

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LUCIA HELENA ALENCASTRO

**CONCEPÇÕES DE ESTUDANTES SOBRE OS PROJETOS DE
APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR**

**CURITIBA
2009**

LUCIA HELENA ALENCASTRO

**CONCEPÇÕES DE ESTUDANTES SOBRE OS PROJETOS DE
APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do grau acadêmico de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Augusta Bolsanello

**CURITIBA
2009**

LUCIA HELENA ALENCASTRO

**CONCEPÇÕES DE ESTUDANTES SOBRE OS PROJETOS DE
APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do grau acadêmico de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Augusta Bolsanello

**CURITIBA
2009**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS
COORDENAÇÃO DE PROCESSOS TÉCNICOS

Alencastro, Lucia Helena

Concepções de estudantes sobre os projetos de aprendizagem no ensino superior / Lucia Helena Alencastro. – Curitiba, 2009.

123f.

Inclui referências e anexos

Orientadora: Profª Drª Maria Augusta Bolsanello

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Aprendizagem - Projetos. 2. Ensino superior. 3. Estudantes universitários. I. Bolsanello, Maria Augusta. II. Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 378.007

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora Dr^a. Maria Augusta Bolsanello, agradeço por ter aceito o desafio de me orientar e por sua profunda paciência e dedicação.

Aos alunos participantes desta pesquisa, agradeço pelas suas ações cooperativas e colaborativas, que possibilitaram a realização desta investigação.

Às professoras e aos professores do Setor Litoral, especialmente os responsáveis pelo GEPA – Grupo de Estudos dos Projetos de Aprendizagem pela participação ativa na realização deste trabalho.

Ao meu marido, que me estimulou a realização do presente estudo e esteve presente em todo o seu desenvolvimento, orientando e acompanhando nos momentos mais difíceis.

Finalmente agradeço aos meus pais e irmãos, por sempre acreditarem em mim.

RESUMO

O presente estudo investiga as concepções de estudantes do ensino superior sobre a inserção dos Projetos de Aprendizagem (PAs) na sua formação. Participaram quarenta acadêmicos da Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral, dos cursos de Gestão Ambiental, Fisioterapia, Gestão e Empreendedorismo e Serviço Social. O aprofundamento teórico envolveu o desenvolvimento cognitivo de adolescentes e adultos, na perspectiva de autores como Jean Piaget e Vygotsky, bem como os fundamentos históricos dos Projetos de Aprendizagem nas proposições teóricas de John Dewey e William Heard Kilpatrick. Como procedimentos de coleta e análise dos dados foram utilizados as técnicas de observação livre, aplicação de questionários e análise de conteúdo. Após análise qualitativa dos dados, observa-se que os alunos: a) visualizaram a importância da articulação entre teoria e prática desencadeada pelos Projetos; b) conceberam os PAs como facilitadores da sua formação pela inserção na prática desde o início do curso; c) compreenderam melhor a teoria por vincular-se com conhecimentos concretos e significativos para os mesmos; d) assinalaram contribuições dos Projetos ao despertar interesses por aspectos da realidade social, além de ampliar a formação para outros aspectos da vida; e) observaram mudanças na sua forma de estudar relacionadas à maior autonomia e liberdade de escolha; f) reconhecem que a autonomia aliada à liberdade de escolha do tema gera a disciplina necessária para os estudos; g) perceberam a contribuição dos PAs na vivência de práticas que auxiliam a determinação da área futura de atuação profissional; h) ressaltaram aspectos positivos na relação com o seu mediador; i) salientaram, contudo, algumas dificuldades referentes a autonomia necessária à realização dos PAs. Além disso, descreveram problemas relacionados à mediação dos Projetos quando os docentes envolvidos não pertencem à área de conhecimento específica do mesmo, bem como, seu tempo de duração. Como conclusão foram propostas algumas ações necessárias ao fortalecimento dos Projetos de Aprendizagem, como ação pedagógica privilegiada à construção do conhecimento e consecução da autonomia discente, na sua formação profissional, frente aos desafios sociais da atualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Projetos de Aprendizagem; ensino superior; construção do conhecimento; autonomia.

ABSTRACT

This study has investigated the conceptions of some graduation students about the insertion of the Learning Projects (PAs) in their formation. Forty students from the courses of Environment Management, Physiotherapy, Enterprising & Management and Social Service have participated. The theoretical study has involved cognitive development of adolescents and adults under the perspective of authors as Piaget and Vygotsky, as well as the historical bases of Learning Projects of the theoretical studies of John Dewey and William Heard Kilpatrick. Free observation, application of a questionnaire and content analysis were the techniques used for data collecting. The quantitative analysis of the collected data has shown that the students could: a) visualize the importance of the connection between theory and practice unleashed by the Projects; b) conceive PAs as a facilitator to their formation by inserting practice since the beginning of the course; c) understand theory better by bonding themselves with real and significative knowledge; d) observe contributions of the Projects in revealing an interest for aspects of social reality, besides of extending their formation to other aspects of life; e) Observe changes in their way of studying related to more autonomy and freedom to choose; f) recognize that autonomy and freedom to choose their subject were important to the discipline of studying; g) Perceive the contribution of the PAs to the practice that will help them to choose their profession in the future; h) See clearly the positive aspects of the relationship with their mediator; i) Observe, however, some difficulties related to the necessary autonomy to run the PAs. Besides, describe the problems related to Projects mediation when the mediators were from another knowledge area, as well as the mediation period. Some actions were considered to fortify the Learning Projects (PAs), as a pedagogical action to knowledge and autonomy of the students achievement, in their professional formation before the social challenge.

KEY-WORDS: Learning Projects; higher education; knowledge construction; autonomy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1	DEMONSTRATIVO DOS CURSOS, COM ANO DE INGRESSO, NÚMERO DE MATRICULADOS EM 2008, NÚMERO DE PARTICIPANTES E PERCENTUAL DE PARTICIPANTES NO ESTUDO POR CURSO.....	
-----------------	--	--

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 JUSTIFICATIVA.....	10
1.2 ABORDAGEM DO PROBLEMA.....	13
2 MARCO TEÓRICO	22
2.1 A IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO.....	23
2.1.1 Conhecimento e Desenvolvimento: da adolescência à vida adulta.....	26
2.1.2 Afetividade e Conhecimento.....	31
2.2 O TRABALHO COM PROJETOS.....	33
2.2.1 Projetos de Aprendizagem: fundamentos históricos.....	34
2.2.2 Projetos: os pressupostos de John Dewey.....	36
2.2.3 Projetos: os pressupostos de William Heard Kilpatrick.....	38
2.2.4 Os Projetos na atualidade: percepções e experiências em curso.....	43
2.3 OS DESAFIOS POSTOS À EDUCAÇÃO NO PRESENTE: ESPAÇOS PARA A PROPOSIÇÃO DE METODOLOGIAS VOLTADAS A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO.....	49
3 METODOLOGIA	56
3.1 CONTEXTO.....	57
3.1.1 Os Projetos de Aprendizagem na Composição do Projeto Político Pedagógico.....	60
3.2 PARTICIPANTES.....	61
3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	62
3.3.1 Observação Livre e Assistemática.....	63
3.3.2 Questionários.....	64
3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS.....	65
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	68
4.1 ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA.....	69
4.2 PROJETOS DE APRENDIZAGEM E CONHECIMENTO – CONHECIMENTO SIGNIFICATIVO.....	75
4.3 PROJETOS DE APRENDIZAGEM E AUTONOMIA: UMA VIA À CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO.....	86
4.4 A EXPERIÊNCIA DOS PROJETOS DE APRENDIZAGEM COMO PROCESSO DE APRENDIZAGEM.....	93
CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS	112
ANEXOS	120

1 INTRODUÇÃO

1.1 JUSTIFICATIVA

O ato de realizar projetos pode ser considerado como uma ação natural do ser humano, intencional e simbólica. Ação esta capaz de possibilitar a solução de problemas com implicações diretas no processo de construção do conhecimento. “Tanto nas ciências exatas como nas ciências humanas, múltiplas atividades de pesquisa, orientadas para a produção de conhecimento, são balizadas graças à criação de projetos prévios.” (FAGUNDES, 1999). Segundo a mesma autora, independentemente da área de ensino ou pesquisa, a elaboração de um projeto constitui a primeira etapa do processo de construção do conhecimento e articula as interrogações que irão conferir a direção e as etapas subsequentes a serem desenvolvidas.

Atualmente é possível encontrar sólidas discussões (Behrens, 2003; Boutinet, 2002; Fagundes, 1999; Hernández, 1998; Zabala, 2002) e práticas educacionais que remetem à atividade intelectual de elaboração e realização de projetos como uma possibilidade ímpar de produção de conhecimento, independentemente do momento em que o estudante se encontra – como condição para a sua autonomia, desenvolvimento cognitivo e interpessoal. Contudo, as práticas educacionais, especificamente àquelas relacionadas ao ensino superior, historicamente remetem o processo de elaboração de projetos para o período final da formação, os conhecidos trabalhos de conclusão de curso. Nessa perspectiva, a aquisição teórica antecede a prática, segundo o pressuposto do conhecimento pelo conhecimento, ou seja, não há sentido gerador da ação, posto que não existe conexão, a princípio, entre teoria e prática.

No Brasil, as referências encontradas no ensino superior que buscam negar a tendência acima descrita, geralmente situam-se na perspectiva da aprendizagem problematizada. Para Zanotto (2003), ainda que haja possíveis diferenças entre metodologias focadas para o desenvolvimento da habilidade de resolução de problemas e a aprendizagem por projetos, há um aspecto comum a ser considerado: todas se baseiam no trinômio problema-explicação-solução, e conclui que há mais possibilidades complementares do que diferenças. Contudo, ainda que haja

possíveis semelhanças, metodologicamente, a presente investigação volta-se, neste momento, às experiências de ensino-aprendizagem baseadas na aprendizagem por projetos.

A busca por referenciais teóricos passíveis de subsidiar o presente estudo leva ao encontro de uma realidade bastante significativa: grande parte das experiências que envolvem a formação por Projetos, no Brasil, refere-se basicamente ao ensino fundamental e ao ensino médio (BIAJONE, 2003; SOUZA, 2006; CAMARGO, 2005). No ensino superior, encontram-se experiências com proposições metodológicas articuladas, especificamente na aprendizagem por problemas e desenvolvidas em disciplinas ou, no máximo, em determinados cursos (CARON, 2004). Não há o encontro com outras disciplinas e, muitas vezes, nem mesmo com o projeto pedagógico da instituição. Os docentes que protagonizam estas ações parecem evidenciar sua preocupação com a incompatibilidade entre o efetivo aprendizado de seus estudantes e as práticas tradicionais de ensino.

Segundo Vasconcellos (1995), é possível considerar que ainda há predominância em sala de aula de uma metodologia tradicional de cunho academicista. Mesmo que tal prática não ocorra tanto pela vontade dos educadores, observa-se um desconhecimento sobre outra forma de fazer docência. Sem dúvida alguma é possível destacar a metodologia expositiva, com ênfase na transmissão do conteúdo, como uma das mais recorrentes em sala de aula.

Tais práticas pedagógicas fundamentam-se na concepção tradicional do fazer docente. “A abordagem tradicional é caracterizada pela concepção de educação como um *produto*, já que os modelos a serem alcançados estão pré-estabelecidos, daí a ausência de ênfase no processo.” (MIZUKAMI, 1986, p.11). Constitui-se, portanto, na ideia de transmissão de conteúdos previamente selecionados e organizados. A centralidade encontra-se no professor, o que representa um dos aspectos mais problemáticos deste modelo. Ao professor cabem as decisões de cunho metodológico, conteúdos, avaliação e principalmente a forma de interação. Contudo, os objetivos referentes à educação não competem ao docente, mas a instâncias externas, seja a escola ou mesmo a sociedade em que o aluno se encontra inserido. Portanto, o professor num sentido mais amplo, exerce o papel de mediador entre cada aluno e os modelos socioculturais presentes.

Segundo Behrens (2009), dentre estes modelos, o método cartesiano torna-se um dos principais referenciais, na medida em que engendra a separação do conhecimento em campos específicos do saber, visando uma maior eficácia. Como consequência desta perspectiva científica, concretiza-se uma lógica reducionista capaz de fragmentar além das verdades produzidas, o próprio homem, seus valores e sentimentos. Ainda que existam sólidas críticas a este modelo de educação, é possível encontrá-lo nos dias atuais sob diferentes formas.

Neste sentido, o interesse pessoal desta pesquisadora por uma perspectiva educacional capaz de romper com a abordagem tradicional de ensino, inicia-se por meio de uma experiência vivenciada em 2000, como docente em um curso voltado à escolarização de jovens e adultos, desenvolvida pela Escola Sindical Sul, na cidade de Curitiba, Paraná. Ainda que esta experiência não tenha abordado diretamente a aprendizagem por projetos, pautou-se na integração sujeito e objeto, tomando como base abordagens cognitivistas e sociointeracionistas. Esta experiência consolidou o interesse pela atuação com o magistério e também a busca por metodologias educacionais capazes de contribuir na constituição da autonomia dos sujeitos do conhecimento.

O encontro com uma experiência concreta de utilização de projetos na formação integral de estudantes do ensino superior, desde o primeiro ano de sua formação, realiza-se a partir da entrada desta pesquisadora em uma universidade pública, no processo de implantação de um setor com cursos novos, cuja proposta pedagógica pauta-se na Aprendizagem por Projetos. Numa perspectiva inovadora, este setor articula sua proposta curricular e organizacional sobre bases educacionais diferenciadas e ousadas. Desta forma, em seu projeto pedagógico estão apresentados, como módulos centrais, os projetos de aprendizagem, as interações culturais e humanísticas e os fundamentos teóricos. Estes três módulos são partes estruturantes do processo de formação dos estudantes, com início no primeiro ano.

Como docente deste Campus, assim como aos demais colegas, coube o desafio de atuar como mediadora dos Projetos de Aprendizagem. Por se tratar de uma perspectiva inovadora, sem precedentes em nossas vivências pretéritas, colocou-se de imediato a necessidade de buscar referenciais capazes de subsidiar tal desafio. Os referenciais existentes, em sua maioria, apontam para dinâmicas semelhantes, porém deslocadas em termos temporais. Entre elas cabe destacar

experiências com projetos de aprendizagem no ensino fundamental e médio no Brasil e, de forma mais sólida, na Espanha, como relata Hernández (1998). Neste último caso, o autor apresenta a experiência com projetos de aprendizagem na escola Pompeu Fabra, Barcelona, sobre as primeiras discussões dos professores em torno da necessidade de mudança. São descritas as resistências vivenciadas, as discussões e as principais etapas do trabalho.

Especificamente em relação aos Projetos de Aprendizagem no ensino superior, até o presente, as produções teóricas se mostram insuficientes, com experiências importantes, porém isoladas em determinados cursos ou disciplinas. Portanto, uma experiência realizada no ensino superior que incorpora integralmente os Projetos de Aprendizagem como parte estruturante do seu currículo, torna-se uma referência importante de análise. Assim, a possibilidade de averiguar as contribuições efetivas desta perspectiva pedagógica para a formação de jovens, futuros profissionais, constitui-se uma tarefa essencial em face às discussões presentes sobre os desafios impostos, na atualidade, ao ensino superior.

1.2 ABORDAGEM DO PROBLEMA

A fim de compreender a quase inexistência de proposições pedagógicas e curriculares inovadoras, no ensino superior, se faz necessário examinar os antecedentes históricos que a constituem. Pode-se considerar que secularmente persistiu certa tendência reprodutora de modelos externos, desde sua origem. Tendência esta multiplicadora e normatizadora de um modelo de educação superior predominante, independentemente de fatores espaciais ou temporais, mas visivelmente reconhecidos nos diferentes ambientes da academia. Esta tendência abrange desde a postura pedagógica curricular até o fazer docente sem grandes questionamentos sobre os sentidos presentes nesta forma de atuar. A centralização no professor como detentor de saberes transforma o processo de construção do conhecimento em processo de memorização de saberes acumulados (ANASTASIOU, 2001).

