

Ações Interdisciplinares em Salas de EJA: os projetos de trabalho à luz do enfoque histórico-cultural

Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto

Elieuzza Aparecida de Lima



Educação: teoria e prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Resumo

Este artigo tem por finalidade discutir a organização do trabalho pedagógico nas salas de aula do PEJA (Programa de Educação de Jovens e Adultos – Unesp – Marília) por meio de Projetos de Trabalho, que subentendem ações interdisciplinares na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural. Aponta-se para as implicações pedagógicas dessa concepção de ensino, considerando-se a formação do educando jovem e adulto diante da utilização do tempo e do espaço de ensino, da produção do conhecimento, do procedimento dado à informação, às disciplinas escolares, da elaboração/ implementação/ desenvolvimento/ avaliação dos projetos de trabalho interdisciplinarmente à luz do enfoque vygotiskiano. Portanto, nosso olhar é teórico-metodológico e volta-se para um contexto específico: as classes de EJA em suas ações interdisciplinares. Abordaremos tal temática da seguinte maneira: numa primeira parte, tentaremos apresentar os preceitos gerais da teoria, discutindo conceitos-chave como mediação, atividade, aprendizagem, desenvolvimento, estando aí inseridas as ações de educandos e de educadores de EJA. Numa segunda parte, tentaremos retirar algumas lições dessa teoria, para (re)apresentar e (re)pensar os projetos em EJA, resignificando e redimensionando-os pelo viés vygotiskiano.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade em EJA. Metodologia de Projetos. Enfoque Histórico-Cultural.

Interdisciplinary Action in Halls of EJA: the projects work in the light of focus-cultural history

Abstract

This article aims to discuss the organization of work teaching in classrooms of Pejão (Program of Education for Youth and Adult - Unesp - Linda) through the Work Projects, which underlie actions from the perspective of interdisciplinary Theory History-Culture. Pointing to the pedagogical implications of this conception of education, considering the formation of educating young adults and forth the use of time and space for education,

production of knowledge, the procedure to information given to school subjects, the development / implementation / development / evaluation of projects of interdisciplinary work in the light of the focus vygotiskiano. Therefore, our gaze is theoretical and methodological back-up for a particular context: the classes of its shares in EJA interdisciplinary. Discuss such issues as follows: the first section, we present the general theory, discussing key concepts such as mediation, activity, learning, development, and then inserted the actions of students and educators of EJA. In a second section, we draw some lessons of that theory, to (re) present and (re) thinking projects in the EJA, resignified and resizing them by vygotiskiano bias.

Key words: Interdisciplinarity in EJA. Methodology Project. Historic-Cultural Approach.

Fundamentos Centrais da Teoria Histórico-Cultural

A partir de estudos acerca dos postulados da Teoria Histórico-Cultural, é possível afirmar que a atividade humana é a fonte real da formação da individualidade do homem. O homem se distingue dos animais por constituir, ao longo de sua existência, mecanismos que possibilitam formar sua segunda natureza, a natureza social. Nesse processo ativo de humanização, os processos de educação e de comunicação são condições *sine qua non* do desenvolvimento da inteligência e da personalidade humanas.

Essa tese central da teoria mencionada, que revela o caráter social da consciência humana, fundamenta nossos estudos e nossas pesquisas uma vez que Vigotski¹ e seus colaboradores assinalam que no processo dialético de apropriação e objetivação de conhecimentos, o homem é um ser ativo que modifica o funcionamento sistêmico da sua inteligência e personalidade, internalizando modos de ação, atitude e conhecimentos sociais.

A partir desses pressupostos, analisamos, neste item, o caráter mediador das relações sociais e da atividade humana, ressaltando o papel mediador do educador no processo de desenvolvimento do educando jovem e adulto.

O conceito de mediação na concepção vigotskiana refere-se ao processo de intervenção de um elemento numa relação: pessoas, signos, objetos. Esse é um dos conceitos centrais para entendermos as proposições da Escola de

¹ Mesmo sabendo que a teoria histórico-cultural não é uma obra sua – individual – mas constitui-se numa “escola”, da qual ele foi a liderança, detivemo-nos no estudo de suas idéias. Nossa trajetória de estudo de algumas obras de Vygotsky, de estudiosos de suas obras e de cursos que fizemos com especialistas na teoria, bem como pesquisas já realizadas e fundamentadas nesse enfoque, permite-nos uma apropriação de suas idéias de forma a que pudéssemos construir uma síntese que possibilita tal proposição.

Vygotski, quando buscamos compreender o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, o desenvolvimento individual do homem que se apropria, do meio externo, das suas aptidões e dos meios de transformar sua relação com a natureza e, nesse processo, passa a dominar seu comportamento.

Vygotski (1995b) assinala que o desenvolvimento das estruturas psíquicas mediadas conduz ao surgimento de novos nexos entre as funções psíquicas isoladas, sendo que esses nexos, a sua vez, conduzem à reestruturação das próprias funções, elevando-as a níveis cada vez mais qualitativos e superiores de desenvolvimento. A mediação não leva a modificações em funções psíquicas isoladas mas à formação de novas relações interfuncionais (entre as funções psíquicas), pois a consciência, segundo ele, tem caráter sistêmico e dinâmico.

Isso significa que, por meio do processo de interiorização, o homem tem a possibilidade de “tomar para-si” os conhecimentos objetivos e intelectuais, mediados por instrumentos externos. Os conhecimentos apropriados, por sua vez, tornam-se elementos que modificam os processos psíquicos e as relações das funções psíquicas. Com isso, o processo de interiorização caracteriza-se como um dos aspectos que fomentam a natureza sócio-histórica dos homens.

