pesquisador, o orientador do interesse de seus alunos. Levanta questões e se torna um parceiro na procura de soluções dos problemas, gerencia todo o processo de desenvolvimento do projeto. Na condição de orientador de etapas, de desafiador, de questionador, o professor sai da sua solidão da frente da sala de aula e fica lado a lado com seus alunos, assumindo, inclusive, uma posição de aprendiz junto a eles. Estabelece um diálogo mais aberto e empolgante, o que leva à formação de novos vínculos de amizade e confiança, favorecendo em muito a aprendizagem.

Constatou-se que no PPP da escola aborda a preocupação para com “uma escola autônoma, democrática e participativa nos problemas da comunidade”. O aluno é sujeito ativo do processo ensino-aprendizagem”. A sua filosofia é “Construir e reconstruir o conhecimento partindo da realidade em que estão inseridos nossos alunos, tornando-os seres pensantes, autônomos e com direito a suas individualidades.” A linha pedagógica da aprendizagem e desenvolvimento, que é a “sócio interacionista”.

O sócio interacionismo se caracteriza pedagogicamente como histórico-crítica, ou crítico-social, pois assume os alunos como construtores do

conhecimento, como sujeitos ativos, pensantes e reflexivos, buscando a interação entre os indivíduos e destes com o meio físico e social. O homem se desenvolve a partir de sua relação com os aspectos socioculturais que o rodeia, ao entrar em contato com a cultura do grupo social a que pertence. O PPP está em consonância com estes dispositivos.

No entanto revelaram que na verdade a escola assume o ecletismo pedagógico, uma mistura das concepções pedagógicas e cada professor é livre para desenvolver a sua prática do modo que achar conveniente. Esta tendência poderá impedir de assumirem um novo paradigma que faz uma análise crítica do contexto de sua atuação relacionando com a situação política, econômica cultural e outras, que influenciam e até determinam as demandas escolares. Revela-se como uma contradição à natureza da Pedagogia, enquanto ciência que educa deliberadamente, com intencionalidade. Diante dessa constatação ressaltamos a importância do aprofundamento teórico-prático e reflexão sobre este contexto.

E mais, no estudo de caso se constatou que essas práticas, com esse referido professor ainda são reduzidas, mas muito significativas. Pelas observações realizadas em sala de aula se concretiza em parte o que se apreciou nos discursos. Mas revela que há muito a ser melhorado, para deixar para trás os velhos paradigmas. O professor com muito esforço pessoal, quando transgride a lógica da aula “normal”, realiza atividades e alguns projetos de forma muito especial. Desenvolve alguns trabalhos com projetos que já serviram de exemplo para o espaço educativo, pois foram socializados pela imprensa.

A prática do professor não é constantemente problematizadora, interdisciplinar, reflexiva e pesquisadora. Pode prevalecer ainda resquícios de uma prática tradicional, de transmitir o conhecimento fragmentado. Mas este educador está no caminho de superar os velhos paradigmas de forma exemplar, com criatividade, esforço, dedicação e perseverança. Precisa de contribuição para dominar aspectos teóricos e práticos através de uma formação continuada. Entendemos que ele, com sua profissionalidade, tem um compromisso moral com seus alunos, com a comunidade e com a própria docência.

A prática pedagógica é desenvolvida eventualmente atendendo às novas demandas educativas. Porém não atingem o mesmo patamar nas outras turmas

da escola o que poderíamos, sem a pretensão de generalizar, afirmar que esta realidade se estende às demais escolas do ensino público dos anos iniciais do ensino fundamental em Palmas.

Todo este trabalho e dedicação e desenvolvimento do trabalho por projetos, mesmo que eventualmente, traz consequências positivas. Conforme depoimento da coordenadora pedagógica, da diretora e dos pais, esses alunos se destacam por serem mais críticos, problematizadores, são mais autônomos, sujeitos do próprio conhecimento, criativos, pensantes, se interessam mais nas aulas, discutem, pesquisam, participam, cobram mais os seus direitos junto aos professores, coordenação e direção da escola.

O trabalho por projetos requer mudanças na concepção de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, na postura do professor. O trabalho por projeto não é uma opção puramente metodológica, mas uma maneira de repensar a função da escola que precisa se assentar em uma concepção pedagógica crítico-social. A utilização da proposta de Projetos de Trabalho como estratégia de ensino, na abordagem histórico-crítica, visa favorecer a aprendizagem, a formação da autonomia do aluno, além de sua formação crítica e reflexiva, sem perder de vista os conteúdos fundamentais contextualizados na prática social do educando e a função social da escola.

Concluindo, infere-se que há similaridades e possibilidades de articulação entre a prática docente e o processo ensino-aprendizagem na perspectiva histórico-crítica, e a utilização dos Projetos de Trabalho, de modo a contribuir para a aprendizagem significativa dos conteúdos socialmente relevantes.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. A escola reflexiva. In: _____ (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BEHRENS, Marilda A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN +Ensino Médio**: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília, 2002.

DEWEY, John. **Vida e Educação**. 6. ed. São Paulo, SP: Melhoramentos, 1967.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

GASPARIN, José Luiz; PENETUCCI, Maria Cristina. **Pedagogia histórico-crítica: da teoria à prática no contexto escolar**. PDE/2008. Disponível em: <<http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>> Acesso em: 9 abr. 2018.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

LIBÂNIO, José Carlos. **Democratização da escola: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 21 ed. São Paulo: Loyola, 2008. (Coleção Magistério).

MARTINS, Jorge Santos. **O trabalho com projetos de esquisa**. 3.ed. Campinas, SP: Papyrus,2003.

Moreira, M.A.; Masini, E.A.F.S.). **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. 2. ed. São Paulo: Centauro Editora, 2006.

OLIVEIRA, Cacilda Lages. **Significados e contribuições da afetividade, no contexto da Metodologia de Projetos, na Educação Básica**. 2006. Dissertação (Mestrado) – CEFET – MG, Belo Horizonte MG, 2006. Disponível em: <http://www.tecnologiaprojetos.com.br/banco_objetos/%7B28A0E37E-294A-4107-906C-914B445E1A40%7D_pedagogia-metodologia.pdf>. Acesso em 10 março de 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SANTOS, Júlio César Furtado dos. **O desafio de promover a aprendizagem significativa**. Disponível em: www.unisul.br/.../desafio-aprendizagem-significativa_integracao-universitaria_extensa...Acesso em 15 dezembro. 2017.

SENA, Marina T. B. da Cruz.; FINATTI, Jussara. **O processo de ensino-aprendizagem a partir de Projetos de Trabalho em uma abordagem crítica**. X Congresso Nacional da Educação-EDUCERE. Pontifícia Católica do Paraná. Curitiba, 07 a 10 de novembro de 2011. Disponível em educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4692_2652.pdf. Acesso em 10 de fevereiro de 2018.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Recebido em 18 de agosto de 2018.
Aceito em 30 de setembro de 2018