Chauí (2003), em uma discussão sobre a universidade como organização ou instituição social, recorre a uma breve análise histórica da universidade brasileira, onde pontua as diferentes etapas que demarcam a transformação da universidade

de instituição em organização, a partir de 1964. Quanto ao momento atual, nomeia-a como universidade operacional e afirma que há um reforço ainda maior da docência entendida como transmissão de conhecimentos e complementada por manuais de fácil leitura, em uma perspectiva de aceleração da formação. Os termos transmissão e adestramento se perpetuam em lugar de uma combinação passível de engendrar estudantes críticos do seu tempo e do seu papel enquanto profissionais.

O debate em curso sobre o tecnicismo que caracteriza a prática docente desde a década de setenta, presente na formação superior inclui diferentes matizes, sobretudo em um momento cujo desenvolvimento científico e tecnológico demarca sua plenitude sem, no entanto, responder a questões primárias da vida em sociedade.

Segundo Martins (2006), os cursos de ensino superior no Brasil têm se constituído, muitas vezes, em verdadeiros reféns das atividades profissionais. A interferência sobre a estrutura da organização acadêmica fortalece a existência de departamentos especializados, faculdades e institutos. Assim, há uma estreita formação acadêmica, balizada pela especialização profissional, o que a torna incongruente com as sociedades contemporâneas. Atualmente não é mais possível pensar em termos de uma sociedade estática, ao contrário, a atual dinâmica imprime constantes e profundas mudanças nas diferentes áreas, trazendo como consequência os princípios da incerteza e da ambivalência. O mesmo autor infere que entre os maiores desafios do ensino superior brasileiro encontra-se o repensar sobre o tipo de formação acadêmica que vem sendo propiciada aos seus estudantes. Há como prioridade a necessidade de equacionar os conhecimentos de determinada área profissional com uma formação intelectual mais generalista, com perspectivas humanísticas a fim de contribuir no desenvolvimento de capacidades para além da formação técnica, mas capaz de conter também aspectos relacionados à formação pessoal e sociocultural.

É inegável a pressão advinda da arquitetura econômica sobre as instituições de ensino, principalmente na educação superior. Como o foi em outros momentos históricos, sob outras roupagens, com outras vinculações e interesses. Autores como Freire (1979), Cortella (2008), Silva (2003) e Zabala (1999), fazem referência ao fato de que a educação e, em consequência, o conhecimento produzido historicamente, não é neutro. A qualidade histórica, social e cultural, defendida por

estes autores, atribui ao conhecimento e à educação posições concretas, diretamente pautadas pelo tempo e pelo espaço em que esta se constitui.

Zabala (1999), ao abordar aspectos referentes à seleção e organização dos conteúdos na educação, reitera a ideia da função social do sistema educativo, à qual corresponde concepções sobre o tipo de ser humano que se pretende formar e, conseqüentemente, o modelo de sociedade pretendido. Neste sentido afirma:

Qualquer proposta direcionada a conseguir que alguém aprenda está condicionada ou determinada por uma ideia, consciente ou inconsciente, de pessoa e de sociedade. Não existe nenhuma ação dirigida ao desenvolvimento formativo de qualquer das capacidades humanas que não corresponda a um modelo de cidadão ou cidadã e ao papel que essa pessoa deve ter na sociedade. (ZABALA, 1999, p. 44).

Para este autor, duas premissas básicas conduziram à seleção dos conteúdos curriculares motivados pela submissão da educação a poderes hegemônicos: a valorização de conteúdos mais tradicionais articulados em algumas disciplinas socialmente valorizadas e consideradas como eternas e disciplinas orientadas pelo sistema produtivo. Menciona que sobre este dilema, o momento atual é de profunda crise e tensão: "(...) entre os conteúdos tradicionais com peso social de seus diferentes grupos profissionais e os novos conteúdos emergentes, correspondentes também às exigências das "novas profissões" ou as de mais prestígio" (ZABALA, 1999, p. 48). Declara que nesta perspectiva, mantém-se o desconforto em termos dos critérios utilizados na escolha dos conteúdos a serem ministrados.

O autor conclui que, em verdade, o debate permanece fixado em questões que não elevam a discussão ao que deveria ser o seu verdadeiro sentido – o papel da educação em um sistema democrático. Com isso propõe algumas premissas progressistas, segundo as quais não identifica contrassensos, que a finalidade do ensino deve constituir-se na formação de pessoas capazes de responder aos desafios impostos por uma vida comprometida com a construção de uma sociedade melhor para si e para todos. Neste sentido propõe: "A partir dessa primeira aproximação, podemos extrair sucessivas definições conforme as diferentes dimensões de desenvolvimento da pessoa: social, interpessoal, pessoal e profissional". (ZABALA, 1999, p.53).

O ensino superior encontra-se diretamente interligado ao mundo profissional, o que potencializa suas responsabilidades e desafios. Ao dilema antes mencionado somam-se pressões sociais acerca da qualidade dos profissionais que atualmente se incorporam ao mundo do trabalho. Porém, discussões relacionadas à qualidade no ensino superior significam contemplar aspectos referentes à formação de futuros profissionais de forma integral, inserindo-se outras dimensões da vida destes jovens, como podemos observar:

A luta que se vem travando para elevar o nível de qualidade do ensino de graduação exige que nossos alunos aprendam a reconstruir o conhecimento, a descobrir um significado pessoal e próprio para o que estão aprendendo, a relacionar novas informações com o conhecimento que já possuem, com as novas exigências do exercício de sua profissão, com as necessidades atuais da sociedade onde vão trabalhar.

Nossos alunos precisarão aprender a iniciação à pesquisa e aos trabalhos científicos, a fazer investigação de caráter básico, a socializar esses conhecimentos, a desenvolver competências e atitudes que lhes permitam analisar e discutir criticamente a ciência e suas soluções para os problemas da humanidade como hoje se apresentam, e a tomar decisões com responsabilidade de profissionais competentes e cidadãos. (MASETTO, 2001, p.84).

Indiscutivelmente os desafios postos à universidade brasileira neste momento são intensos. Neste cenário enfatizam-se questões relacionadas à fragmentação e à especialização disciplinar, excesso de conteúdos, além da dissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão, entre outros fatores não menos importantes. A questão central em torno da qual giram as indagações sobre o fazer no ensino superior coloca-se sobre a dúvida de qual formação conseguirá responder as complexidades contemporâneas, superando a dicotomia entre conhecimento e desenvolvimento humano. Constitui-se, assim, o desafio de preparar sujeitos para além de profissionais capazes, mas cidadãos conscientes do seu papel enquanto sujeitos sociais.

Entretanto, nas últimas décadas desenhou-se importante produção teórica acerca do esgotamento do paradigma tradicional da educação, com fortes críticas ao modelo acadêmico em curso. Santos (2005) analisa a crise das universidades e apresenta algumas teses para uma universidade pautada pela ciência pós-moderna. Destacam-se de suas considerações, dois aspectos considerados de fundamental importância para a produção acadêmica na atualidade.

No primeiro aspecto, o autor é contundente ao afirmar que a ciência moderna fundou-se na negativa do senso comum: se por um lado contribuiu para um extremo desenvolvimento científico, por outro, negou aos sujeitos a possibilidade de participar e atuar no desenvolvimento do mundo e na construção dos princípios para uma vida plena de sabedoria. Afirma como condição primeira às universidades, o reconhecimento de outras formas de saber, assim como o enfrentamento comunicativo entre estas.

As configurações de saberes são sempre, em última instância, configurações de práticas sociais. A democratização da universidade mede-se pelo respeito do princípio da equivalência dos saberes e pelo âmbito das práticas que convoca em configurações inovadoras de sentido. (SANTOS, 2005, p. 228).

No segundo aspecto, o autor coloca a possibilidade de abertura ao outro como o sentido profundo da democratização da universidade, remetendo às atividades, atualmente nomeadas de extensão, a responsabilidade de se aprofundarem a tal ponto que desapareçam enquanto instância isolada, passando a compor integralmente as atividades de investigação e de ensino. Este último como condição de cumprimento à legitimidade da universidade, posto que esta se encontra articulada em uma sociedade cuja quantidade e qualidade de vida ocorrem sobre configurações cada vez mais complexas de conhecimento.

As atividades de extensão procuram “estender” a universidade sem a transformar, traduziram-se em aplicações técnicas e não em aplicações edificantes da ciência; a aplicação de serviços a outrem nunca foi concebida como prestação de serviço à própria universidade. (SANTOS, 2005, p. 229).

As reflexões apresentadas acima instigam a busca por práticas educacionais com objetivos restauradores da interação entre conhecimento e sujeito do conhecimento. Tais discussões encontram-se alicerçadas sobre proposições pedagógicas capazes de integrar os sujeitos do conhecimento: estudante e professor num processo dialógico entre sujeitos concretos com conhecimentos prévios, história de vida singular e novos conhecimentos advindos do acúmulo científico. Concretiza-se na relação pedagógica onde os diferentes pólos – sujeito e objeto – são parte fundamental no processo (BECKER, 1993).

Entre estas novas práticas pedagógicas, salienta-se no presente estudo, a proposta de Aprendizagem por Projetos. Esta perspectiva pedagógica encontra referenciais teóricos em diferentes autores como por exemplo nas ideias piagetianas sobre desenvolvimento e aprendizagem, bem como em outros pensadores, dentre os quais se destacam Dewey, Freire e Vygotsky.

Almeida (1999) menciona a importância da aprendizagem por projetos sem, contudo, apontá-la como uma nova proposta metodológica, mas como outra cultura de aprendizagem. Nesta nova cultura evidencia-se a possibilidade de combinar as necessidades da sociedade e as expectativas e potencialidades dos estudantes, bem como o fato de constituir-se como espaço efetivo de integração professor/estudante, com perspectivas de cooperação e autonomia para ambos no processo de aprendizagem.

Outro aspecto importante refere-se à possibilidade de integração das diferentes áreas do conhecimento. Em um primeiro momento emerge o conhecimento que é próprio do estudante, de sua história de vida, sua formação precedente. Em outro momento surge a necessidade de desvelar novos conhecimentos fundados na compreensão de sua importância para dar continuidade ao processo desencadeado – os conhecimentos científicos deverão vir como respostas desencadeadas a partir da ação. Desta forma, é possível afirmar que inexistente a fragmentação disciplinar.

A fim de não se produzir confusão de ordem conceitual, faz-se necessário diferenciar Ensino por Projetos e Aprendizagem por Projetos. Segundo Fagundes (1999), o Ensino por Projetos remete ao planejamento da escola ou de seus professores e à articulação e ao direcionamento dos temas a serem pesquisados pelos estudantes. A autonomia é dos professores, enquanto os estudantes se submetem às suas diretrizes. Portanto, parte-se novamente da normatização sobre o que deve ser aprendido, sem que haja um rompimento substancial sobre a forma tradicional de transmissão do conhecimento.

Na Aprendizagem por Projetos, perspectiva adotada no presente estudo, porém com a nomenclatura de Projetos de Aprendizagem, a lógica se altera. A formulação das questões que serão estudadas parte do estudante, ou seja, do proponente do estudo. Um Projeto de Aprendizagem, para levar a construção de conhecimento, deverá ser gerado a partir do desequilíbrio no sistema de

significações presentes no universo pessoal do estudante. É a partir de seus conhecimentos prévios, que o estudante vai se movimentar, interagir com o desconhecido ou com novas situações para se apropriar do conhecimento específico - seja nas ciências, nas artes, na cultura tradicional ou na cultura em transformação. (FAGUNDES, 1999).

Ainda que o professor possa ser surpreendido com os temas elucidados pelo estudante, a ocasião se mostra privilegiada para a cooperação na busca e na construção do desconhecido. As certezas e verdades prévias, sempre tão esperadas, necessariamente, não existem. Esta condição articula os elementos ideais para que ambos, professor e estudante, possam mergulhar no desafio da construção compartilhada do conhecimento. Não há obrigatoriedade, como na perspectiva tradicional de educação, do domínio total do professor sobre as etapas de aprendizagem. O professor apresenta-se como mediador na interação entre o estudante e o objeto de conhecimento, atua cooperativamente e, também como pesquisador, como sujeito do conhecimento.

A ideia central dos Projetos de Aprendizagem coloca-se na autoria do fazer, ao delegar ao estudante, de certa forma, a responsabilidade pela sua formação. Responsabilidade esta que se inicia na proposição do seu problema de estudo, pois o estudante deverá encontrar, para realização do seu trabalho, algo que verdadeiramente mobilize o seu interesse. Portanto, o desafio inicial constitui-se em despertar o estudante para consigo mesmo, no sentido de efetuar uma escolha consciente e coerente com as suas necessidades. Desta escolha derivarão as interrogações ulteriores, que também deverão ser articuladas em torno da sua ação.

Beyer (2000), referindo-se ao método de projetos proposto por Kilpatrick, reforça a necessidade de compreensão dos elementos constituintes desta proposta, na visão de seu autor. Acentua que para Kilpatrick, o comportamento significa uma resposta do organismo frente a uma determinada situação. Esta resposta provoca 'necessidades' ou desejos e estes últimos, por sua vez, produzem um objetivo no qual geram os esforços necessários para concretização deste objetivo. "En este proceso, las personas desarrollan intereses conexos y experimentan un placer positivo. La clave para entender el 'proceso vital', por lo tanto, debe encontrarse en el esfuerzo y el interés, al que siguen nuevos intereses." (BAYER, 2000, p. 8).

Não obstante, as premissas que integram o trabalho com Projetos de Aprendizagem estimulam diferentes indagações. Entre estas, a possibilidade de um distanciamento entre a área específica de formação do estudante e a escolha do seu tema. Em consequência deste possível desencontro pautam-se algumas críticas, principalmente no que se refere a possíveis carências na formação profissional do estudante.

Indiscutivelmente, a formação por meio dos Projetos de Aprendizagem suscita inúmeras discussões, sobretudo quando entramos no campo universitário, terreno delicado, em face dos elementos históricos que o fundam. Portanto, quando se apresenta uma experiência concreta de inovação pedagógica, dada a revolução curricular que articula, as interrogações que surgem se tornam multifacetadas. Consequentemente, clarificar e desvelar as diferentes faces envolvidas neste trabalho apresenta-se como tarefa prioritária, principalmente àqueles sujeitos que participam ativamente deste processo.

Neste sentido, refletir sobre o processo de formação dos estudantes a partir da interface Projetos de Aprendizagem e produção de conhecimento torna-se o principal desafio deste trabalho. Especificamente, o impacto percebido por estudantes que desde o ano de 2005 vivenciam a sua formação por meio dos projetos de aprendizagem.

Frente a estas considerações, levanta-se a seguinte questão, a qual norteará a realização do presente estudo:

“Como os estudantes de ensino superior concebem a inserção dos Projetos de Aprendizagem na sua formação universitária”?

Para responder a esta questão tem-se, como objetivo geral: Levantar a concepção dos estudantes de ensino superior sobre a inserção dos projetos de aprendizagem na sua formação universitária.

Como objetivos específicos, procurar-se-á:

- Verificar como os estudantes avaliam a sua aprendizagem realizada por meio de projetos de aprendizagem.

- Examinar como os estudantes visualizam a interação com seu orientador no processo de desenvolvimento do seu projeto.
- Aprender se os estudantes percebem a existência ou não, de aspectos construtores de autonomia, relevantes para a sua formação de forma integral (formação pessoal e profissional).
- Apurar as principais motivações que estimulam a escolha dos temas abordados nos projetos de aprendizagem e se existe relação destas motivações com sua biografia.
- Investigar se os estudantes observam o significado do projeto para a sua formação.
- Identificar as principais diferenças que os estudantes apontam entre o ensino tradicional e o ensino por projetos de aprendizagem.

2 MARCO TEÓRICO

A fim de discutir inovações pedagógicas no ensino superior, a exemplo dos Projetos de Aprendizagem, apresenta-se de imediato a necessidade do encontro com discussões relacionadas à aprendizagem, sensíveis ao tempo dos sujeitos universitários. Nesta perspectiva de análise, surgem dois questionamentos: primeiro, utiliza-se a expressão “tempo universitário”, dadas as dificuldades de definição da fase em que se encontram os estudantes que atualmente buscam a formação universitária. O universo acadêmico na atualidade constitui-se de adolescentes, jovens e adultos trabalhadores. Estes últimos, muitas vezes em situação de retomada da sala de aula após anos de abandono do ciclo escolar. Portanto, torna-se difícil delimitar uma fase específica do desenvolvimento. Mesmo ao se considerar a maioria dos jovens que seguiram um percurso “natural” de escolarização, os interesses e as histórias pessoais são múltiplos e diversos. Segundo, a limitada produção teórica com referências ao desenvolvimento cognitivo na fase adulta ou pós-adolescente. Poucos são os autores que se dedicam a explorar esta fase da vida em termos cognitivos. Para Farinaccio (2006) a quase inexistência de estudos cognitivos sobre o adulto pode estar relacionada à ideia desta fase como algo estanque, sem grandes mudanças ou evoluções. Os autores que se referem ao adulto não negam a existência de mudanças, contudo, não as avaliam significativamente, a ponto de considerá-las suficientes para tratá-las em termos de nova fase do desenvolvimento extremamente importante.