A linguagem é o principal sistema de signos existente, construído culturalmente. Esse sistema de signos medeia a atividade psíquica: a princípio, a linguagem é um sistema voltado para a criança comunicar-se com o outro social. No desenvolvimento da criança, a linguagem interioriza-se e caracteriza-se como linguagem interna, estabelecendo-se no plano mental. Torna-se, nesse processo, o fundamento e a base das novas relações sociais entre os homens, como habilidade cristalizada nos produtos resultantes de sua cultura. A apropriação da linguagem – em suas diversas expressões – e das riquezas materiais e intelectuais – produzidas histórica e culturalmente – caracteriza um dos fundamentos da natureza cultural e histórica do psiquismo humano.

Para avançar nessa reflexão, Vygotski (1995b) define dois tipos de elementos mediadores, fundamentando o entendimento da natureza social do psiquismo humano: os *instrumentos* e os *signos*. Segundo esse estudioso, *signo* pode ser designado por todo estímulo condicionado, produzido artificialmente pelo homem, constituindo um meio para domínio de seu comportamento. O *instrumento* pode ser caracterizado por um meio exterior e material, auxiliando o homem na resolução de tarefas. Comparamos signo e instrumento pela função mediadora desses elementos, sem que, no entanto, se esgote o conteúdo da categoria de atividade mediada. Assim, é possível dizer que se diferenciam funda-

mentalmente, quando se compreende que o *instrumento* é dirigido a provocar modificações no objeto da atividade, ou seja, é o meio da atividade externa humana, destinado à conquista da natureza pelo homem, enquanto o *signo* dirige-se às mudanças internas no psiquismo humano.

Nesse sentido, a mediação, como particularidade da atividade prática dos homens, conduz a correspondentes mudanças no psiquismo humano: este também se torna mediado. Isso implica que, ao dominar a natureza (os meios externos – os instrumentos), o homem domina a si mesmo ao criar meios internos que lhe possibilitam re-organizar as relações interfuncionais das qualidades psíquicas, dominando, assim, sua própria conduta.

O homem, ao apropriar-se socialmente dos conhecimentos construídos ao longo da história da humanidade, interioriza relações sociais, convertendo-as em funções de sua personalidade e compondo a natureza psíquica especificamente humana. É nesse sentido que Vigotskii (1988) afirma que as funções psíquicas humanas aparecem duas vezes no processo de apropriação: num primeiro momento, no plano social como função compartilhada entre pessoas, como função *interpsicológica* (ou *interpsíquica*); num segundo momento, já interiorizada, aparece no plano psicológico individual como função *intrapsicológica* (ou *intrapsíquica*).

A passagem da função do exterior para o interior não é um mecanismo simples: trata-se da interiorização e transformação da estrutura da função psíquica que, a partir das modificações e reorganizações possibilitadas pela interiorização dos meios externos, se constitui em função psíquica em nível qualitativamente superior.

Ao analisar as proposições de Vigotski relativas ao princípio da formação do psiquismo do homem, Leontiev (1978, p. 153-154) destaca a tese do historicismo da natureza do psiquismo humano e da reorganização dos mecanismos naturais dos processos psíquicos no decurso da vida social:

Vygotski interpretava esta reorganização como resultado necessário da apropriação pelo homem dos produtos da cultura humana no decurso dos seus contactos com os seus semelhantes.

Como se sabe, Vygotski tomou como base das suas investigações as duas hipóteses seguintes: as funções psíquicas do homem são de carácter mediatizado; os processos interiores intelectuais provêm de uma actividade inicialmente exterior, *interpsicológica*.

Segundo a primeira destas duas hipóteses, as particularidades

especificamente humanas do psiquismo nascem da transformação dos processos, anteriormente directos, *naturais*, em processos mediatizados, graças à introdução, no comportamento, de um elo intermediário (*estímulo-meio*). Daqui resulta a reunião no cérebro de elementos simples numa *unidade* nova. [...]

A segunda hipótese de L. Vygotski não era menos importante: a estrutura mediatizada do processo psíquico forma-se inicialmente nas condições em que o elo mediatizante tem a forma de estímulo *exterior* (em que, por conseqüência, o processo correspondente tem, também ele, uma forma exterior). Isto permitiu compreender a origem social da nova estrutura que não surge do interior, não se inventa, mas se forma necessariamente na comunicação que no homem é sempre mediatizada. (grifos no original).

Os processos de ação voluntária do homem são, pois, originados na mediação de um elemento exterior. O homem, ao apropriar-se dos modos de ação humana (com objetos) e das atitudes, em seu convívio social, realiza processos ativos em relação ao mundo material, intelectual e social: interioriza *significados sociais* construídos ao longo da história da humanidade, podendo, a partir do *sentido* que lhes atribui, modificar a maneira de se orientar e agir junto à realidade social.

Vale ressaltar as proposições de Leontiev (1978, p. 154-155) para sintetizar as reflexões até aqui realizadas:

Dito em outras palavras, a estrutura mediatizada dos processos psicológicos aparece sempre a partir da apropriação por um indivíduo das formas de comportamento que foram inicialmente formas e comportamento imediatamente social. Ao fazê-lo, o indivíduo assimila o nó (*estímulo-meio*) que mediatiza o processo considerado; este pode ser um meio material (um instrumento), conceitos verbais socialmente elaborados ou qualquer outro sinal. Assim se introduz em psicologia, uma nova idéia capital, a tese de que o principal mecanismo do desenvolvimento psíquico no homem é o mecanismo da apropriação das diferentes espécies e formas sociais de actividade, historicamente constituídas. Uma vez que atividade só pode efectuar-se na sua expressão exterior, admitiu-se que os processos apropriados sob a sua forma exterior se transformavam posteriormente em processo internos, intelectuais. (grifos no original).

Os apontamentos anteriores destacam a tese de que o homem aprende a ser humano mediante a apropriação de conhecimentos historicamente construídos que redimensionam o processo de desenvolvimento de seu psiquismo. Nessa tese, o ponto essencial é que o processo de humanização acontece sem-

pre por meio de processos de comunicação e educação, em processos mediados externamente e internamente, sem o que os processos de formação da personalidade e da inteligência e, também, o domínio da conduta seriam impossíveis.