Em função dos aspectos acima mencionados, serão abordados elementos capazes de contribuir na compreensão acerca da produção de conhecimento enquanto instancia geradora de autonomia do estudante frente ao ato de conhecer, ou vice-versa.

Assim, o encontro com autores como Jean Piaget (1896-1980) e Vygotsky (1896-1934), em que pesem suas divergências teóricas e o fato de não terem se dedicado à fase adulta, especificamente, torna-se relevante na medida em que apresentam, nas suas respectivas obras, aspectos sobre o desenvolvimento humano, que podem ser lidos independentemente da fase em que se encontra o indivíduo. Estes aspectos parecem representar condições ao desenvolvimento cognitivo e, conseqüentemente, à aprendizagem, em qualquer tempo da evolução

humana. Ambos os autores são considerados interacionistas, pois explicam a apropriação e transformação do conhecimento e da cultura, assim como o desenvolvimento humano, a partir da interação do sujeito com o seu ambiente. Placo (2001) evidencia que a diferença entre ambos encontra-se na ênfase dada ao pólo dessa interação. Piaget ao valorizar mais o sujeito, desenvolveu uma importante tese sobre como este sujeito constrói conhecimentos. Vigotsky, por outro lado, atribuiu maior importância ao ambiente, e com isso demonstra a importância da história e da cultura na constituição do sujeito.

Em seguida serão apresentadas as experiências realizadas em termos curriculares de inclusão dos Projetos de Aprendizagem como elementos estruturantes do processo educacional. Neste momento interessa compreender os fundamentos históricos dos projetos de aprendizagem, bem como discussões acerca destes na atualidade.

Para finalizar as discussões deste capítulo algumas reflexões serão feitas sob o olhar de diferentes autores contemporâneos, referentes ao fazer educacional na atualidade. Compreender os desafios impostos às instituições educacionais no presente, bem como articular estes desafios à formação que se pretende proporcionar aos futuros profissionais diante das atuais complexidades, complementar a presente análise.

2.1 A IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Ao se analisar as experiências desenvolvidas por Jean Piaget sobre desenvolvimento cognitivo, verifica-se que o conhecimento não se encontra nem no objeto nem no sujeito, mas na interação entre ambos. Piaget (1964) afirma categoricamente que o conhecimento se torna possível a partir da ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento, segundo o qual vai construindo estruturas de assimilação.

Eu definirei assimilação como a integração de qualquer espécie de realidade dentro de uma estrutura, e é essa assimilação que me parece ser fundamental em aprendizagem, e que me parece ser a relação fundamental do ponto de vista de aplicações pedagógicas ou didáticas. (PIAGET, 1964, p. 13).

Nesta perspectiva, conhecer constitui uma ação que não pode ser delegada a outrem, a não ser ao próprio sujeito do conhecimento. “Uma ação humana sempre tem duas dimensões: de transformação do objeto (assimilação) e de transformação do sujeito (acomodação). A ação seguinte, não importa de que ação se trate, depende da ação anterior.” (BECHER, 2003, p. 19). Contudo, esta ação não surge ao acaso, se encontra diretamente impulsionada por uma necessidade. Piaget (1967) afirma que, independentemente da idade e levando-se em conta as motivações gerais da conduta e do pensamento, a ação supõe sempre um interesse que a determina. Independentemente da origem, seja ela fisiológica, afetiva ou mesmo intelectual, é sempre a partir de uma necessidade que o sujeito parte para a ação, seja de caráter interior ou exterior.

Piaget aborda o desenvolvimento tomando a interação enquanto ação do sujeito sobre o objeto. Portanto, condiciona o desenvolvimento à interação ativa do sujeito do conhecimento com o seu contexto. Nesta lógica, a necessidade aparece como condicionante ao agir, sem a qual não há ação. Ao tomar-se o conhecimento sobre esta ótica, invalidam-se práticas educativas pautadas pela sujeição do sujeito ao conhecimento.

Ainda que sobre outra ótica, Vygotsky em sua breve trajetória de vida, centra suas discussões na interação cultural e histórica como pressuposto do desenvolvimento. Os seus estudos também apregoam que o psiquismo humano não se encontra formado, ao contrário, constitui-se ao longo da vida do sujeito. Por conseguinte, a teoria histórico-cultural ou sócio-histórica do psiquismo humano associa a origem das características tipicamente humanas ao resultado direto da interação dialética do homem com seu meio sócio cultural. (REGO, 2004).

A teoria histórico-cultural, como o próprio nome anuncia, vê na cultura a força motriz do desenvolvimento cognitivo.

É importante sublinhar que a “cultura”, entretanto, não é pensada por Vygotsky como algo pronto, um sistema estático ao qual o indivíduo se submete, mas como uma espécie de “palco de negociações”, em que seus membros estão num constante movimento de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significados. (OLIVEIRA, 1993, p. 38 *apud* REGO, 2004, p. 56).

Para Vygotsky, a cultura representa um dos principais meios de desenvolvimento. Segundo Rego (2004), Vygotsky, alicerçado na premissa de que não existe essência humana dada e estática a priori, se debruça na compreensão acerca da construção do sujeito a partir da sua interlocução com o mundo e com os demais indivíduos. Para tanto, atribui significativa e decisiva importância à mediação como categoria diretamente responsável pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores – mecanismos intencionais e conscientes como capacidade de planejamento, memória voluntária e outros atributos tipicamente humanos, diferente das capacidades reflexas, de ordem exclusivamente biológica. “Vygotsky distingue dois elementos básicos responsáveis por essa mediação: o instrumento que tem a função de regular as ações sobre os objetos e o signo, que regula as ações sobre o psiquismo das pessoas.” (REGO, 2004, p. 50).

Vygotsky produz importantes avanços para a aprendizagem, reforçando a importância da interação no desenvolvimento humano com a teoria da área de desenvolvimento potencial ou, como traduzido no Brasil, zona de desenvolvimento proximal. Segundo esta tese, é inegável a existência entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem. Assim, é possível considerar que existe um nível de desenvolvimento efetivo – demarcado especificamente por averiguações daquilo que a criança responde autonomamente a partir de suas próprias capacidades cognitivas, não se esgotando nestas. Existe também um segundo plano – nível de desenvolvimento potencial – demarcado pelas potencialidades presentes, porém ainda não plenamente consumadas, isto é, exigem a ajuda de um adulto ou de interação com pares mais avançados, até constituírem-se como aquisições plenas (VYGOTSKY, 2003, p. 111).

Sob esta perspectiva surgem alguns componentes importantes para o âmbito educacional. No geral, é possível considerar que práticas pedagógicas podem se orientar sob premissas estáticas do desenvolvimento. Primeiro se faz necessário que o aprendiz atinja determinadas condições para que esteja apto a absorver certos conteúdos. Contrariando esta postura, o autor posiciona-se de forma bastante crítica ao sistema educacional. “A teoria do âmbito de desenvolvimento potencial origina uma fórmula que contradiz exatamente a orientação tradicional: *o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento.*” (VYGOTSKY, 2003, p. 114). Com isso o autor afirma categoricamente que aprendizagem e desenvolvimento não

acontecem, necessariamente, de forma simétrica e paralela. Existe sim, uma dependência entre ambos, recíproca e bem mais complexa e dinâmica do que podem averiguar avaliações que objetivam mensurar o nível de aprendizagem da criança.

Desta forma, o trabalho educacional assume importância fundamental para o desenvolvimento, uma vez que possa contribuir para o despertar de potencialidades presentes no aprendiz, porém ainda não consumadas. “Isto obriga a reexaminar todo o problema das disciplinas formais, ou seja, do papel e da importância de cada matéria no posterior desenvolvimento psicointelectual geral da criança.” (VYGOTSKY, 2003, p. 117).

Sobre estas últimas considerações, questiona-se também sobre o papel do educador, visto que o reconhecimento desta teoria implica a introdução de outras variáveis nos espaços educacionais: a) entre os estudantes de uma determinada classe existem potencialidades singulares e que estas necessitam ser instigadas; b) os estudantes serão instigados na medida em que se sentirem desafiados e provocados; c) a resolução destes desafios exigirá diferentes interações – professor/estudante, estudante/estudante, estudante/objeto de conhecimento, segundo a compreensão de que interação significa cooperação e renúncia a posturas autoritárias em relação ao conhecimento.

Fino (2001) afirma que o conceito de interação social, desenvolvido por Vygotsky, não pode restringir-se a mera comunicação entre professor e aluno, abrange também o ambiente em que esta comunicação ocorre, permitindo ao estudante interagir também com os assuntos, os problemas, as informações, estratégias e valores do sistema ao qual pertence.

Acrescenta-se que compreender o desenvolvimento psicológico como processo histórico representa para a educação, integrar o sujeito do conhecimento à concretização da humanidade enquanto feito humano e, portanto, em permanente construção e reconstrução.

2.1.1 Conhecimento e Desenvolvimento: da adolescência à vida adulta

Ao discutir o desenvolvimento do pensamento do adolescente e a formação de conceitos, Vygotsky (2001), atribui significativa importância à formação de

conceitos nesta fase de transição, momento em que a criança começa a despertar para o mundo adulto. A compreensão dos vínculos e da lógica social se torna possível a partir da ocorrência de mudanças substanciais nos conteúdos do pensamento através da formação de conceitos. O autor é categórico ao afirmar a importância dos conceitos na apreensão da experiência social acumulada historicamente, ou seja, os conceitos não só como via de autoconhecimento, mas também como condição de integração entre a consciência individual e social.

El adolescente, por el contrario, cuando assimila correctamente esse contenido que tan solo em conceptos puede presentarse de modo correcto, profundo y completo, empieza a participar activa y creativamente en las diversas esferas de la vida cultural que tiene ante sí. Al margen del pensamiento en conceptos no pueden entenderse las relaciones existentes tras la apariencia externa de los fenómenos. Tan solo aquellos que los abordan con la clave del concepto están en condiciones de comprender el mundo de los profundos nexos que se ocultan tras la apariencia externa de los fenómenos, el mundo de las complejas interdependências y relaciones dentro de cada area de la realidad y entre sus diversas esferas. (VYGOTSKY, [s.d.], p. 64).

Assim como em toda a teoria desenvolvida por Vygotsky, em especial nesta determinada fase da vida, o meio externo assume importância decisiva. A partir de suas pesquisas, o autor afirma que os principais progressos no desenvolvimento do pensamento concretizam-se na adolescência a partir do desenvolvimento cultural do pensamento. Portanto, reafirmar a importância da educação durante esta fase da vida, que certamente inclui os primeiros anos do ensino superior, torna-se necessário, sobretudo ao se considerar a instituição educacional enquanto dinâmica capaz de proporcionar os desafios propulsores à construção do conhecimento.

Para Vygotsky (2001) um conceito não pode ser compreendido como resultado de conexões meramente associativas e memorizadas, pois exige um nível de desenvolvimento superior envolvendo aquisições complexas e dinâmicas, observando que o conceito é, em termos psicológicos, um ato de generalização. Dentre os resultados mais significativos das investigações realizadas nesse campo ressalta a tese consolidada, segundo a qual os conceitos psicologicamente concebidos evoluem como significados das palavras (VYGOTSKY, 2001, p. 246).

O desenvolvimento dos conceitos, compreendidos enquanto ato de generalização e significado das palavras pressupõe a articulação de diferentes funções psicológicas para além da simples memorização. A partir destas

constatações, Vygotsky (2001, p. 247) novamente reclama o papel da educação no processo de desenvolvimento do sujeito, como é possível averiguar:

Não menos que a investigação teórica, a experiência pedagógica nos ensina que o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril. O professor que envereda por esse caminho costuma não conseguir se não uma assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos na criança, mas, na prática, esconde o vazio. Em tais casos, a criança não assimila o conceito, mas a palavra, capta mais de memória que de pensamento e sente-se impotente diante de qualquer tentativa de emprego consciente do conhecimento assimilado. No fundo, esse método de ensino de conceitos é a falha principal do rejeitado método puramente escolástico de ensino, que substitui a apreensão do conhecimento vivo pela apreensão de esquemas verbais mortos e vazios.

Infelizmente, o sistema educacional e as universidades em especial, na maioria das vezes, retêm a ideia do conhecimento como processo de memorização de novos conteúdos. Pedagogicamente, despreza-se o fato de que a adolescência apresenta-se ao sujeito do conhecimento, considerando-se os aspectos sociais e culturais como um momento ímpar de descoberta e concretização dos significados presentes em seu tempo. O que significa inúmeras possibilidades de construção de novos conceitos sobre este tempo, em consonância com o conhecimento produzido pela humanidade em outros tempos.

Para Piaget (1964) é a partir da adolescência, especificamente, que se desenvolvem as operações formais responsáveis por destacar e libertar o pensamento da realidade. Constituem-se, neste momento da vida do sujeito, as condições necessárias à construção de reflexões e teorias de forma singular.

Contudo, o autor afirma que a maturação do sistema nervoso em hipótese alguma pode ser considerada o fator central na determinação das possibilidades e limitações de determinado nível de desenvolvimento. Há, neste processo que se considerar as condições culturais e educativas:

(...) é por isso que tanto o aparecimento do pensamento formal quanto a idade da adolescência em geral, isto é, a integração do indivíduo na sociedade adulta, dependem dos fatores sociais tanto e até mais do que dos fatores neurológicos. (PIAGET, 1976, p. 251).

Para autores como Carreteiro e Cascón (1995) os estudos de Piaget e Inhelder (1955), sobre as operações formais, representam ganhos qualitativos importantes para o estudo da inteligência adulta. Compreendem a última fase na sequência do desenvolvimento do pensamento e oferecem um construto coerente para compreensão da natureza dessa maturação cognitiva. Estes autores buscam ampliar as discussões de Piaget, no tocante às operações formais, a partir de novos estudos e compreensões. No entanto, assumem a importância das proposições desenhadas por Piaget sobre este tema enquanto clássicos fundamentais para a devida compreensão das diferenças entre a mente de uma criança e a de um adulto.

Os referidos autores destacam algumas características funcionais associadas a este período que diferenciam substancialmente as estratégias utilizadas pelos adolescentes e adultos em relação às crianças. Na fase infantil, no nível do pensamento concreto, o possível encontra-se totalmente subordinado ao real. Ao contrário, o adolescente a fim de resolver algum problema que lhe é proposto, não irá considerar apenas os dados reais, mas terá a capacidade potencial de considerar as diferentes situações e relações causais possíveis.

Outra característica fundamental apontada por Carreteiro e Cascón (1995) refere-se ao caráter hipotético-dedutivo, salientado por Piaget. Nesta perspectiva, o adolescente além de conquistar o pensamento abstrato, atinge também a capacidade de transformar estas abstrações ou teorias em hipóteses, sujeitas a comprovação empírica. Os autores destacam também o caráter proposicional adquirido nesta fase da vida. Totalmente articulado com as características anteriores, esta última refere-se à importância ainda maior que a linguagem adquire no pensamento formal. O adolescente, em seu trabalho intelectual, além dos objetos reais trabalha essencialmente com representações proposicionais destes. O sujeito formal adquire a capacidade de suprir suas conclusões por meio de raciocínios verbais, extinguindo-se assim a necessidade de comprovações experimentais.

Para Piaget, a adolescência, por conta da superação do pensamento concreto, em termos gerais demarca as possibilidades de refletir sobre o próprio pensamento que o jovem adquire. Estas aquisições imprimem ao pensamento adolescente, num primeiro momento, uma característica quase que universal: os ideais revolucionários e transformadores do mundo que surgem em face de

necessidades afirmativas perante o mundo adulto. Entretanto, para falar mais concretamente:

(...) o egocentrismo característico da adolescência se manifesta por uma espécie de messianismo de tal tipo que as teorias através das quais representa o mundo estão centradas na atividade reformadora que se sente chamado a desempenhar no futuro. (PIAGET, 1976, p. 255).

Contudo, não é possível negligenciar, em muitos casos, a influência dos ideais revolucionários presentes na fase inicial da adolescência no desenvolvimento posterior do indivíduo. Ao contrário, muitas vezes é possível encontrar delineamentos efetivos de projetos de vida que se reconstituirão na vida adulta.

Segundo Piaget a superação do pensamento messiânico ocorre por ocasião da entrada do adolescente no mundo do trabalho propriamente dito.

É ao empreender uma tarefa efetiva que o adolescente se torna adulto e o reformador idealista se transforma em realizador. Em outras palavras, é o trabalho que permite que o pensamento ameaçado de formalismo se volte para o real. (1976, p. 257).

No entanto, a reconciliação com o real, ou a concretização da experiência, pode ser extremamente lenta e difícil. Ainda que a partir dos 14-15 anos se constituam efetivamente as qualidades para tanto, pois é neste período que surge a capacidade de dedução e indução experimental, o autor aponta certo estranhamento ao averiguar, em seus estudos, o quão tardiamente estas capacidades se concretizam na prática. Nesta perspectiva, denuncia as implicações decorrentes das deficiências do *verbalismo escolar*, como atuantes diretos neste domínio. Considera, entretanto, a instituição escolar como espaço privilegiado à promoção das condições de experimentação dos estudantes nesta fase do desenvolvimento.

O tempo da escola muitas vezes parece não alcançar as potencialidades presentes no sujeito do conhecimento. O trabalho com jovens que chegam do ensino médio na universidade permite observar certo desencontro entre os adolescentes e a sua realidade. Em muitos casos, a formação precedente destes adolescentes pauta-se exclusivamente na aprovação do vestibular, sem explorar minimamente as suas potencialidades frente ao seu contexto social.

2.1.2 Afetividade e Conhecimento

Vygotsky (2001) refere-se à dimensão afetiva como algo fundamental na interação sujeito e realidade. Para o autor, aqueles que separaram, desde o início, o pensamento do afeto, impossibilitaram definitivamente a via de compreensão das causas do pensamento. A análise profunda dos mecanismos presentes no pensamento não pode negligenciar a manifestação das motivações, necessidades, interesses e tendências motrizes que encaminham o movimento em determinada direção (VYGOTSKY, 2001).

Neste sentido, o mesmo autor ao reconhecer a complexidade do todo, articula metodologicamente seu trabalho, decompondo-o em unidades. Ao realizar esta decomposição, reconhece a existência de um sistema semântico dinâmico, que representa a unidade dos processos afetivos e intelectuais e afirma, “(...) que em toda ideia existe, em forma elaborada, uma relação afetiva do homem com a realidade representada nessa ideia.” (VYGOTSKY, 2001, p. 16). Com esta proposição, Vygotsky parece anular a possibilidade do conhecimento pelo conhecimento como prática educativa, infelizmente, tão comum nos dias atuais. O sentido da ação educativa é singular e encontra-se diretamente relacionado a patamares afetivos e subjetivos que não devem ser negligenciados. Portanto, torna-se possível a compreensão acerca da dinâmica presente no movimento que vai da necessidade e das motivações do sujeito a um sentido específico do seu pensamento.

Libâneo (2003), ao refletir sobre a didática e suas implicações para escola enquanto lugar de mediações culturais, articula suas ideias com os pressupostos desenvolvidos por Vygotsky e Davidov. Este último autor pertence à terceira geração de psicólogos russos e soviéticos desde os primeiros trabalhos desenvolvidos pela equipe de Vygotsky. Davidov desenvolveu reflexões importantes relacionando afetividade e cognição em consonância com algumas teses propostas por Vygotsky:

Acredito que o desejo deve ser considerado como um elemento da estrutura da atividade. (...) Necessidades e desejos compõem a base sobre a qual as emoções funcionam. (...) O termo *desejo* reproduz a verdadeira essência da questão: as emoções são inseparáveis de uma necessidade. (...) Em seus trabalhos, Leontiev afirma que as ações são conectadas às necessidades e motivos. Discordo desta tese. Ações, como formações integrais, podem ser conectadas somente com necessidades baseadas em desejos - e as ações ajudam na realização de certas tarefas a partir dos motivos. Por outro lado, os

motivos são formas específicas de necessidades, no caso de uma pessoa que estabelece para si mesma uma tarefa e está realizando ações para realizá-las. Dessa forma, motivos são consistentes com ações. Ações são baseadas em motivos e o agir é possível se estiverem disponíveis certos meios materiais ou signos e símbolos. (...) É esta estrutura da atividade que tentei apresentar-lhes. (...) Os elementos são os seguintes: desejos, necessidades, emoções, tarefas, ações, motivos para as ações, meios usados para as ações, planos (perceptual, mnemônico, pensamento, criativo) – todos se referindo à cognição e também à vontade. (DAVIDOV, 1999 *apud* LIBÂNEO, 2003, p. 14).

Davidov afirma que o mais importante em qualquer atividade científica não é a reflexão, o pensamento ou a tarefa em si. O espaço das necessidades e das emoções é o mais importante, pois estas representam o alicerce fundamental a todas as atividades que o sujeito se propõe, incluindo atividades referentes ao pensar.

(...) A função geral das emoções é capacitar uma pessoa a pôr-se certas tarefas vitais, mas este é somente meio caminho andado. A coisa mais importante é que as emoções capacitam a pessoa a decidir, desde o início se, de fato, existem meios físicos, espirituais e morais necessários para que ela consiga atingir seu objetivo. (1999, p.7 *apud* LIBÂNEO, 2003, p.15).

Os Projetos de Aprendizagem colocam como condição essencial, a necessidade do estudante escolher o seu tema. O grande desafio está na mobilização, por parte dos educadores, de criar as condições que auxiliem os estudantes a realizar o encontro afetivo com o seu objeto de conhecimento. Isto significa dizer que, para além dos resultados propriamente ditos do projeto, a riqueza maior está no processo pelo qual o aprendiz se descobre enquanto história de vida, necessidades e potenciais a serem desenvolvidos e descobre-se enquanto produtor de conhecimento a partir de necessidades subjetivas, mas que o levam a possibilidades de um mundo totalmente novo.

Assim também, o tempo individual do aprendiz torna-se um fator de extrema importância ao se considerar o “processo” como aspecto central e não somente o produto final. As condições temporais para que o estudante vivencie integralmente suas buscas, encontros e desencontros terão, necessariamente, que estar presentes, no sentido de possibilitar a exploração máxima dos potenciais característicos desta fase da vida. Neste sentido, compreende-se que tais condições são fundamentais.

2.2 O TRABALHO COM PROJETOS

No presente estudo destaca-se o interesse, como afirmado anteriormente, em apresentar referências capazes de contribuir para uma análise dos atributos intrínsecos à aprendizagem, ou seja, das condições necessárias ao efetivo processo de construção do conhecimento. Este interesse decorre dos objetivos desenhados neste trabalho e, portanto, das discussões posteriores referentes à vivência dos estudantes a partir dos Projetos de Aprendizagem.

Inicialmente torna-se fundamental tecer alguns esclarecimentos referentes à terminologia corrente. O trabalho com Projetos tem incitado uma diversidade de denominações, as quais remetem a práticas diferenciadas. Entretanto, em alguns casos os princípios norteadores pressupõem os mesmos objetivos, independentemente da estrutura metodológica utilizada. Contudo, alguns cuidados se tornam necessários a fim de não se incorrer no descrédito desta proposição singular, em face de banalizações terminológicas e/ou de uso.

Dentre a diversidade de nomenclaturas situadas no campo educativo acerca dos Projetos, nesta última década encontramos as seguintes designações: projeto educativo, projeto pedagógico, pedagogia do projeto, projeto de ensino, entre outras. Alguns autores têm trabalhado no esclarecimento destes aspectos (Boutinet, 2002; Fagundes, 1999; Moura, 2006), no entanto tal exercício torna-se bastante complexo, visto que, algumas vezes, a tentativa de esclarecimento incorre em compreensões distintas. Ao examinarmos estes autores é possível, a princípio, estabelecer um recorte necessário ao presente trabalho, utilizando-se das seguintes denominações:

- a) Projeto Pedagógico – Para Boutinet (2002), Projeto Pedagógico indica o campo escolar e poderá envolver professores e alunos em situações diversas, dependendo da concepção que se tenha do mesmo. Independentemente de qualquer termo os professores são os responsáveis pela proposição. Estes podem trabalhar numa perspectiva horizontal, compartilhando com os estudantes uma proposta, ou não. Entretanto, o autor afirma a necessidade de negociação no seu desenvolvimento, a fim de não tornar-se um projeto de ensino ou projeto do professor simplesmente. O autor

coloca ainda a seguinte interrogação: existe diferença entre Projeto Pedagógico e Pedagogia por Projeto?

Em definitivo, esse desvio da linguagem que transforma o projeto pedagógico em pedagogia do projeto é, para nós, a oportunidade de operar uma distinção instrutiva entre a descrição operatória de uma intenção, consignada em um ou outro dos projetos educacional, pedagógico ou de escola e a referência a uma metodologia baseada em projeto. (BOUTINET, 2002, p. 197).

Alguma confusão pode permanecer, em virtude da Metodologia de Projetos encontrar-se de certa forma implicada em diferentes categorias conceituais, principalmente, em relação a alguns de seus princípios e valores.

- b) Projeto de Ensino – Referem-se especificamente à atividade docente do professor e/ou grupo de professores. Nos Projetos de Ensino, destaca-se a centralidade situada no docente, ou seja, ele é quem irá propor e direcionar um tema a ser trabalhado sem autonomia do discente nesta proposição. (FAGUNDES, 1999; MOURA, 2006).
- c) Projeto de Aprendizagem – Também conhecido pelos nomes de Pedagogia por Projeto ou Trabalho por Projeto, permite estabelecer uma clara distinção entre as categorias acima, pois se pautam em uma filosofia da experiência, extinguindo-se dessa forma a divisão entre teoria e prática. Como autores, deve-se entender unicamente os estudantes em processo de aprendizagem, que deverão ser os protagonistas do Trabalho por Projetos. (BOUTINET, 2002).

Ressalta-se que as diferentes denominações, de certa forma, subsidiarão as discussões ao longo do presente trabalho. Contudo, a experiência concreta que dinamiza este estudo encontra maior ressonância com a última categoria de análise apresentada anteriormente, segundo a denominação de Projetos de Aprendizagem.

2.2.1 Projetos de Aprendizagem: fundamentos históricos

Ao se buscar referenciais sobre as origens dos Projetos de Aprendizagem em uma perspectiva educacional, reconhece-se que a sua história se inicia no final do século XIX. Segundo Leite (2007) é possível constatar que há na literatura corrente sobre os Projetos certo privilégio a práticas posteriores à década de 1890.

Sobretudo, aqueles autores como Dewey e Kilpatrick, que desenvolveram amplamente o tema no início do século XX, não são devidamente explorados. Tal referencial pode induzir a uma compreensão equivocada, pois, sugere a prática de projetos, muitas vezes, como algo inovador e de origem contemporânea.

Ao se reportar especificamente aos Projetos em uma abordagem pedagógica, é possível encontrar os primeiros referenciais que deram origem a esta proposta, principalmente no pensamento pragmático norte-americano. Sob os ideários de J. Dewey (1916) e W. Kilpatrick (1918) vieram à luz as primeiras discussões referentes à necessidade de proporcionar, por meio da educação, as condições para que um estudante se tornasse protagonista do seu processo de aprendizagem. As ideias propostas pela Escola Nova constituem um construto teórico, representantes de uma pedagogia progressista, também nomeada de pedagogia aberta, que se apresenta em contraposição à pedagogia tradicional. (BOUTINET, 2002).

Para Veiga (2006), a característica central da Escola Nova é a valorização do estudante, cuja individualidade, autonomia, interesses e liberdade devem ser respeitados. O aprendizado constitui-se em um método ativo, contrariamente à passividade da mera escuta. Assim, o método de projetos nasce com uma referência fundamental, pois “(...) representa este novo proceder em educação, um protesto contra o intelectualismo, o verbalismo e o memorismo que apagaram a curiosidade para tudo o que não for do livro, única fonte de verdade.” (SAÍNZ, 1931, p. 17 *apud* VEIGA, 2006, p. 72). Contudo, mesmo que os pressupostos da Escola Nova tenham sido amplamente divulgados junto aos educadores, não gerou grandes repercussões na prática. Behrens (2009) explica que estes pressupostos foram assumidos apenas por escolas experimentais, muito bem estruturadas e voltadas à elite e mesmo nestas os professores permaneciam presos à educação tradicional.

Assim, a fim de se compreender os pressupostos que nortearam os autores acima mencionados, especialmente no que se refere aos Projetos, buscaremos resgatar as significações apresentadas pelos mesmos sobre o ato de aprender. Interessa encontrar as motivações que elevam os projetos a qualidade educativa.

2.2.2 Projetos: os pressupostos de John Dewey

John Dewey (1859-1952), filósofo e pedagogo norte americano, realizou seu doutorado em filosofia, na Universidade Johns Hopkins. No ano de 1884, iniciou sua carreira de professor na Universidade de Chicago, mais tarde ligando-se à Universidade de Colúmbia, em Nova Iorque, onde permaneceu até o final de sua carreira universitária. Segundo Acker (*in* DEWEY, 1976), a influência de Hegel na filosofia, Charles Darwin na perspectiva do evolucionismo e William James na psicologia biológica, levaram-no a propor uma filosofia pragmatista.

O pragmatismo (do grego: *pragma* = objeto de ação ou práxis): a realidade é toda composta, não de seres estáticos e isolados por diferenças hierárquicas de essência ou natureza, mas sim, de acontecimentos relacionados pelo dinamismo da ação recíproca transformadora, intrinsecamente iguais e só diferentes pelo grau de eficiência ou capacidade de reconstrução progressiva. (ACKER *in* DEWEY, 1976, p. XXII).

O pragmatismo pode ser considerado um dos fundamentos teóricos que embasam a postura filosófica de Dewey, mas cabe destacar sua incisiva preocupação com o desenvolvimento da democracia. Segundo Mogilka (2002), para Dewey, a democracia sob uma perspectiva experiencial e pragmática tem que superar a concepção formal e abstrata que sustenta a ideia de que democracia existe pela conjugação de leis e estabelecimento dos direitos sociais, sem que se garantam as condições sociais para concretização destes direitos. Esta premissa é evidenciada na sua obra “democracia e educação” de forma bastante clara: “Uma democracia é mais do que uma forma de governo; é, principalmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada.” (DEWEY, 1970, p. 93).

Em sua compreensão, se na democracia não existe possibilidade de prescindir da experiência, também no processo de aprendizagem esta possibilidade não existe. Experiência acompanhada de reflexão, visto que para o autor, experiência significativa para a aprendizagem, subentende uma associação retrospectiva e prospectiva em relação ao fazer sobre as coisas e, conseqüentemente, o que estas coisas nos fazem, sejam estas últimas negativas ou positivas.

A separação do aspecto ativo do fazer, do aspecto passivo do sofrer ou sentir, destrói a significação vital de uma experiência. Pensar é o ato cuidadoso e deliberado de estabelecer relações entre aquilo que se faz e as suas consequências. (DEWEY, 1970, p. 165).

Ainda para o mesmo autor, a função central da escola consiste em desenvolver nos alunos a capacidade de pensar. Nesta perspectiva afirma que a fragmentação dos métodos utilizados, onde diferentes fins são tratados de forma separada para aquisição de certas habilidades, demonstra o quão ineficaz torna-se o trabalho escolar. O deslocamento da ação reflexiva do processo de conhecimento torna estes mesmos conhecimentos algo vazio, desprovido de sentido para o espírito. Para tanto, afirma que o caminho possível para conduzir a bom termo os métodos de ensinar e aprender, é a criação de condições capazes de estimular, promover e colocar em prova a reflexão e o pensamento. (DEWEY, 1970,p. 167).