A partir dessas proposições, é possível assinalar a importância das relações sociais, dos processos de comunicação, educação e atividade que, como condições externas no processo de desenvolvimento humano, se tornam determinantes na formação humana do homem. Mediante as relações sociais e os processos de comunicação, constitui-se o caráter mediado dos processos de desenvolvimento dos homens caracterizando uma das especificidades da constituição da natureza social humana.

É nesse sentido que, a seguir, explicitamos o papel da geração adulta, como mediadora nos processos de apropriação de conhecimentos pelas gerações jovens e dos adultos-estudantes, destacando aí o papel do educador na atividade com-partilhada.

O educador como mediador e criador de mediações

A discussão anterior assinala que a relação social ativa entre pessoas é elemento essencial no processo de formação humana, uma vez que, conforme assinala Vigotskii (1988), é por meio do trabalho interpessoal que cada sujeito se apropria de conhecimentos e de habilidades propulsoras de um amplo desenvolvimento de sua personalidade e de sua inteligência. Essa relação, no âmbito educativo, pode ser caracterizada pela atuação de uma pessoa mais experiente junto à criança, ao jovem ou ao adulto, em ações mediadas do sujeito que aprende com o mundo de objetos e de pessoas a ser apropriado e interpretado.

Segundo as proposições da Teoria Histórico-Cultural, sem a geração adulta - detentora do sentido social das riquezas construídas historicamente -, a geração jovem e aquelas pessoas adultas que não tiveram a oportunidade de vivenciar experiências educativas significativas ao seu amplo desenvolvimento cultural não elevam a patamares sofisticados seu nível de humanização. Em última instância, quando não se têm mediadores para apresentar e compartilhar fazeres acerca dos usos sociais dos objetos construídos pelo gênero humano, a história humana precisa re-começar. Pieron ilustra com propriedade essa questão,

Se o nosso planeta fosse vítima de uma catástrofe que só pouparia as crianças pequenas e na qual pereceria toda a população adulta, isso não significaria o fim do gênero humano, mas a história seria inevitavelmente interrompida. Os tesouros da cultura continuariam

a existir fisicamente, mas não existiria ninguém capaz de revelar às novas gerações o seu uso. As máquinas deixariam de funcionar, os livros ficariam sem leitores, as obras de arte perderiam a sua função estética. A história da humanidade teria de recomeçar.

O movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura, isto é, com educação. (apud LEONTIEV, 1978, p. 272-273).

A partir dessa afirmação, entendemos que a história se relaciona diretamente à educação, o que dá uma dimensão ainda mais essencial para a tarefa educativa seja aquela dedicada às crianças, aos jovens ou aos adultos. Os processos educativos, sistematizados ou não introduzem as crianças e os jovens no mundo de relações materiais e sociais, formando, nesse processo, a própria individualidade humana. Nesse sentido, as gerações adultas – pais, professores e mesmo crianças e jovens mais experientes – tornam-se mediadoras nas relações de cada sujeito diante da realidade material e intelectual. As gerações adultas criam mediações entre o sujeito e o objeto a ser conhecido – apropriado – e, nesse processo, tornam-se fonte de orientação, modelos de ação e de atitude em relação ao mundo. Daí destacarmos o papel do educador, dentro e fora das instituições de educação, em sua função essencial e decisiva no desenvolvimento da inteligência e personalidade humanas.

Nesse sentido, o trabalho de colaboração entre o educador e o estudante é essencial no processo de aprendizagem das capacidades especificamente humanas (funções psíquicas superiores). Nesse processo, o educador apresenta os conhecimentos historicamente construídos, orienta acerca dos modos de ação com os objetos, dirige, inicialmente, a atividade realizada pelo aprendiz e cria novos motivos e necessidades humanizadoras nas novas gerações. Assim, o sujeito da ação (estudante) é ativo, o educador é ativo e a relação de comunicação e educação entre eles, também (DAVÍDOV, 1995).

A influência dos adultos é fundamental para o desenvolvimento psíquico do aprendiz e isso não apenas para que se formem nele ações práticas, mas para que se formem ações de orientação, possibilitando o *saber-fazer* que se torna base orientadora nas soluções de novas tarefas práticas, intelectuais e comportamentais (TALÍZINA, 1988).

Conforme já vimos, os estudos de Leontiev (1978, 1988), Talízina (1988), Vigotskii (1988) e Davíдов (1995) apontam a atividade – as vivências de cada sujeito, os sentidos que atribuem aos significados historicamente constituídos – como fonte essencial na formação e domínio da conduta humana. Esse postula-

do fundamenta com mais profundidade a questão da natureza social humana: será a atividade humana (a comunicação emocional, a atividade com objetos, o jogo, o estudo, o trabalho) que formará as formas de pensar, de ser e de interpretar o mundo, o que, em outras palavras, significa apontar o psiquismo constitui-se na atividade do homem e é uma forma da atividade vital humana – aquela internalizada, em nível mental.

Tomar como objeto de estudo a atividade humana significa alcançar o propósito da análise e compreensão das funções psíquicas e da personalidade do homem, conforme propõe Talízina (1988). A atividade do homem, que une organismo e realidade, determina o desenvolvimento da consciência, das funções psíquicas e da conduta. Essa proposição estabelece o início do entendimento da complexa questão que envolve a unidade do psiquismo e da atividade humana, dando à atividade sua importância e seu caráter fundamental no desenvolvimento dos homens. Essa unidade estabelece que não há contradição entre o interno e o externo e também que essa verdadeira unidade se expressa nas suas relações mediadas, transformações mútuas e na relação dialética entre eles.