Neste sentido, o autor conclui que a reflexão pode ser tomada como o método de uma experiência educativa, ou seja, método de educar e, para tanto, os aspectos essenciais à reflexão também estariam presentes no método educativo, a saber:

(...) primeiro; que o aluno esteja em uma verdadeira situação de experiência – que haja uma atividade contínua a interessá-lo por si mesma; segundo; que um verdadeiro problema se desenvolva nesta situação como um estímulo para o ato de pensar; terceiro; que ele possua os conhecimentos informativos necessários para agir nessa situação e faça as observações necessárias para o mesmo fim; quarto; que lhe ocorram sugestões para a solução e que fique a cargo dele o desenvolvê-las de modo bem ordenado; quinto; que tenha oportunidades para por em prova suas ideias, aplicando-as, tornando-lhes clara a significação e descobrindo por si próprio o valor delas. (DEWEY, 1970, p.180).

Os cinco aspectos descritos acima denotam a preocupação do autor em identificar componentes efetivos de uma metodologia educacional capaz de engendrar a efetiva produção de conhecimento por parte dos estudantes. Destaca-se, dentre estes aspectos, a preocupação do autor com a necessidade da educação concretizar-se como experiência a partir de uma atividade capaz de mobilizar o interesse do estudante. Dewey (1976), em seu livro “Experiência e Educação”, reafirma sua postura diante da educação como consequência direta da experiência. O que significa a valorização direta das experiências, incluindo aquelas vivenciadas no período que antecede a entrada do estudante na escola, as quais devem

representar o ponto de partida a aprendizagens posteriores. Desse modo, a experiência deverá pautar-se no plano social concreto, demarcado pelos aspectos da vida em sociedade e envolvendo os desafios inerentes ao desenvolvimento do bem comum.

Outro aspecto essencial na perspectiva do conhecimento em Dewey refere-se à sua visão sobre o conhecimento passado, que lhe é entendido como meio e não como fim. O conhecimento é visto como meio de instrumentalização para uma melhor compreensão sobre a realidade, como afirma:

Rejeitando o conhecimento do passado como fim da educação, iremos apenas dar-lhe maior importância como meio de educação. Quando assim procedemos, lançamos um problema novo no contexto educacional: como poderá o jovem conhecer o passado de tal modo que este conhecimento se constitua poderoso fator de apreciação do presente vivo e palpitante? (DEWEY, 1976, p. 11 *apud* MOGILKA, 2002, p. 121).

Contudo, é necessário enfatizar que dentre os diferentes conceitos que dimensiona em suas discussões, diretamente não se refere à proposição dos projetos para a educação. Circunda, indubitavelmente, em distintos campos conceituais que aludem para o desenho destes, sem, no entanto, indicar diretamente esta categoria e sistematizá-la. Foi William Heard Kilpatrick, o autor que se dedicou à sistematização do trabalho por projetos, sendo, portanto, reconhecido principalmente por esta iniciativa. Entretanto, quando falamos dos Projetos, recorrentemente encontra-se, por uma questão lógica, o nome de ambos, os quais, em verdade, se constituem nos autores do trabalho por Projetos e, acima de tudo, pela proposição de uma filosofia para a educação, a qual justifica a utilização dos Projetos.

2.2.3 Projetos: os pressupostos de William Heard Kilpatrick

Kilpatrick, nascido na Geórgia, Estados Unidos, em 1871, e descendente de uma formação religiosa bastante rigorosa, especificamente por influência de seu pai, pastor da Igreja Batista. Porém, foi a partir da leitura da obra “A origem das espécies”, de Charles Darwin, que passou a negar os ensinamentos religiosos e a se contrapor aos preceitos legados por seu pai. Assim que concluiu seus estudos de

pós-graduação, na Johns Hopkins University, retornou à Geórgia para assumir uma vaga de professor de álgebra e geometria, bem como assumir a vice-direção de uma escola primária e secundária. (BEYER, 1997).

Conforme Beyer (1997), como não possuía conhecimentos pedagógicos necessários à nova função, Kilpatrick forçou-se a buscar uma formação específica no campo educacional. Ao participar de uma conferência sobre as ideias pedagógicas de Johann H. Pestalozzi, viu-se novamente provocado em seus valores de referência. Esta conferência abordou a importância de proporcionar aos alunos experiências significativas, desmitificando o dogma educacional conhecido pelo autor, pautado na aquisição de conhecimentos a partir dos livros, sem qualquer pretensão de articulação com a realidade.

Em 1907, por intermédio de uma bolsa de estudos, Kilpatrick ingressou no Teachers College, na Universidade de Columbia. A partir deste momento não só recebeu fortes influências de Dewey, que se tornou seu orientador, mas também de outros importantes nomes da época (BEYER, 1997).

Kilpatrick (1940), em seu livro “A função social, cultural e docente da escola”, uma coletânea de conferências proferidas pelo autor aos professores da cidade de São Francisco, em 1938, apresenta o que parece ser a essência de seu pensamento. Ao referir-se à aprendizagem, o autor, assim como Dewey, reclama o papel da experiência. É possível considerar que em qualquer momento de experiência ativa ocorre aprendizagem de forma integral. Afirma que não aprendemos em relação ao futuro, mas especialmente e efetivamente sobre o tempo presente, a partir da vivência propriamente dita. “El aprender es el que une a la experiencia para hacer de ella un todo continuo.” (KILPATRICK, 1940 p.51).

Nesta direção, o autor introduz o termo reação, e conclui que viver implica atuar e reagir e, este último, significa aprendizagem.

Vivir es actuar y actuar es reaccionar. Aprendemos pues nuestras reacciones y nada más que nuestras reacciones. Cuando oigo hablar a ustedes no aprendo lo que ustedes dicen. Aprendo lo que yo pienso que dicen ustedes. Aprendo mi reacción. (KILPATRICK, 1940, p. 52).

Entretanto, qualifica reação em função do grau em que a mesma ocorre, assim como o teor de importância atribuído à situação. A reação pode ser positiva

ou negativa, mas independentemente disso, representa sempre aprendizagens. Para o autor, as reações implicam, além do nível de aceitação, a singularidade do indivíduo, que por sua vez, encontra-se diretamente calcada nas suas experiências anteriores e reações atribuídas a estas mesmas experiências anteriores. Isso significa dizer que as reações não derivam exatamente daquilo que o outro fala, mas a partir do que se acredita estar ouvindo, dentro de nossa singularidade, conformada pela nossa história de vida ou pelas experiências que a concretizam.

Ainda na mesma obra, Kilpatrick refere-se à formação do caráter nos seguintes termos:

Aprendemos o que realmente vivimos en el fondo, o que creemos cuando vivimos. Aprendemos lo que vivimos en el grado em que lo vivimos, en el grado y dentro de las limitaciones com que lo aceptamos para actuar. No aprenderemos nada al menos que lo vivamos. Y lo que aprendemos así se introducirá em la estructura orgánica. (KILPATRICK, 1940, p. 58).

Ao considerar a aprendizagem a partir da vivência, adverte sobre a importância da qualidade de vida das crianças e dos jovens, uma vez que é a partir destas interações da vida que o caráter irá se constituir. “Nuestros niños aprenderán lo que vivan en el fondo, lo que vivan en sus corazones, y así escogerán su modo de vivir.” (1940, p. 59). O autor entende que a participação docente torna-se indireta, visto que não se pode predizer o que os educandos devem sentir. Lança uma questão interessantíssima e totalmente atual, a saber:

La cosa más importante para nosotros, pues, es que comprendamos estas cosas, que comprendamos que las materias o asignaturas que hemos estado enseñando demasiado en nuestras escuelas pueden ser la cosa menos importante en la vida. Cuán a menudo es cierto que estos niños no viven la historia o la geografía, que no las aceptan en ningún sentido internamente, que no las relaciona en sentido alguno com la vida! Si así ocurre es que las han aprendido simplemente. La palabra “aprendido” no es apropiada. Lo aprendido que marcha paralelamente con este género de aprendizaje, lo aprendido por concomitancia, las aptitudes que así se forman, tudo esto puede ser mucho más importante que la materia que suponemos estamos enseñando. (...) Puede estar formándose la actitud de que no le agradamos o que no le gusta nada relacionando com la escuela. Los niños se hallan em peligro de formarse tales actitudes, y durante más tiempo en la vida que la materia que les enseñamos. Debemos tener siempre presente que el niño aprende lo que vive y transforma su aceptación cordial em carácter. Lo que acepta por sí mismo en el fondo de su corazón lo convierte em carácter, y esto es lo que cuenta en la vida.” (1940, p. 60-61).

Identifica ainda que, sob estas premissas, o papel dos educadores será contribuir no desenvolvimento da aprendizagem, porém, muitas vezes esta aprendizagem limita-se em termos muito menores do que em verdade deveria alcançar.

Ao discutir a concepção do programa escolar de sua época, ou da perspectiva tradicional de educação, Kilpatrick (1940) tece duras críticas. Especificamente no que tange à separação dos conteúdos entre si, bem como a separação em relação à necessidade destes mesmos conteúdos diante da vida. Para tanto, coloca como imperativo o encontro com o estudante e, este encontro, mediado pelo verdadeiro desejo de conhecer o que pensa, sente e sabe este estudante. Kilpatrick observa que seria este o ponto de partida a qualquer interação de aprendizagem, independentemente do momento ou nível em que se encontra este aprendiz. Ilustra esta afirmativa utilizando-se do exemplo do médico que da mesma forma que não pode receitar para toda uma classe de estudantes, uma mesma receita, da mesma forma, não o pode o professor. É necessário reconhecer individualidades, momentos distintos e diferentes histórias pessoais.

Afirma que, independentemente do tempo, os educandos apresentam interesses diversos e próprios. Reconhecer o melhor destes e o mais frutífero de seus desejos significa delegar aos impulsos próprios dos estudantes a motivação necessária à realização de suas buscas em termos de conhecimento e aprendizagem.

Em sua obra “Educação para uma civilização em mudança”, Kilpatrick (1970) reflete a sociedade de sua época, imersa em um rol de mudanças demarcadas, sobretudo, pelo desenvolvimento industrial. Esta obra, ainda que reflita um período distante, principalmente ao se considerar a velocidade das mudanças que se consolidaram desde então, pode ser considerada atual em nossos dias. Referindo-se ao processo de especialização, Kilpatrick valoriza a educação como via também compensatória ao desastre proporcionado por esta lógica de organização do trabalho, ou da vida propriamente dita. Confere especial atenção à necessidade de reconhecimento dos diferentes interesses do indivíduo, da multiplicidade de conexões possíveis a outros ramos de importância a fim integrá-los num todo. “Um só ramo de interesse limita demais, asfixia.” (p.51).

Para o autor somente quando se constituir uma interação cooperativa entre o professor e o aluno serão construídas as melhores condições para que haja êxito no processo de aprendizagem. “Como professores, precisamos tornar-nos cada vez mais desnecessários. O presente precisa ter a honestidade de conceder soberania de controle à nova geração.” (KILPATRICK, 1970, p.84). Reafirma novamente a necessária condução para a autonomia dos estudantes, assumindo responsabilidades frente ao seu processo de aprendizagem.

Não há dúvida de que o exposto até o presente remete ao Trabalho por Projetos, sem no entanto, encerrar-se neste. As proposições do autor permitem mais do que pensar em termos metodológicos como fim, pensar sobre os valores presentes no ato educacional e, essencialmente, sobre os próprios valores enquanto educadores.

O caráter social da educação é explorado por Kilpatrick e revela necessidades presentes em termos do trabalho com jovens e adolescentes, como argumenta:

Devemos notar, agora, que a atividade em si mesma não é só a condição da aprendizagem, mas aquela que levará a formar os caracteres sociais desejados. Vimos até que ponto o propósito e o desejo determinam a aprendizagem. Eles atingem o seu mais alto grau, quando os alunos, ativamente intentam projetos que sintam como *seus* e dos quais assumam a *responsabilidade*. (KILPATRICK, 1970, p. 81).

O autor qualifica o ato educacional como uma via para o desenvolvimento dos estudantes e professores dentro de uma dada realidade social. Portanto, aprendizagem significa empreender esforços capazes de produzir mudanças nas diferentes dimensões da vida e dos sujeitos implicados neste.

O novo ponto de vista é totalmente diverso. Acentua a função educativa. Que professores e alunos trabalhem juntos, em problemas não resolvidos, é evidentemente, a mais educativa de todas as formas de trabalho escolar. A circunstância de fazer sentir o empreendimento compartilhado por todos é um estímulo seguro para que cada um de o melhor de si. Desejamos que o professor e o aluno elaborem o seu próprio programa. Dessa forma, ele se torna funcional, ganha em sentido e intensidade. (KILPATRICK, 1970, p. 86).

Para Kilpatrick o termo Projeto significa, portanto, uma experiência propositiva cuja função dominante corresponde a um impulso interno capaz de determinar o

alvo de uma ação, conduzir o seu processo e mobilizar este impulso e motivação do aprendiz. Assim, o autor utiliza a expressão “ato propositivo” para definir Projeto, visto que, ambos os termos reafirmam a ação ou a capacidade de estabelecimento de objetivos pelo sujeito, isto é, de definir e realizar suas próprias metas. (LEITE, 1997).

A partir do exposto neste item, os Projetos são entendidos de uma forma ampla e geradora de sentido. Mais do que o olhar sobre aspectos estruturais dos Projetos, adquirir uma maior compreensão sobre os valores presentes no seu desenvolvimento e, essencialmente, aspectos construtivos de um fazer educativo capaz de contribuir para a autonomia dos sujeitos em processo de formação.

2.2.4 Os Projetos na atualidade: percepções e experiências em curso

Os Projetos historicamente remontam ao início do século XX, como visto anteriormente. Todavia, Boutinet (2002) evidencia que os Projetos não obtiveram a mesma repercussão para os Pedagogos da Escola Nova como o foi para seus idealizadores – Dewey e Kilpatrick. Observa que a não ocorrência destes, durante quase meio século, explicita a renúncia a esta proposição. Contudo, o autor justifica que a necessidade de reação ao enquadramento formal e ao caráter abstrato que inundou a formação desenvolvida nos países industrializados, contribuiu para o ressurgimento dos Projetos.

Ainda que alguns fundamentos referentes à essência da proposta desenvolvida no início do século XX permaneçam, principalmente no tocante à interligação entre experiência e conhecimento, destaca-se a ampliação destes fundamentos devido ao acirramento de múltiplos fatores presentes na atualidade.

Hernández (1998) relata a experiência da aprendizagem por Projetos desenvolvida na Escola Pompeu Fabra – Espanha. Neste caso, aponta como questão central à introdução dos Projetos, a necessidade dos alunos globalizarem os conhecimentos, ou seja, estabelecerem relações entre os mesmos. Em suas palavras:

(...) É, definitivamente, mais do que uma atitude interdisciplinar ou transdisciplinar, uma posição que pretende promover o desenvolvimento de um conhecimento relacional como atitude compreensiva das complexidades do próprio conhecimento humano. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 47).

Nesta perspectiva, indica a necessidade de transpor a simples acumulação de saberes para uma proposta geradora de sentido entre as diversas possibilidades destes conhecimentos de forma ativa.

O autor procura apresentar as principais motivações que justificam a necessidade de desenvolver propostas globalizadoras na aprendizagem escolar, as quais representam reflexões importantes na medida em que ilustram os principais desafios impostos aos educadores na atualidade, a saber:

- Em primeiro lugar, há uma argumentação sociológica derivada, sobretudo, da necessidade de adaptação às múltiplas fontes de informação que veiculam os conhecimentos que se deve “saber para preparar-se para a vida”. A impossibilidade de “conhecer tudo” originou a necessidade de aprender como se relaciona o que se conhece, e a estabelecer sua vinculação com o que o aluno pode chegar a conhecer.
- O que foi dito anteriormente nos conduz a uma nova argumentação, de ordem psicológica, que se fundamenta em algumas das concepções atuais sobre aprender, sobretudo daquelas que tendem a favorecer a criação de contextos de ensino que, partindo dos níveis de desenvolvimento dos alunos, lhe apresente situações de aprendizagem caracterizadas por sua significatividade e funcionalidade, de maneira que cada estudante possa “aprender a aprender”. Ou seja, que seja “capaz de realizar aprendizagens significativas por si só numa ampla gama de situações e circunstâncias” (COLL, 1986a).
- Mas a argumentação principal não se encontra nas propostas sociológicas ou psicológicas e sim num terceiro aspecto que faz referência a uma visão interdisciplinar na prática didática da classe. Essa necessidade globalizadora se reflete na atividade do professorado que pretende a “organização de aprendizagens em torno de temas diversos, chamados também de centros de interesse, unidades didáticas ou núcleos temáticos, que deverão interessar às crianças e, inclusive, serem sugeridos por elas” (Riera e Vilarrubias 1986), atividades que pretende, como assinalam esses autores, “chegar a obter o conhecimento de um tema desde múltiplas perspectivas”. No entanto, essa proposta estabelece dúvidas na prática. O motivo que originou o início da reflexão sobre o currículo na Escola Pompeu Fabra é um bom exemplo disso. A proposta globalizadora, de um ponto de vista didático, torna-se limitada, sobretudo se é o professor quem decide o que se vai aprender e que fontes de informação serão estudadas, e não encara a situação de cada grupo e cada indivíduo dentro da sala de aula, partindo de sua própria evolução. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 51).