Galperin (1982), Leontiev (1988) e Talízina (1988) apontam a necessidade de se conhecer o processo de formação das ações internas no indivíduo, como propósito para alcançar o desenvolvimento das funções psicológicas humanas. No processo educativo, a ação conjunta adulto/jovem é a via para a educação das ações internas no sujeito ativo.

Conforme vimos, o adulto, ao exteriorizar a ação a ser apreendida pelo aprendiz, possibilita a este que tome para si a ação expressada exterior e verbalmente, internalizando e tornando-a ação mental, interna. Também o elemento intuitivo² e a utilização de objetos reais servem de apoio externo à formação de ações internas (TALÍZINA, 1988). Os processos de apropriação de conhecimentos acontecem mediados, seja por relações sociais (de educação e comunicação) ou ainda por meio de ações internalizadas que possibilitam novos modos de percepção da realidade, dando oportunidade ao sujeito de agir intuitivamente em relação ao mundo objetual.

Essa compreensão remete-nos a uma das teses centrais da Teoria Histórico-Cultural: o processo de desenvolvimento do psiquismo humano é um processo mediado, elevando as formas de relação do sujeito diante da realidade

² Elemento intuitivo pode ser entendido como “elemento que orienta”, considerando a ação do sujeito com o objeto (objetual ou intelectual) mediado por conhecimentos de que ele já se apropriou.

concreta e humana. Ao longo do processo de desenvolvimento, o elemento mediador externo (como, por exemplo, palavras, números, conceitos, modos de ação com objetos e atitudes) é internalizado e modifica a estrutura e o funcionamento das funções psíquicas em nível superior.

Essa discussão permite-nos relevar, uma vez mais, a natureza social da formação do psiquismo que acontece no processo do desenvolvimento ontogenético do homem, permitindo-lhe alcançar sua individualidade no seio das relações sociais.

Com as proposições precedentes, destacamos, de forma geral, alguns dos principais conceitos postulados pela Escola de Vigotski. Conforme estabelecemos como objetivo deste trabalho, o entendimento desses conceitos possibilita a proposição de diretrizes pedagógicas que assinalem *como* se pode dar a educação das gerações jovens desde o seu nascimento cujo objetivo é o amplo e harmônico desenvolvimento das máximas possibilidades humanas.

Os projetos e a interdisciplinaridade

Considerando que a atitude ativa do sujeito é essencial no processo em que ele se humaniza, numa discussão sobre projetos de trabalho supõe-se que estes podem ser um meio de ajudar a repensar e a recriar o espaço destinado aos processos de ensinar e aprender de maneira a que cada criança, jovem ou adulto seja ativo no processo em que buscam se apropriarem de capacidades humanizadoras.

Segundo Jolibert (1994a, b), mediante esses projetos busca-se reorganizar a gestão do tempo, do espaço, a relação entre os educadores e os educandos e, principalmente, com a intenção de redefinir o discurso sobre o conhecimento científico do ensinar (aquilo que regulamenta o que deve ser ensinado e como fazê-lo) e também do que é aprender e como se aprende.

Retomando a idéia de ensino compartilhado, já exposto anteriormente, como elemento primordial para a apropriação dos bens culturais pelos educandos, aqui os de EJA³, retomamos a relevância de ações interdisciplinares na sala de aula com a pretensão de dar voz, vez e atitude ativa àqueles que aprendem.

³ Normalmente quando se fala em EJA, retoma-se as contribuições dos estudos de Paulo Freire para o entendimento do processo de alfabetização e letramento. Não será este o nosso olhar no presente artigo, uma vez que, provisoriamente, por meio de outros trabalhos já realizados e publicados, concluímos pela necessidade de buscar outros referenciais que pudessem complementar e redirecionar as práticas dos educadores de EJA: a metodologia de projetos e a teoria Histórico-Cultural.

Segundo Fazenda (1995), há seis fundamentos para uma prática docente interdisciplinar: (1) o *movimento dialético* entendido como dialogar com as próprias produções para extrair novos indicadores, novos pressupostos; (2) a *memória escrita* com duplo sentido, isto é, a memória escrita e a vivida e refeita no diálogo; (3) a *parceria*, como categoria mestra dos trabalhos interdisciplinares, que significa incitar o diálogo e outras formas de conhecimento e a tentativa de interpenetração delas; (4) o *perfil de uma sala de aula interdisciplinar*, por meio do qual há uma revisão dos elementos fundamentais como espaço, tempo, disciplina e avaliação; (5) *pressupostos epistemológicos e metodológicos*- o projeto, a intencionalidade, o rigor como características fundamentais de uma forma de pensar e agir interdisciplinares; (6) a possibilidade de efetivação de *pesquisas interdisciplinares*, entendendo-se que se aprende a pesquisar fazendo pesquisa.

Por meio desses fundamentos, é possível entender que a acepção da interdisciplinaridade transcende o sentido restrito de encontro de uma ou mais disciplinas, como apresenta o senso comum. O termo interdisciplinaridade tem sido usado como um modismo por muitos educadores que não têm a percepção do seu real significado, porém para aqueles que buscam, em contrapartida, tal significado é necessário uma atitude diferenciada, o que de acordo como Ivani Fazenda (1991, p.13) é:

[...] atitude de busca de alternativas para conhecer mais e melhorar, atitude de espera perante atos não consumados; atitude de reciprocidade que impele à troca, ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo, atitude de humildade diante da limitação do próprio saber; atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes; atitude de desafio diante do novo, desafio de redimensionar o velho; atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e as pessoas neles implicados; atitude, pois de compromisso de construir sempre da melhor forma possível; atitude de responsabilidade, mas, sobretudo, de alegria. De revelação, de encontro, enfim, de vida.