Ao elucidar estas questões o autor estabelece não só a importância de uma perspectiva globalizadora na educação, mas dimensiona aspectos que não podem ser ignorados frente ao atual momento sociocultural. A elevação da qualidade do trabalho educacional depende do olhar atento aos fatores que na atualidade limitam o desenvolvimento cognitivo dos nossos estudantes e, principalmente, impedem sua

interação social de forma crítica, autônoma e transformadora. Para Zabala (2002), o enfoque globalizador que também é reconhecido como uma visão globalizadora, constitui a forma de organização dos conteúdos que revela uma concepção de ensino cujo objetivo central é o conhecimento e intervenção na realidade.

Aceitar esta finalidade significa entender que a função básica do ensino é a de potencializar nas crianças as capacidades que lhes permitam responder aos problemas reais em todos os âmbitos de desenvolvimento pessoal, sejam sociais, emocionais ou profissionais, aos quais sabemos que, por sua natureza, jamais serão simples. (ZABALA, 2002, p. 35).

Desta forma, Zabala define de forma bastante ampla o enfoque globalizador e contribui significativamente para pensar os objetivos postos à educação na atualidade. A função social do ensino, segundo este enfoque, assume dimensões fundamentais na estruturação e organização dos conteúdos, visto que estes últimos refletem os valores intrínsecos ao que se está propondo. Zabala (2002) afirma a necessidade da educação debruçar-se sobre as questões geradoras da violência como a exclusão, a opressão, o consumismo, a marginalidade, a desesperança e tantas outras que tornam o discurso da democracia mera falácia. Isto significa para o autor reclamar o papel e o sentido efetivo da educação.

Zabala aborda também os diversos métodos que podem ser considerados globalizados. Entre estes, cita:

Os centros de interesse de Decroly, o sistema de complexos da escola do trabalho soviética, os complexos de interesse de Freinet, o sistema de projetos de Kilpatrick, a investigação do meio do MCE, o currículo experimental de Taba, o trabalho por tópicos, os projetos de trabalho, etc. (ZABALA, 2002, p. 197).

Behrens (2008) chama atenção para algumas considerações críticas acerca dos termos globalização ou globalizador, as quais partem de alguns educadores que associam o termo a uma perspectiva política neoliberal. “No entanto, cabe ressaltar que esses termos em seu sentido amplo podem ser tomados como: por inteiro, integral ou total.” (BEHRENS, 2008, p.39). Assim, além de legitimar a metodologia de projetos, a mesma amplia a discussão ao relacionar o paradigma da complexidade em suas reflexões.

Behrens analisa as consequências decorrentes do desenvolvimento da sociedade do conhecimento, especificamente aquelas relacionadas à educação, aludindo para a necessidade de mudanças profundas em diferentes esferas da vida e afirmando que estas mudanças afetam não só a educação em geral, mas também e principalmente a educação superior.

Nesse contexto, as universidades e as escolas em geral precisam ultrapassar o paradigma conservador que caracterizou uma prática baseada na transmissão e na repetição. O novo paradigma da complexidade exige uma formação docente e discente que supere a visão linear e torne-se mais integradora, crítica e participativa. Cabe ressaltar que complexidade, aqui, não é entendida como algo difícil, inatingível e complicado. Nesse sentido, Moraes (2004, p. 117) alerta que ao falar de complexidade, num primeiro momento, “vem à mente a ideia de complicação, algo difícil, imbricado, cheio de integrações e retroações....Na realidade, quando falamos em complexidade não estamos pensando em complicação, mas em algo mais profundo e que o pensamento simplificado e reducionista não é capaz de resolver satisfatoriamente.” (BEHRENS, 2008, p. 20).

O trabalho desenvolvido por Behrens (2008) diferencia-se de outros autores estudados por remeter o trabalho com Projetos diretamente à educação superior. “O desafio de oferecer uma Educação Superior crítica e reflexiva exige que se proponham questões contempladas em problematizações que vinculem os temas à realidade circundante.” (p. 52). Ao que parece, trata-se também de contribuir para a autonomia destes estudantes.

Ludke (2008), por sua vez, propõe uma questão interessante em relação à pós-graduação, ao se referir à elaboração do projeto dos estudantes. Ressalva-se, no entanto, as especificidades que diferenciam um trabalho de pós-graduação do trabalho com projetos. A autora observa as dificuldades que muitos mestrandos enfrentam, quando da elaboração do seu projeto, levando muitos estudantes a interromper a sua formação, ainda que tenham desempenhado todas as disciplinas com êxito. A princípio, sugere que o exercício de autonomia, necessário no momento de elaboração do projeto, acaba por desencadear inúmeras dificuldades, vez que se trata de algo totalmente novo.

As características desse novo modo de trabalhar (...) podem propiciar ao aluno uma familiaridade com conceitos, processos e atitudes próprios de outro tipo de relação com a aprendizagem e a construção de conhecimentos. (LUDKE, 2008, p. 70).

A autora avalia que possivelmente os fatores associados ao trabalho com projetos assegurem às crianças um crescimento associado à aquisição de autonomia que vai acompanhá-las no decurso de toda sua formação, diferente dos mestrandos que não tiveram oportunidade de conquistar essa mesma autonomia.

Sobre os aspectos metodológicos dos Projetos, diferentes autores desenvolvem importantes contribuições ao fazer docente nesta perspectiva educacional (Boutinet, 2002; Behrens; 2008; Hernández; 1998; Moura, 2006, Zabala, 2002). Contudo, como assinala Behrens, alguns fatores devem ser ponderados ao desenvolver a Metodologia de Projetos. As propostas de fases não podem ser tomadas como receituário a ser seguido indiscriminadamente, ao contrário, torna-se fundamental observar os diferentes fatores envolvidos nesta proposta.

Alguns cuidados precisam ser considerados ao elaborar a Metodologia de Projetos, ou seja, o posicionamento do docente sobre a visão de homem e de mundo que ele deseja empreender com seus alunos. Nesse momento, acredita-se que esse novo posicionamento possa ser atendido pelo paradigma da complexidade, especialmente se o professor conseguir optar, na metodologia, por uma aliança entre os pressupostos da visão sistêmica, da abordagem progressista e do ensino como pesquisa. (BEHRENS, 2008, p. 59).

Ainda para Behrens, estas fases devem considerar em primeiro plano a realidade específica de cada professor, a quem cabe a responsabilidade de ampliar, complementar, modificar e adaptar as mesmas, frente às suas necessidades e às de seus estudantes.

Neste sentido, aos atributos metodológicos devem somar-se outros fatores que podem contribuir para o desenvolvimento favorável do Projeto do estudante. Hernández (1998), ao avaliar a experiência realizada na Escola Pompeu Fabra, coloca alguns aspectos importantes observados, especificamente, no que tange ao papel do docente no trabalho com Projetos:

- Consciência de especialista que acaba por remeter a uma ordem fechada na apresentação do Projeto, desconsiderando as possibilidades e diversidades possíveis.
- Preocupação de preparar o estudante para as exigências do ensino médio.

- Dificuldades em refletir criticamente sobre os embasamentos da própria prática quando se está satisfeito com o modo de como se está realizando. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 71).

O projeto representa uma antecipação de uma ação e, em algum sentido, pressupõe a possibilidade do novo, mas esta ação só poderá ser realizada pelo sujeito que projeta, seja de forma individual ou coletiva. Nesta perspectiva não há como realizar projetos pelos outros.

No mesmo sentido, um professor não pode impacientar-se tanto com o insucesso de seu aluno, ou desejar ajudar com tanto entusiasmo que tente determinar as metas a serem atingidas pelo outro, ou até realizar ações projetadas no seu lugar. Assim como não se pode viver pelo outro, não se pode ter projetos por ele. (MACHADO, 2001, p. 7).

Certamente o trabalho com os Projetos de Aprendizagem apresenta aos docentes inúmeros desafios, visto que não se trata de um projeto de conclusão de curso. A opção por metodologias científicas rígidas não terá sentido nesta proposta. Sendo assim, a metodologia mais apropriada parece ser a permanente construção do fazer, portanto interessa à real disponibilidade para a aprendizagem, esta como requisito central para o trabalho dos mediadores dos Projetos de Aprendizagem. Hernández indica aspectos importantes que certamente deverão fazer-se presentes no trabalho dos mediadores:

- Determinar o motor de conhecimento, o fio condutor, o esquema cognoscitivo passível de abarcar não só os aspectos informativos ou instrumentais imediatos.
- Realizar uma primeira previsão dos conteúdos (conceituais e procedimentais), as atividades a serem realizadas e buscar fontes de informação que permitam iniciar e desenvolver o Projeto.
- Estudar e atualizar as informações em torno do tema ou problema do qual se ocupa o Projeto. Estas devem se concretizar em novidades, capazes de sugerir novos questionamentos e paradoxos a fim de permitir ao aluno possibilidades de construção de novos conhecimentos.
- Criar um clima de envolvimento e de interesse no grupo, isto é, reforçar a consciência de aprender do grupo.
- Prever os recursos;
- Desencadear uma atitude de avaliação;
- Recapitular o processo que se realizou ao longo do Projeto, em forma de programação “a posteriori” a fim de construir a memória de cada docente. (HERNÁNDEZ, 1998 p. 68-69).

A avaliação também representa um fator fundamental para o trabalho com os Projetos de Aprendizagem, colocando-se especificamente na interação entre estudante e mediador.

O enfoque da avaliação muda. O importante não é a atribuição de nota ou o conceito, interessa coletivamente a compreensão do processo ensino-aprendizagem, para permitir a ampliação do conhecimento. Ampliar para onde? Para o que se revela, no processo, desconhecido, desnecessário, interessante, desejado, significativo.

Também muda o sujeito da avaliação. Como não se trata apenas de verificar o desempenho do aluno ou aluna, todos os sujeitos participantes do processo ensino-aprendizagem estão implicados na avaliação. Esta é um processo compartilhado que busca contribuir para uma melhor compreensão de como o “outro”, parceiro no processo pedagógico, compreende, aprende, ensina; o que aprende, ensina, sabe e não sabe, não ao final do processo, mas enquanto o realiza. Aqui, a avaliação focaliza o desconhecido, porém, não como registro da incapacidade, mas como *locus* potencial de ampliação, individual e coletiva, do conhecimento. A avaliação como prática de investigação dá visibilidade ao processo permanente de construção/desconstrução/reconstrução dos conhecimentos de todos que participam da relação pedagógica. (ESTEBAN, 2008, p. 90).

Dentro do que foi exposto acima, a avaliação implica um denso processo de amadurecimento por parte dos atores envolvidos no processo, e isso não ocorre sem que haja uma caminhada sustentada pela experiência concreta.

2.3 OS DESAFIOS POSTOS À EDUCAÇÃO NO PRESENTE: ESPAÇOS PARA A PROPOSIÇÃO DE METODOLOGIAS VOLTADAS A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Paulo Freire (1921-1997) torna-se neste momento um autor fundamental para estas reflexões, visto que, no Brasil, é um dos maiores representantes da abordagem progressista. Suas ideias representam não apenas grandes contribuições à aprendizagem de jovens e adultos, mas principalmente, o despertar para uma nova consciência sobre o significado da ação docente. Esta consciência implica modificações do papel de transmissor para o de articulador das condições necessárias à construção do conhecimento pelos atores envolvidos, incluindo-se nestes últimos, também o professor. Articular as condições favoráveis à produção do conhecimento, segundo Freire (1992), começa por reconhecer “os saberes de experiências feitos”. O encontro com o educando, no lugar em que este se encontra ao chegar à escola, permitirá ao docente descortinar uma história carregada de

conhecimentos, valores, potenciais e limitações que deverão ser o elo à constituição de novos saberes.

Para além destes conhecimentos próprios do estudante, Freire alerta que o reconhecimento a estes saberes ocorrerá mediante a consideração necessária ao contexto cultural, no qual esses conhecimentos foram gerados, envolvendo também o recorte de classe. “O respeito, então, ao saber popular implica necessariamente o respeito ao contexto cultural. A localidade dos educandos constitui-se o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo. “Seu” mundo, em última análise é a primeira e inevitável face do mundo mesmo.” (Freire, 1992, p. 860). O respeito ao conhecimento dos estudantes, principalmente, no tocante às suas crenças, valores e o significado destas, deveriam concretizar-se como os fundamentos a toda e qualquer ação docente. Sobretudo, quando esta ação refere-se à formação de estudantes que em um curto espaço de tempo estarão atuando profissionalmente. O encontro dialógico destes valores com o aporte teórico, específico da formação pretendida, será determinante na composição ética deste futuro profissional.

Maseto (1998), em uma discussão sobre o professor universitário, propõe que os cursos de graduação no ensino superior, como formadores de profissionais na contemporaneidade, precisam pensar a formação de profissionais sob a ótica da totalidade. Parte do princípio de que as instituições de ensino superior devem aludir para a formação de seus futuros profissionais como cidadãos – seres humanos, sociais e, ao mesmo tempo, profissionais competentes.

Isso tem uma consequência: as faculdades e universidades surgem como locais de encontro e de convivência entre educadores e educandos, que constituem um grupo que se reúne e trabalha para que ocorram situações favoráveis ao desenvolvimento dos aprendizes nas diferentes áreas do conhecimento, no aspecto afetivo-emocional, nas habilidades e nas atitudes e valores. (MASETO, 1998, p.14).

Contudo, as resistências à mudança de postura constituem-se sempre algo penoso em qualquer instância e no campo educacional isso não difere. Freire, em uma brilhante discussão em co-autoria com Shor, busca responder a questões formuladas por educadores norte-americanos sobre a prática educativa libertadora. Em diferentes momentos desta obra é possível encontrar alusões às dificuldades

vivenciadas por docentes ao buscar mudanças à atuação. Sobre esta questão, Freire posiciona-se de forma bastante firme e crítica como podemos observar:

(...) quando jovens professores e jovens estudantes fazem uma pergunta como essa, enfatizando, impropriamente, o rigor do currículo oficial, na escolha do conteúdo dos programas, enfatizando as dimensões autoritárias dessa abordagem tradicional, dando o nome de “rigor” a essa forma mecânica de pensar e de fazer currículo, para mim isso não é “rigor”. O currículo padrão, o currículo de transferência é uma forma mecânica e autoritária de pensar como organizar um programa, que implica, acima de tudo, numa tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores! (FREIRE; SHOR, 1986, p. 97).

Freire continua esta discussão afirmando a sua compreensão sobre rigor, numa perspectiva bem mais ampla.

Nós nos tornamos algo mais porque estamos aprendendo, estamos conhecendo, porque mais do que observar, estamos mudando. Para mim, esta é uma das conotações do rigor criativo na educação dialógica, uma das conotações mais importantes. Se você não muda, quando está conhecendo o objeto de estudo, você não está sendo rigoroso. (...) Mas o que tenho que demonstrar aos estudantes é que tenho outro modo de ser rigoroso, precisamente aquele pelo qual você faz mais do que observar – você tenta interpretar a realidade. Assim, quando mais me aproximo criticamente do objeto de minha observação, mais consigo perceber que esse objeto não é porque ele está se tornando. (...) Quanto mais minha observação vai além de uma mera descrição ou opinião sobre o objeto e chego a um estágio em que começo a conhecer a razão de ser que explica o objeto, tanto mais eu sou rigoroso. (FREIRE, SHOR, 1986, p. 104).