O educador de EJA que leva em conta esse enfoque considera que a aula é um momento com uma cultura própria (ou culturas) definida pelas formas de discurso que se produzem nas situações de interação e intercâmbio, e os problemas para aprender não são considerados como produtos de certas aptidões, mas como complexas interações entre personalidades, interesses, contextos sociais e culturais e experiências de vida. Esse processo de educação considera a discussão cultural (considerando-se as histórias de vida dos sujeitos aí imersos)

que pode se constituir no eixo de um currículo interdisciplinar.

A dinamicidade do currículo deve permitir, assim, o aproveitamento ou a inclusão de problemas e situações sempre novas, valorizando uma metodologia baseada na indagação e no enfrentamento de situações-problema. São estudados os problemas universais que estão presentes no cotidiano. No procedimento metodológico, por conseqüência, não se deve focalizar somente o cotidiano, ou as situações dos alunos, ou as questões emergentes, mas procurar seus significados nos problemas universais. A colocação dos problemas transforma-se numa verdadeira linha evolutiva de estimulação do pensamento e da aprendizagem, e, a partir desse processo, há o desenrolar dos projetos de aprendizado e os decorrentes, como os de leitura e escrita, os empreendimentos e os projetos de vida cotidiana.

Em decorrência, levar em conta uma perspectiva interdisciplinar do saber, na organização do currículo de EJA, implica que o educando jovem e/ou adulto possa aprender muitas estratégias de interpretação, de leitura, de compreensão do mundo – o que contribui para a sua formação como sujeito ativo, capaz de refletir, crítico, autônomo e solidário.

A interdisciplinaridade vinculada ao currículo integrado significa criar novos objetos de conhecimento para fazer do conhecimento algo efetivo que permita continuar aprendendo e converter, novamente, a atividade de ensino numa aventura social e intelectual, mediada pelo educador de EJA. Os projetos de trabalho podem, nesses termos, servir como motivadores dessa travessia, a qual pode ser caracterizada por aprendizagens que expressam a interdisciplinaridade coadunando com projetos de trabalho na EJA.

Nessa perspectiva, uma cultura de trabalhos educativos com projetos pode se tornar um caminho para transformar o espaço de ensino e de aprendizagem em um espaço aberto à construção de aprendizagens significativas para todos que dele participam, mediante uma escuta sensível, atenta e visível para a prática pedagógica. Tal escuta significa, entre outras possibilidades, olhar para o professor em sala de aula e auxiliá-lo a conhecer e a construir uma nova concepção de ensino e de educação e novas possibilidades de utilização de seu trabalho, em situações em que essa revisão de conceitos seja necessária e premente. Essa revisão constitui-se como um dos maiores desafios educativos atuais, na tentativa de superar idéias e conceitos que permanecem ao longo dos tempos na prática pedagógica, isto é, na busca por superar o que poderíamos denominar de prática tradicional vigente e fundamentar e organizar uma prática pedagógica

emancipatória e humanizadora.

Tais pressupostos têm sido norteadores da prática pedagógica dos educadores do PEJA, especialmente daqueles vinculados ao PEJA da FFC da UNESP (Marília, SP.), levando-os permanentemente a redimensionar os significados presentes em suas ações, bem como a realizar releituras de suas categorias de compreensão, na direção de redefinir o saber acumulado pela experiência humana em EJA, dialogando com as múltiplas vozes que nos antecederam e com aquelas contemporâneas, para afirmarem, dentre tantas vozes alheias, os roteiros do PEJA.

Os projetos e a formação dos alunos

No trabalho com projetos, o aluno é convidado a envolver-se ativamente em experiências educativas em que o processo de construção de conhecimento está integrado às práticas vividas, em lugar de ser apenas um sujeito passivo no aprendizado de conteúdos de determinadas áreas de conhecimento. Nesse processo dialogado e interativo, cada sujeito é chamado a ser posicionar como ser humano em formação, desenvolvendo atividades complexas e se apropriando objetos culturais (materiais e espirituais) e se formando como sujeito cultural.

Decorre dessas proposições que se torna impossível homogeneizar os alunos em trabalhos em que cada um deles é chamado a atuar de maneira ativa e consciente, imprimindo às experiências sua história de vida, seus modos de viver, suas experiências culturais. Além disso, fica evidente a fragilidade da proposição de neutralidade dos conteúdos a serem apropriados, desvinculando-os do contexto sócio-histórico que os gestou.

Com propriedade Jolibert (1994a) e colaboradores destacam que o processo de aprendizagem acerca dos significados culturais se dá na participação, nas vivências, nas tomadas de atitudes diante dos fatos, nas escolhas de procedimentos para atingir determinados objetivos. O ensino expressa-se, nesse sentido, nas experiências proporcionadas, nos problemas criados e resolvidos, na ação ativa desencadeada.

Pelo exposto, o trabalho com projetos pode significar uma nova perspectiva para entendermos os processos de ensino e os de aprendizagem: aprender deixa de ser um simples ato de memorização e ensinar não significa mais repassar conteúdos prontos. Depreende-se então que todo conhecimento é apropriado em estreita relação com o contexto em que é utilizado, sendo, por isso mesmo, impossível separar os aspectos cognitivos, emocionais e sociais presentes nes-

se processo, significando que a formação dos alunos não pode ser pensada apenas como uma atividade intelectual, mas como um processo global e complexo, onde não é possível dissociar as atitudes de conhecimento e de intervenção no real, no mundo.