A preocupação com o rigor na prática educacional é fundamental, o equívoco parece situar-se nas motivações que geram tais discussões. Entre estas motivações, muitas vezes, aparece como um dos principais fatores, o aspecto quantitativo. Segundo (FREIRE; SHOR, 1986), discentes universitários demonstram esta preocupação ao remeter o “rigor” à quantidade de leituras postas por uma disciplina. Sobre este ponto, afirma que não se trata de negligenciar a leitura, esta é essencial à formação, mas, a quantidade não significa apropriação de conteúdo. Assim, o importante não será o número de livros, mas se com a leitura de alguns bons livros, essenciais e fundamentais, os estudantes superaram o estágio informativo e adquiriram uma compreensão crítica sobre esta leitura.

Sem dúvida alguma, Freire pode ser considerado um dos maiores críticos da educação tradicional, não somente pelas reflexões teóricas que desenvolveu, mas

principalmente pelo fato destas reflexões serem geradas a partir de uma prática consolidada sob bases contrárias ao paradigma tradicional da educação. Paradigma este, que segundo a visão de alguns autores, permanece presente nas universidades, como a exemplo do que discute Behrens:

A primeira impressão que se tem ao percorrer os corredores das universidades, salvaguardando as exceções, é que o paradigma tradicional de ensino nunca abandonou a sala de aula. Observa-se o professor expondo o conteúdo e os alunos em silêncio, copiando receitas e modelos propostos. Com alguma habilidade, os alunos conseguem fazer questionamentos sobre os conteúdos, mas nem sempre encontram respostas que venham estabelecer um resultado significativo para sua formação. (2009, p.44).

A descrição desenhada por essa autora parece evidenciar uma realidade significativa e atual sobre o espaço acadêmico. A este fato não é possível determinar responsabilidades, pois envolve uma série de fatores, numa perspectiva bem mais ampla e complexa. Behrens (2009), ao abordar a reprodução do conhecimento sob as premissas de paradigmas conservadores, como a exemplo do paradigma tradicional de educação, aponta as dificuldades de superação do mesmo. Adverte que não se trata da inexistência de discussões nesse sentido, ao contrário, em diferentes áreas do conhecimento observam-se estudos que visam suplantar as influências reducionistas do modelo cartesiano. Contudo, o processo de transição de paradigmas resulta em inúmeros conflitos, desde a aceitação dos novos postulados científicos até a sua total rejeição. Tais conflitos influenciam direta ou indiretamente as diferentes instituições sociais.

Não obstante, o presente momento histórico encontra-se marcado por diferentes discussões e iniciativas que visam à superação do paradigma tradicional. Contudo, os efeitos práticos destas alterações sugerem tempo e paciência histórica. As discussões referentes ao novo paradigma podem ser consideradas recentes e caminham sob diferentes denominações, como podemos observar nas palavras de Behrens:

No final do século XX, com o advento da Sociedade do Conhecimento, da revolução da informação e da exigência da produção do conhecimento, aparecem outras denominações para o paradigma inovador: Cardoso (1995) o denomina "holístico"; Prigogine (1986) e Capra (1996) "sistêmico"; Moraes (1997), Boaventura Santos (1989) e Pimentel (1993) "paradigma emergente". Além da multiplicidade de denominações, o paradigma inovador engloba diferentes pressupostos de múltiplas abordagens. (Behrens, 2009, p. 54).

A autora pondera que entre as abordagens que iluminam as contribuições desses autores é possível considerar que a visão de totalidade e a busca de superação da reprodução para a produção de conhecimento, representam uma aproximação entre os mesmos.

Ao se considerar as reflexões desenvolvidas por Santos (1987) sobre o paradigma emergente, encontrar-se-ão fundamentos que indicam o esgotamento da modernidade e o espaço, em construção, do novo paradigma. Afirma que a modernidade, como uma nova visão de mundo e de vida, concretizou a dicotomia entre conhecimento científico e conhecimento do senso comum de um lado, e entre natureza e ser humano de outro. Acerca do conteúdo do conhecimento científico desenvolvido na modernidade, reconhece-o com um conhecimento mínimo que limitou a possibilidade de muitos outros saberes sobre o mundo. “(...) o conhecimento científico moderno é um conhecimento desencantado e triste que transforma a natureza num autômato (...)”. (SANTOS, 1987, p. 32).

Obviamente não cabe desconsiderar a produção científica desenhada pela modernidade, entretanto, cabe ressaltar como afirma Morin:

Os desenvolvimentos disciplinares das ciências não só trouxeram as vantagens da divisão do trabalho, mas também os inconvenientes da superespecialização, do confinamento e do despedaçamento do saber. Não só produziram o conhecimento e a elucidação, mas também a ignorância e a cegueira. (MORIN *apud* ARAÚJO 2003:07).

Para Morin (1990), a atualidade requer o encontro com uma razão aberta, contrária a uma razão fechada calcada nos princípios da lógica clássica. O autor argumenta que isso não significa desconsiderar a velha lógica, mas integrá-la em um conjunto complexo. Assim, o conceito de complexidade como a possibilidade de combinar o simples e o complexo. “O pensamento complexo é o pensamento que se esforça para unir, não na confusão, mas operando diferenciações”. (MORIN, 1990, p. 30). Neste sentido, se por um lado é inegável o progresso científico gerado pela modernidade, por outro lado não é possível desconsiderar algumas consequências desastrosas que compõem o cenário atual. Cunha (2004) analisa tais consequências em relação à promessa de desenvolvimento sem, no entanto, cumprir a expectativa

de felicidade, uma vez que acirrou a condição social da diferença e não soube como tratar as questões subjetivas do ser humano.

Santos (1987), ao apresentar o paradigma emergente, propõe um conjunto de teses com subsídios importantes às reflexões propostas no presente estudo. Neste conjunto de teses o autor abre suas discussões apontando a necessidade de suplantar a dicotomia entre as ciências sociais e as ciências naturais.

O conhecimento do paradigma emergente tende assim a ser um conhecimento não dualista, um conhecimento que se funda na superação das distinções tão familiares e óbvias que até há pouco considerávamos insubstituíveis, tais como natureza/cultura, natural/artificial, vivo/inanimado, mente/matéria, observador/observado, subjetivo/objetivo, coletivo/individual, animal/pessoa. (SANTOS, 1987, p. 40).

A superação de práticas educacionais pautadas na fragmentação disciplinar representa uma condição essencial à formação superior. Santos (1987) afirma que a especialização sob a lógica da disciplinarização do conhecimento, produziu ao longo do tempo efeitos perversos nos diferentes setores da sociedade. O paradigma emergente busca o conhecimento local, organizando-se a partir de temas. Isso não significa limitar as possibilidades do conhecimento, mas ao partir de temas concretos, construir novos conhecimentos envolvendo o maior número de correlações possíveis, “(...) reconstitui os projetos cognitivos locais, salientando-lhes a sua exemplaridade, e por essa via transforma-os em pensamento total ilustrado”. (SANTOS, 1987, p. 48).

Salienta ainda o conhecimento enquanto autoconhecimento e que todo o conhecimento científico objetiva constituir-se em senso comum. No primeiro caso, parte do pressuposto que é inviável o descolamento entre o sujeito e seu conhecimento, seus valores e sua história, alegando:

A ciência não descobre, cria, e o ato criativo protagonizado por cada cientista e pela comunidade científica no seu conjunto tem de se conhecer intimamente antes que conheça o que com ele se conhece do real. Os pressupostos metafísicos, os sistemas de crenças, os juízos de valor não estão antes nem depois da explicação científica da natureza ou da sociedade. São parte integrante dessa mesma explicação. (SANTOS, 1987, p. 52).

A impossibilidade de retirar o sujeito do conhecimento do produto de sua ação de conhecer parece revelar outra face ao fazer científico. Finalmente o autor discorre sobre o distanciamento e a negação forjada pela ciência moderna sobre o senso comum. Afirma que a ciência pós-moderna propõe o diálogo entre essas duas instâncias de conhecimento:

“(...) ao sensocomunizar-se, não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que, tal como o conhecimento deve se traduzir em autoconhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida”. (SANTOS, 1987, p. 57).

Este último parece ser o grande desafio posto à educação na atualidade: a produção do conhecimento deve conduzir à sabedoria. Para tanto, a educação como um todo, especialmente a educação superior, deverá caminhar para a superação da lógica desenhada pela modernidade sobre o significado da experiência.

Bondía (2002), desenvolve uma reflexão profunda sobre a experiência, com objetivo de desqualificar as conotações empíricas e experimentalistas relacionadas a este termo pela ciência moderna. Assim, o autor propõe pensar a educação a partir do par experiência e sentido e argumenta:

Se o experimento é genérico, a experiência é singular. Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade. (...) Se o experimento é repetível, a experiência é irrepitível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” sem pré-dizer”. (BONDÍA, 2002, p. 28).

A compreensão de que a produção de conhecimento não deve prescindir da experiência, apresenta-se para este trabalho como um pressuposto de fundamental importância e sentido, assim como as demais reflexões desenvolvidas até o presente. A proposição dos Projetos de Aprendizagem busca em síntese: articular a experiência – enquanto ação significativa; o conhecimento sobre o local; a história do discente, bem como o seu desejo no encontro de determinado objeto de conhecimento para assim, desvelar a realidade e construir novos conhecimentos sobre esta mesma realidade.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa é essencialmente educacional, o que implica o reconhecimento sobre a dinâmica e complexidade envolvidas. Refere-se a fenômenos exclusivamente humanos e, por conseguinte, fenômenos sociais.

Ainda que se possa contar com indicativos quantitativos importantes para determinar alguns fenômenos em educação, a opção por metodologias qualitativas capazes de captar os sentidos para além do objetivo é o mais indicado neste caso. Não se trata de fortalecer a dicotomia muitas vezes presente entre o qualitativo e o quantitativo como afirmam diferentes autores (TRIVIÑOS, 2006; MINAYO, 1993; ALVES, 1991), mas reconhecer limitações quando se busca vivificar os significados presentes na interface sujeitos e conhecimento.

Alves (1991) aponta para as dificuldades presentes em caracterizar a pesquisa qualitativa em face das inúmeras denominações presentes na literatura. Contudo, o termo qualitativo, assim como conclui a autora, parece ser o mais recorrente na literatura e se mostra o mais abrangente, podendo acolher diferentes variações.

Para Minayo (1999), as metodologias de pesquisa qualitativa possibilitam a inclusão dos significados e das intencionalidades como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais. Neste caso, as estruturas sociais apreendidas para além da sua existência, como construções humanas significativas. Ao referir-se ao foco da pesquisa qualitativa, em outra de suas obras, a autora afirma:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1993).

Minayo (1993) ainda salienta que o modelo qualitativo, em sua essência, é eminentemente descritivo. Desta maneira, o material primordial da investigação qualitativa é a palavra, a fala cotidiana, seja nas relações técnicas e afetivas, seja nos discursos intelectuais, burocráticos e políticos.

Neste sentido, a fim de apreender as concepções dos estudantes de ensino superior sobre a inserção dos projetos de aprendizagem na sua formação universitária, considera-se o enfoque qualitativo o referencial mais adequado, uma vez que permite, além de flexibilidade, maior profundidade dos dados e riqueza interpretativa.

O presente estudo também é exploratório, uma vez que busca investigar um problema de pesquisa pouco estudado, com poucas evidências na literatura, servindo para familiarizar o pesquisador com fenômenos relativamente pouco conhecidos (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006).

3.1 CONTEXTO

A pesquisa foi realizada no Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná, localizado no município de Matinhos. O primeiro vestibular realizado por este Setor ocorreu no ano de 2005. Esta primeira seleção ofereceu apenas dois cursos de graduação – Gestão Ambiental e Fisioterapia. No ano de 2006 foram criados mais dois cursos de graduação noturnos – Gestão e Empreendedorismo e Serviço Social. Uma vez que o presente estudo visa levantar concepções de estudantes de graduação sobre a sua vivência com os Projetos de Aprendizagem, optou-se em eleger como público alvo ideal para esta pesquisa alunos destes quatro primeiros cursos de graduação, que ingressaram neste Setor, ainda que em anos diferenciados.

A fim de situar o campo de estudo, foi necessário apresentar resumidamente a proposta pedagógico-curricular de um Setor Universitário recente, mas com uma história de luta bastante intensa. O desenho da proposta pedagógica aponta, indubitavelmente, para um trabalho inovador que prima pela superação do ensino universitário como mera transmissão de saberes.

Em junho de 2004, o Conselho Universitário da Universidade Federal do Paraná institui o Campus do Litoral¹. A opção do local para a nova Unidade não ocorre gratuitamente, mas indica o significado mais amplo que deve acompanhar

¹ A história de criação e detalhamento do Projeto Político Pedagógico do Setor Litoral decorre das seguintes fontes: Relatório Para a Comissão Criada Pela Portaria nº 1267/2004 – Reitoria UFPR; Material de divulgação da Feira de Profissões; conversa com alguns docentes e vivência desta pesquisadora como docente deste Setor.

qualquer iniciativa educacional: o desenvolvimento territorial de uma região há muito tempo politicamente abandonada. A fim de cumprir o seu objetivo central – Desenvolvimento Territorial – se fazia necessário uma proposta pedagógica capaz de elencar proposições curriculares articuladas em torno da realidade local e, paralelamente, desencadear a formação de estudantes situados criticamente no seu espaço-tempo. Este último surge como condição à formação de futuros profissionais conscientes de sua responsabilidade com o desenvolvimento econômico, cultural, social e ambiental, independentemente de sua área de formação ou local de atuação futura.

A não existência de uma grade curricular a princípio gerou grande estranhamento aos primeiros docentes concursados que se apresentaram. A proposta literalmente estava para ser construída pela comunidade universitária, incluindo para esta empreitada professores, alunos e técnicos.

Havia sim, a essência do Projeto Político Pedagógico, com muita clareza acerca das inovações que se propunha e, por conseguinte, com claras delimitações sobre o que não deveria ser reproduzido naquele espaço educacional. Possivelmente neste momento surgem os principais e mais significativos conflitos: desconstruir velhas práticas em detrimento de um fazer sem precedentes na formação e em experiências anteriores daquele grupo de docentes.

Inicialmente, a principal ruptura ocorre pela desestruturação organizacional. Os velhos departamentos desaparecem e surgem as Câmaras Técnicas, constituídas por docentes com formação específica da área, e também por um número significativo de professores de outros campos do conhecimento. Esta proposição imprime um caminhar “natural” ao diálogo interdisciplinar. Ainda que impregnado de conflitos, este espaço assegura certa resistência à consolidação do corporativismo, tão frequente nos departamentos acadêmicos.

Em verdade, as surpresas foram suficientemente sólidas para imprimir provocações às representações presentes sobre educação e instituição universitária. Ainda que tenhamos bons referenciais críticos sobre os processos pedagógicos em curso, a concretização de uma prática alicerçada sobre pressupostos capazes de dinamizar a relação entre docente, discente e conhecimento, mostra-se ainda muito distante, como se pode analisar a seguir:

A proposição do Projeto Político-Pedagógico do Setor Litoral da UFPR quer superar os pressupostos da modernidade e lançar-se na construção de um projeto inovador e emancipatório. Para tal, toma como princípio a reflexão acerca da realidade concreta do lugar, como fonte primeira, para, em diálogo como o conhecimento sistematizado, tecer a organização curricular e o desenvolvimento de projetos que devem partir dos alunos e envolver os professores e a comunidade.

Diferentemente do entendimento de conhecimento que preponderou na modernidade, este projeto se estrutura pedagogicamente concebendo o conhecimento como uma totalidade articulada, decorrente da reflexão e do posicionamento a respeito da sociedade e sua realidade concreta envolvendo a educação e o homem. Obedecendo a esse princípio, o Projeto articulou seu currículo em três grandes fases: 1 - conhecer e compreender; 2- compreender e propor e, 3- propor e agir. Essas fases temporais são desenvolvidas dentro de três grandes módulos que dialeticamente se constituem e organizam todos os cursos. O primeiro módulo é constituído por Projetos de Aprendizagem, o segundo formado pelas interações Culturais e Humanísticas e o terceiro módulo organizado pelos Fundamentos Teóricos-práticos. (Projeto Político Pedagógico. Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral, 2008).

Assim, como a desconstrução dos versados departamentos, a proposição pedagógica também reúne inovações para além do conhecido espaço da sala de aula e desfaz as velhas estruturas. Os espaços de aprendizagem não se restringem à sala de aula, mas se subdividem: um dia da semana para realização das Interações Culturais e Humanísticas, um ou dois dias para os Projetos de Aprendizagem, e dois ou três dias para os fundamentos teórico-práticos.