Para avançar nessa reflexão, recorreremos aos estudos de Abrantes (1995) que apontam algumas características fundamentais do trabalho com projetos. Segundo a autora,

- *um projeto é uma atividade intencional*: o envolvimento dos alunos é uma característica-chave do trabalho de projetos, o que pressupõe um objetivo que dá unidade e sentido às várias atividades, bem como a expressão de um produto final que pode assumir formas muito variadas, mas sempre na tentativa de responder ao objetivo inicial e refletir o trabalho realizado.
- *num projeto, a responsabilidade e autonomia dos alunos são essenciais*: os alunos são co-responsáveis pelo trabalho e pelas escolhas ao longo do desenvolvimento do projeto. Em geral, fazem-no em equipe, motivo pelo qual a cooperação está também associada ao trabalho.
- *a autenticidade é uma característica fundamental de um projeto*: o problema a resolver é relevante e tem um caráter real para os alunos. Não se trata de mera reprodução de conteúdos prontos. Além disso, não é independente do contexto sociocultural e os alunos procuram construir respostas pessoais e originais.
- *um projeto envolve complexidade e resolução de problemas*: o objetivo central do projeto constitui um problema ou uma fonte geradora de problemas que exige uma atividade para sua resolução.
- *um projeto percorre várias fases*: escolha do objetivo central, formulação dos problemas, planejamento, execução, avaliação, e divulgação dos trabalhos.

A partir dessas características podemos situar os projetos como uma proposta de intervenção pedagógica que requer dos sujeitos que aprendem e dos que ensinam uma atividade, uma atitude ativa no processo de apropriação e de atribuição de sentidos aos objetos culturais, mediante ao qual podem surgir novas necessidades de aprendizagem nas próprias tentativas de resolução de situações problemáticas.

Para Jolibert (1994b) e colaboradores, um projeto gera situações de aprendizagem, ao mesmo tempo, reais e diversificadas. Possibilita, assim, que os educandos, ao decidirem, opinarem, debaterem, construam sua autonomia e seu compromisso com o social, formando-se como sujeitos culturais. Autonomia, tomada de decisões e enfrentamento de dificuldades reais são, pois, questões

presentes no cotidiano daqueles que se envolvem em projetos, considerando que a apropriação do saber construído pela humanidade é fundamental para a compreensão do mundo em que vivemos.

Há uma tendência, bastante generalizada no pensamento pedagógico, em colocar, como questões opostas, a participação dos alunos e a apropriação de conteúdos das disciplinas. Nessa polêmica, podemos identificar, por um lado, um grupo de profissionais da educação que enxerga o conhecimento escolar como a transmissão de um conhecimento já pronto e acabado a alunos que não o detêm. Esse grupo traz uma estreita concepção cientificista do conhecimento. Professores com essa concepção, por estarem preocupados com a transmissão de conteúdos disciplinares, acreditam que não podem abrir uma discussão com os alunos, pois isso significaria perda de tempo e o não 'vencimento' dos conteúdos, ao final de cada ano. Por outro lado, ao tentar romper com essa concepção, muitos profissionais acabaram negando e desvalorizando os conteúdos disciplinares, entendendo a escola apenas como espaço de conhecimento da realidade dos alunos e de seus interesses imediatos. Essa tendência revela uma concepção espontaneísta do conhecimento escolar.

Apesar de aparentemente tão diferentes, essas duas tendências têm em comum uma visão dicotômica (dentre as quais a concepção cientificista de ensino e a espontaneísta) do que seja o conhecimento escolar e, em virtude disso, fragmentam os processos de aprendizagem ora focando somente os conteúdos, ora só enfatizando as ações experimentais do aluno. Não se pode separar, por exemplo, o processo de aprendizagem dos conteúdos disciplinares do processo de participação dos alunos, nem desvincular as disciplinas da realidade atual.

Os conteúdos disciplinares, como oriundos da atividade humana e, assim, fruto da interação dos grupos sociais com sua realidade cultural, devem ser foco da educação escolar. Decorre dessa proposição a tese segundo a qual o processo de humanização das novas gerações exige a apropriação do conhecimento acumulado socialmente e organizado nas disciplinas escolares. Isso significa que é impossível descartar interesses, concepções, cultura dos alunos nesse processo de apropriação do conhecimento científico.

Segundo Pizani e Zunino (1995), a Metodologia de Projetos pode ser assinalada como uma das expressões da concepção segundo a qual os alunos analisam os problemas, as situações e os acontecimentos dentro de um contexto e em sua globalidade, utilizando, para isso, os conhecimentos presentes nas disciplinas e sua experiência sociocultural. Nessa perspectiva, pensar uma práti-

ca pedagógica a partir dos projetos traz mudanças significativas para os processos de ensino e os de aprendizagem. Como afirma Hernández (1998b, p.31),

[...] os projetos de trabalho representam uma maneira de entender o sentido da escolaridade baseado no ensino para a compreensão, o que implica que os alunos participem de um processo que tenha sentido para eles (não porque seja fácil ou agradável) e no qual usem diferentes estratégias de estudo; podem participar no processo de planejamento da própria aprendizagem e ajuda-os a serem flexíveis, a reconhecerem o “o outro” e a compreenderem seu próprio ambiente pessoal e cultural (e o dos outros). Tal atitude favorece a interpretação da realidade e o antidogmatismo. Essa é talvez a conclusão [...] e uma das finalidades do trabalho por projetos.

Todas as questões e características supracitadas encontram-se, presentes nos diferentes projetos a serem desenvolvidos, de um modo geral. Em função do problema/tema a ser trabalhado e da definição de objetivos, situações e atividades implementadas algumas características aparecem com mais intensidade do que outras.

A partir desse conjunto de critérios, Jolibert e colaboradores (1994a) apontam três tipos de projetos:

- *projetos referentes à vida cotidiana* – em se tratando de todas as decisões relacionadas à existência e ao funcionamento de vida de uma coletividade na escolha das responsabilidades, das regras de vida etc., os educandos, junto aos seus respectivos professores, estabeleceram o código de regras de classe e as normas de conduta da escola junto a todas as classes, funcionários e direção escolar.
- *projetos-empresendimentos* – inúmeros projetos dessa natureza podem ser elaborados, pois na medida em que os projetos de estudo são organizados e desenvolvidos, naturalmente o planejamento de visitas e/ou excursões surge, como na mesma proporção a partir dos projetos de leitura e escrita organizam-se exposições de trabalhos realizados. São, portanto, projetos que englobam atividades complexas em torno de uma meta definida.
- *projetos de aprendizado* – assim como os demais projetos, estes devem ter presença constante. Trata-se de colocar ao alcance dos alunos os temas dos conteúdos curriculares e objetivos de trabalho para o ano/semestre/bimestre/semana/dia (conforme a duração dos projetos). Discutidos e confrontados com as expectativas dos alunos, organizavam-se fichas e/ou cartazes com as competên-

cias e habilidades que cada um deve construir para si até o final de um ciclo/projeto, de tal forma que seja possível marcar-se coletiva ou individualmente as etapas alcançadas.⁴

Assim entendida, a Metodologia de Projetos é um caminho para transformar o espaço escolar (as práticas pedagógicas que envolvem processos de ensino e de aprendizagem) em um espaço aberto a aprendizagens significativas para todos os que dele participam, considerando que a organização dos projetos não acontece em detrimento dos conteúdos das disciplinas, mas envolve tais conteúdos numa prática pedagógica centrada na formação cultural ampla e harmônica dos alunos.

Conforme vimos reiterando, com o objetivo de resolver questões relevantes para o grupo, o desenvolvimento de projetos pode vir a gerar necessidade de aprendizagem, e, nesse processo, os alunos – jovens, adultos ou idosos – poderão se apropriar de conteúdos de diversas disciplinas, entendidos como “instrumentos culturais” valiosos para a compreensão da realidade e intervenção em sua dinâmica.

Nesse trabalho com projetos, os conteúdos deixam de ser um fim em si mesmos e passam a ser instrumentos para ampliar a formação dos alunos e sua interação com a realidade, de forma crítica e ativa. Além disso, nessa perspectiva de trabalho educativo há a possibilidade de rompimento com a concepção de “neutralidade” dos conteúdos disciplinares. Estes passam a ganhar significados diversos, a partir das experiências sociais dos alunos, envolvidos nos projetos.

Os projetos de trabalho têm implicações no processo pedagógico, particularmente no que concerne à de selecionar e seqüenciar os conteúdos das disciplinas. Normalmente, o “hábito” é organizar o conteúdo em etapas, de modo cumulativo, de tal forma que este vá sendo “vencido” para outro ser “apresentado” ao aluno. Os projetos de trabalho trazem nova concepção de seqüenciação, fundada na dinâmica, no processo de “ir e vir”, em que os conteúdos vão sendo tratados de forma mais abrangente e flexível, dependendo do conhecimento prévio e da experiência cultural dos alunos. Assim um mesmo projeto pode ser desencadeado em turmas de ciclos diferentes, recebendo tratamento diferenciado, a partir do perfil dos grupos.

Não é com o simples fato de projetos gerarem necessidade de conhecimento que se está garantindo tal aprendizagem. É preciso que os alunos se

⁴ Esta atividade decorrente é fundamental para a avaliação formativa adotada para o trabalho pedagógico interdisciplinar na sala de aula.

apropriem desses novos conteúdos mediante participações ativa nos processos educativos. Para isso, a intervenção do professor é fundamental, no sentido de criar ações para que essa apropriação se faça de forma significativa. Essa intervenção mediadora pode se expressar a partir da organização de módulos de aprendizagem e dos materiais, quando o professor cria possibilidade de ação visando a um tratamento mais detalhado e reflexivo do conteúdo.

Nem todos os conteúdos disciplinares, surgidos nos projetos, são objetos de um estudo mais sistematizado, em módulos de aprendizagem. Mas o que se transformará em módulos de aprendizagem não pode ser definido antecipadamente, sem se considerar o processo vivido pelo grupo, sua experiência e seus conhecimentos prévios.

Os projetos de trabalho podem gerar, nesse sentido, necessidades de aprendizagem de novos conteúdos para serem aprofundados e sistematizados em módulos de aprendizagem que, por sua vez, podem repercutir sobre as atuações e intervenções dos alunos em outras situações da vida escolar.

Ao se pensar no desenvolvimento de um projeto, a primeira questão colocada diz respeito a como surge esse projeto e principalmente a quem propõe o tema para ela. Diante dessa questão, surgem posições diferenciadas. Alguns profissionais defendem a posição de que o projeto deve partir, necessariamente, dos alunos, caso contrário corre-se o risco de o mesmo ser imposto. Outros defendem a idéia de que os temas devem ser propostos pelo professor, de acordo com a sua intenção educativa, pois, de outra forma, cair-se-ia em atitudes e ações espontaneístas. O que se desconsidera, nessa polêmica, é o ponto central da Pedagogia de Projetos: o envolvimento de todo o grupo com o processo. Um tema pode surgir dos alunos, mas isso não garante uma efetiva participação destes no desenvolvimento do projeto.

O que caracteriza o trabalho com projetos não é a origem do tema, mas o tratamento dado a esse tema, no sentido de torná-lo uma questão do grupo como um todo e não apenas de alguns alunos ou do professor. Portanto, os problemas ou temáticas podem surgir de um aluno em particular, de um grupo de alunos, da turma, do professor ou da própria conjuntura. O que se faz necessário garantir é que esse problema passe a ser de todos, com um envolvimento efetivo na definição dos objetivos e das etapas para alcançá-los, na participação nas atividades vivenciadas e no processo de avaliação.

Ao se pensar no desenvolvimento de um projeto, três momentos devem ser configurados:

1. *Problematização*: é o ponto de partida, o momento detonador do projeto. Nessa etapa inicial, os alunos irão expressar suas idéias, crenças, conhecimentos sobre o problema em questão. Esse passo é fundamental, pois dele depende todo o desenvolvimento do projeto. Os alunos já trazem em sua bagagem, hipóteses explicativas, concepções sobre o mundo que os cerca. E é dessas hipóteses que a intervenção pedagógica precisa partir; pois, dependendo do nível de compreensão inicial dos alunos, o processo toma um ou outro caminho. Nessa fase de problematização, o professor detecta o que os alunos já sabem e o que ainda não sabem sobre o tema em questão. É também a partir das questões levantadas nesta etapa que o projeto é organizado pelo grupo.

2. *Desenvolvimento*: é o momento em que se criam as estratégias para a problematização. Nessa etapa, a ação do aluno também é fundamental. Por isso, é preciso que os alunos se defrontem com situações que os obriguem a comparar pontos de vista, rever suas hipóteses, colocar-se novas questões, deparar-se com outros elementos postos pela Ciência. Para isso, é preciso que se criem propostas de trabalho que exijam a saída do espaço escolar, a organização em pequenos e/ou grandes grupos, o uso de biblioteca, a vinda de pessoas convidadas à escola, entre outras ações. Nesse processo, os alunos devem utilizar todo o conhecimento que têm sobre o tema e se defrontar com conflitos, inquietações que as levarão ao desequilíbrio de suas hipóteses iniciais.

3. *Síntese*: em todo esse processo, as convicções iniciais vão sendo superadas e outras mais complexas vão sendo construídas. As novas aprendizagens passam a fazer parte dos esquemas de conhecimento dos alunos e vão servir de conhecimento prévio para outras situações de aprendizagem, pois novos problemas surgem para serem resolvidos.

Apesar de serem destacados os três momentos no desenvolvimento de um projeto, é importante frisar que são momentos de *um processo*, não etapas estanques.

Em síntese, os projetos são processos contínuos que não podem ser reduzidos a uma lista de objetivos e etapas. Refletem uma concepção de conhecimento como produção coletiva, na qual a experiência vivida e a produção cultural sistematizada se entrelaçam, dando significado às aprendizagens construídas. Por sua vez, estas são utilizadas em outras situações, mostrando, assim, que os educandos são capazes de estabelecer relações e utilizar o conhecimento apreendido, quando necessário. Portanto, os projetos de trabalho não se inserem apenas numa proposta de renovação de atividades – tornando-as mais criativas –

e sim numa mudança de postura, o que exige um repensar da prática pedagógica e das teorias que a estão embasando.

A Metodologia de Projetos é, pois, um caminho para transformar o espaço escolar em um espaço aberto à construção de aprendizagens significativas para todos que dele participam, o que implica um olhar crítico e atento para os conceitos que fundamentam a prática pedagógica. Como vimos, significa re-significar o papel do sujeito que aprende e também daquele que ensina. Exige posicionamento em relação ao tratamento dos conteúdos em sala de aula, além de formas de inserção de todos os envolvidos no processo educativo de maneira ativa.

No processo de humanização de cada pessoa, a instituição educativa assume um papel essencial e o trabalho com projetos pode significar o rompimento com as idéias comumente embasadoras dos processos de ensino e de aprendizagem que lá se estabelecem: tais processos tornam-se participativos, intencionais e conscientes. Assim, optar pela significância do trabalho educativo no desenvolvimento cultural em diferentes momentos da vida é um grande desafio, implicando a transposição de práticas pedagógicas tradicionais rumo a práticas pedagógicas emancipatórias e humanizadoras.

Referências

- ABRANTES, P. Trabalho de projetos e aprendizagem da matemática. In: *Avaliação e Educação Matemática*, RJ:MEM/USU – GEPEM, 1995.
- CHASSANNE, J. A pedagogia de projecto, última metamorfose da pedagogia renovada? In: *Trabalho de projectos: leituras comentadas*. 3. ed. Portugal: Edições Afrontamento, 1993. (coleção Ser Professor) p.30-35.
- GALPERIN, P. Ya. *Introducción a la psicología*. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982.
- DAVIDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental*. Moscou: Editorial Progreso, 1995.
- DUARTE, N. *Vigotski e o aprender a aprender*. Campinas: Autores Associados, 2000.
- FAZENDA, I. *Interdisciplinaridade e prática docente*. São Paulo: Papyrus, 1995.
- HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- JOLIBERT, Josette. Vida Cooperativa e Pedagogia de Projetos. In: _____. *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994a. p.21-30.

- _____. *Formando crianças produtoras de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994b.
- LEGRAND, Louis. A pedagogia do projecto. In: *Trabalho de projectos: leituras comentadas*. 3. ed. Portugal: Edições Afrontamento, 1993. (coleção Ser Professor) p.36-39.
- LEITE, E.; MALPIQUE, M.; SANTOS, M. R. dos. *Trabalho de Projetos*. 3. ed. Portugal: Edições Afrontamento, 1993.
- LENER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LEONTIEV, A. N. O homem e a cultura. In: _____. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978a. p. 68-200.
- _____. A “Demarche” histórica no estudo do psiquismo humano. In: _____. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978b. p. 261-284.
- _____. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKII, L.S. et al. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988. p. 59-84.
- PIZANI, A.; ZUNINO, D. *A aprendizagem da língua escrita na escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- TALÍZINA, N. *Psicologia de la Enseñanza*. Moscou: Progreso, 1988.
- VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo, Ícone: Edusp, 1988. p. 103-117.
- VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo, Ícone: Edusp, 1988.
- VYGOTSKI, L. S. Problemas del desarrollo de la psique. *Obras Escogidas*, Vol. III. Madrid: Visor, 1995.

Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto
Profa. Dra. do Departamento de Didática da Faculdade de
Filosofia e Ciências da UNESP - Universidade Estadual
Paulista - Campus de Marília
E-mail: cynthia@marilia.unesp.br

Elieuzza Aparecida de Lima
Profa. Dra. do Departamento de Educação da Universidade
Federal de Uberlândia
E-mail: aelislima@ig.com.br