A concretização de inovações na educação não ocorre somente a partir de discursos inflamados sobre a necessidade de mudanças. Estas mudanças devem passar necessariamente pela reflexão profunda do corpo docente e técnico, numa perspectiva de formação continuada, como proposto no Setor Litoral. Terão que tocar também a estrutura organizacional a fim de quebrar velhos hábitos consolidados historicamente. Na medida em que algumas portas que acessavam a conhecidos caminhos se encontram fechadas, abre-se a possibilidade para repensá-los. Certamente o Setor Litoral produziu tais condições, mas a questão que se coloca é o significado dado aos novos caminhos.

3.1.1 Os Projetos de Aprendizagem na Composição do Projeto Político Pedagógico

Os PAs – Projetos de Aprendizagem – na concepção do Projeto Político-Pedagógico do Setor Litoral representam 20% da carga horária curricular em todos os cursos, independentemente do nível – graduação ou técnico. A escolha do tema a ser desenvolvido deve representar o interesse, exclusivamente, do estudante. Isso sugere autonomia frente a qualquer predeterminação da Câmara Técnica correspondente ao seu curso e/ou limitação de qualquer outra natureza, que não a sua motivação pessoal. Portanto, um dos grandes desafios impostos aos professores coloca-se no estímulo à escolha de um tema capaz de representar verdadeiramente o interesse do estudante e ainda, para muitos docentes, a aceitação sobre a não obrigatoriedade de vínculo entre o PA (Projeto de Aprendizagem) e a área específica de formação do discente.

Nos primeiros dois anos de atividades no Setor Litoral, em 2005 e 2006, as Interações Culturais e Humanísticas e os Projetos de Aprendizagem eram organizados e dinamizados por um grupo informal de professores. Em fevereiro de 2008, constituiu-se oficialmente o GEPA – Grupo de Estudo dos Projetos de Aprendizagem, correlato a uma Câmara Técnica, composto por um docente de cada curso, responsável direto pela articulação entre câmara técnica e os PAs. Dentre os objetivos do GEPA destaca-se o aprofundamento teórico acerca do espaço dos Projetos de Aprendizagem; mobilização e organização dos espaços coletivos de integração dos PAs e organização e registros de todos os dados referentes aos Projetos de Aprendizagem, a fim de constituir a memória do que se tem desenvolvido. Entre os eventos coletivos de divulgação interna e externa dos PAs, cabe destacar a Primeira Mostra de Projetos, realizada na primeira semana de novembro de 2008. Este evento buscou estimular a divulgação e integração de estudantes, técnicos e professores a fim de avaliar o processo vivenciado pelos estudantes e seus mediadores no exercício dos projetos de aprendizagem.

Os estudantes ao ingressarem na Universidade, no primeiro semestre vivenciam atividades referentes à introdução ao mundo universitário – PPP do Setor, assim como o reconhecimento local com atividades correlacionadas aos fundamentos teórico-práticos e atividades específicas de mobilização para o despertar de um possível tema de interesse para realização do seu PA. Também

concorrem para este despertar atividades específicas para este fim, realizadas nos horários reservados para orientação dos PAs.

Atualmente o Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná conta com sete cursos de graduação: Gestão Ambiental e Fisioterapia com início em 2005; Gestão e Empreendedorismo e Serviço Social com início em 2006; Licenciatura em Artes, Licenciatura em Ciências e Gestão Pública que tiveram início no ano de 2008. Somam-se a este quadro os cursos técnicos: Técnico em Enfermagem, Técnico em Agroecologia, Técnico em Gestão Imobiliária e Técnico em Hospitalidade e Turismo. Finalmente existe um curso de ensino médio com técnico integrado – Técnico em Orientação Comunitária – com início em 2007. Cabe destacar que o vestibular na UFPR Litoral ocorre no final do primeiro semestre do ano, diferente dos outros setores da UFPR, iniciando o ano letivo sempre em julho-agosto.

Alguns cursos se desenvolvem no turno da manhã e outros no turno da noite. Gestão Ambiental, Fisioterapia, Licenciatura em Artes e Técnico em Agroecologia são matutinos e os demais noturnos.

Atualmente o Setor Litoral conta com 279 estudantes no turno da manhã e 621 estudantes no turno da noite. Entre os servidores há um total de 84 professores e aproximadamente 43 técnicos.

3.2 PARTICIPANTES

A amostra selecionada para o presente estudo refere-se a estudantes dos seguintes cursos de graduação: (a) Gestão Ambiental; (b) Fisioterapia; (c) Gestão e Empreendedorismo; e (d) Serviço Social. Os dois primeiros cursos incluem turmas com ingresso em julho de 2005. Os dois últimos, turmas com ingresso em julho de 2006. Portanto, a amostra do presente estudo conta com uma turma de cada um dos cursos citados acima.

Ao considerar-se o total de estudantes dos cursos acima, matriculados em 2008, tem-se 86 estudantes. Deste total, 40 responderam aos questionários utilizados como instrumentos de coleta de dados, representando 47 % do total de estudantes dos respectivos cursos, como detalhado no Quadro 1.

QUADRO1 - DEMONSTRATIVO DOS CURSOS, COM ANO DE INGRESSO, NÚMERO DE MATRICULADOS EM 2008, NÚMERO DE PARTICIPANTES E PERCENTUAL DE PARTICIPANTES NO ESTUDO POR CURSO

CURSOS	ANO DE INGRESSO	ALUNOS MATRICULADOS EM 2008	ALUNOS PARTICIPANTES	PERCENTUAL
Gestão Ambiental (Matutino)	2005	22	12	55%
Fisioterapia (Matutino)	2005	22	12	55%
Gestão e Empreendedorismo (Noturno)	2006	22	11	50%
Serviço Social (Noturno)	2006	20	05	25%
TOTAL		86	40	47%

Como se observa no quadro acima, a amostra total inclui 12 estudantes do curso de Gestão Ambiental com ingresso em 2005; 12 estudantes do curso de fisioterapia com ingresso também em 2005; 11 estudantes do curso de Gestão e Empreendedorismo com ingresso em 2006 e 05 estudantes do curso de Serviço Social, também com ingresso no ano de 2006. Optou-se por selecionar estudantes destes cursos para o presente estudo por serem os primeiros cursos de graduação deste setor. Este fato indica uma maior experiência destes estudantes com os Projetos de Aprendizagem.

A faixa etária predominante entre os estudantes que responderam aos questionários oscila entre 18 e 25 anos de idade. Entretanto, nos cursos noturnos (Gestão e Empreendedorismo e Serviço Social) encontrou-se um número considerável de respondentes com idade superior aos 30 anos de idade.

Evidenciou-se forte predominância do sexo feminino (80%) entre os participantes, principalmente nos cursos de Fisioterapia, Serviço Social e Gestão Ambiental. No curso de Gestão e Empreendedorismo, ocorre certa equivalência entre ambos os sexos.

3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Por tratar-se de uma pesquisa qualitativa, optou-se por empregar instrumentos capazes de articular diferentes possibilidades de se perceber o

fenômeno investigado. Assim, foram utilizados a observação livre, questionários abertos e análise documental.

3.3.1 Observação Livre e Assistemática

Segundo Triviños (2006), a observação livre de um fenômeno social exige inicialmente o recorte simbólico do seu contexto de origem, para que a partir deste distanciamento, capaz de revelar sua singularidade, seja possível estudá-lo em seus atos, atividades, significados e relações.

Já a observação assistemática permite que o pesquisador assuma um papel ativo no processo investigativo, caracterizando-se por ser espontânea e informal, simples e sem a utilização de técnicas pré-estabelecidas (MARCONI; LAKATOS, 2006). Geralmente é utilizada em estudos exploratórios, é mais livre que a observação sistemática e não precisa necessariamente do uso de fichas ou folhas de registro (RICHARDSON *et al.*, 2007).

Trabalhou-se a observação livre e assistemática na Primeira Mostra de Projetos, realizada nos dias 4 e 5 de novembro de 2008, na UFPR - Setor Litoral. Este evento acadêmico propiciou a apresentação dos projetos de aprendizagem dos alunos para banca constituída por docentes e técnicos da universidade e contou com a presença dos estudantes e da comunidade local. O número elevado de apresentações simultâneas limitou a presença nos diferentes espaços, contudo ainda assim foi possível observar as diversidades dos temas e dos cursos envolvidos.

No total foram observadas 30 apresentações entre os dias 04 e 05 de novembro de 2008. As apresentações tinham uma duração média de 15 minutos, sendo os 05 minutos finais reservados a esclarecimentos da banca e dos participantes. Ressalva-se que a Mostra de Projetos incluía apresentações de todos os estudantes do Setor Litoral, portanto não somente os participantes desta pesquisa. Do total de 30 Projetos de Aprendizagem observados, 16 correspondiam às turmas envolvidas no presente estudo.

Outro importante momento de observação ocorreu no dia 19 de junho de 2009. Nesta ocasião, a Câmara do Curso de Gestão Ambiental organizou um espaço de apresentação dos PAs para os formandos deste curso, especificamente a

turma com ingresso em 2005, participante da presente pesquisa. As apresentações foram abertas para outros estudantes e professores. A cada apresentação correspondia uma banca composta por dois professores convidados e o mediador do estudante. As apresentações ocorreram nos três turnos e foi possível acompanhar a apresentação de 10 projetos.

Nestes dois espaços de observação acima mencionados, buscou-se analisar, a princípio, os seguintes aspectos: o envolvimento do estudante com o seu Projeto de Aprendizagem; aspectos reveladores de autonomia do aluno frente ao processo de desenvolvimento do seu trabalho; motivações referentes ao tema escolhido; aprofundamento teórico; produção de conhecimento e mudança de tema e motivações para a mesma.

As observações foram devidamente transcritas e as impressões presentes nestas deverão compor o trabalho de análise dos dados segundo o procedimento de análise de conteúdo, descrito na última sessão.

3.3.2 Questionários

Neste trabalho optou-se pela utilização de questionários abertos para verificar como os estudantes concebem a sua formação a partir dos Projetos de Aprendizagem.

A elaboração do questionário pautou-se nos objetivos da pesquisa e resultou na elaboração de 13 questões abertas. Para fins de estruturação final, o instrumento foi apreciado pela orientadora deste projeto e por dois professores das áreas de Sociologia e da Comunicação. Em um segundo momento, este questionário foi testado com três estudantes da graduação (Gestão e Empreendedorismo e Gestão Ambiental), configurando-se em um estudo piloto. Pequenos ajustes se fizeram necessários para que o instrumento atendesse aos objetivos da pesquisa, sem grandes dificuldades para os envolvidos (ANEXO 1).

Os questionários foram apresentados no decorrer da Primeira Mostra de Projetos da UFPR Litoral, momento em que oportunizou a reunião da comunidade universitária como um todo, pelo período de três dias, para refletir exclusivamente sobre os projetos de aprendizagem. Eles foram auto-administrados, isto é,

fornecidos diretamente aos participantes e eles responderam, não existindo intermediários e as respostas foram marcadas por eles.

No início das apresentações pelos alunos dos cursos investigados, na Primeira Mostra de Projetos da UFPR-Litoral, a banca examinadora (sob a orientação desta pesquisadora) forneceu aos participantes informações sobre a pesquisa e efetuou o convite para aqueles que desejassem dela participar. A princípio, todos os alunos na sala mostraram interesse em participar e receberam o questionário. Antes da entrega, foi apresentado um termo de consentimento esclarecido para os alunos. Caso houvesse concordância em participar da pesquisa, os estudantes deveriam assiná-lo e devolvê-lo aos professores da banca (ANEXO 2).

Os estudantes tiveram todo o período – manhã ou noite – para responder aos questionários. Ao final das atividades, a banca recolhia os questionários juntamente com outros documentos. Do total dos estudantes, incluindo os diferentes cursos e anos de ingresso, que participaram da Mostra de Projetos, 165 responderam aos questionários, visto que naquele momento não havia como distinguir os cursos de interesse da pesquisa. Destes 165, somente 40 foram considerados para o presente estudo, especificamente aqueles realizados pelos estudantes de graduação com ingresso nos anos de 2005 e 2006, e que constam dos dados de identificação (curso e ano de ingresso). Optou-se por trabalhar com estas turmas por serem as mais antigas e, portanto, apresentarem um tempo mais significativo em termos de experiência com os Projetos de Aprendizagem.

Por uma questão de ética, os questionários distribuídos aos participantes da pesquisa apresentavam somente dados relacionados ao curso, ingresso, idade e sexo.

3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

A apreciação dos questionários foi realizada por meio de análise de conteúdo. A escolha desta técnica torna-se oportuna por permitir além da leitura dos conteúdos manifestos, a articulação destes com outras variáveis passíveis de interferência como: variáveis psicossociais, contexto cultural, contexto e processo de produção da mensagem (MINAYO, 1999). Bardin define a análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens. (BARDIN, 1977, p. 34 *apud* TRIVIÑOS, 2006, p. 160).

Para Minayo (1999), os esforços para desvelar os conteúdos latentes e manifestos da pesquisa qualitativa geraram diferentes técnicas de análise. A autora destaca a análise de expressão, análise das relações, análise temática e análise da enunciação. Neste trabalho, entende-se que a análise temática torna-se mais interessante por permitir o encontro com determinados temas que poderão indicar, devidamente articulados com os referenciais teóricos, os valores presentes nas concepções dos estudantes acerca dos PAS.

Neste sentido, a apreciação dos questionários pautou-se na análise de conteúdo, empregando as etapas da análise temática propostas por Minayo (1999, p. 209-210).

Inicialmente, realizou-se uma leitura dos questionários a fim de se obter uma impressão global do material a ser analisado. Em seguida, os dados foram organizados segundo: curso; ano de ingresso, sexo e faixa etária. Finalmente foram identificados através de um número.

As respostas individuais para cada pergunta foram transcritas em fichas. Portanto, foram elaboradas treze fichas com 40 respostas. Cada ficha foi minuciosamente lida sob orientação dos objetivos e dos referenciais teóricos da pesquisa. A partir deste processo se elegeu as unidades de registro, neste caso, os temas que representam uma oração ou enunciado, como sugere Bardin (1979) e que segundo a autora, visa descobrir “os núcleos de sentido que compõem a comunicação”. Definidas as unidades temáticas, estas foram reagrupadas novamente a fim de se definir e constituir categorias, com a finalidade de apreender o conjunto das concepções dos estudantes de ensino superior sobre os Projetos de Aprendizagem na sua formação.

Foram definidas quatro categorias: a) Concepções dos estudantes sobre a articulação entre teoria e prática; b) interação projetos de aprendizagem e conhecimento – conhecimento significativo; c) os projetos de aprendizagem e

autonomia – uma via possível para a construção do conhecimento; d) a experiência dos projetos de aprendizagem como processo de aprendizagem.

Estas categorias de referência resultaram em um texto descritivo explicitando os aspectos mais significativos, sejam estes semelhantes, divergentes e/ou elementos neutros presentes nos documentos analisados. Neste momento, a proposta de triangulação de dados torna-se referência fundamental, visto que as observações podem complementar, divergir ou trazer novos elementos para a análise. Os documentos oficiais sobre o Projeto Pedagógico do Setor Litoral e diretamente aqueles relacionados aos Projetos de Aprendizagem, também se somam a este contexto de análise. Finalmente, baseando-se nos conteúdos da análise acima, foi realizada uma síntese interpretativa, apoiando-se na revisão de literatura e vivência desta pesquisadora como docente do Setor Litoral e mediadora dos Projetos de Aprendizagem.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para apreender as concepções de estudantes do ensino superior sobre a inserção dos Projetos de Aprendizagem na sua formação, buscou-se realizar um aprofundamento teórico sobre desenvolvimento cognitivo, com foco na adolescência e idade adulta, bem como levantar os aspectos históricos e contemporâneos sobre os Projetos de Aprendizagem. Também se recorreu à sistematização disponível sobre a proposta pedagógica do Setor Litoral da UFPPR e documentos específicos sobre os Projetos de Aprendizagem.

Como instrumentos de coleta de dados, optou-se pela observação livre e assistemática em espaços onde se desenvolvem os PAs e a aplicação de questionários abertos. Os dados dos questionários foram submetidos à técnica de análise de conteúdo, visando dimensionar os significados presentes nestes.

A partir da coleta de dados apresenta-se o desafio de se elaborar uma síntese interpretativa capaz de representar uma dada realidade permeada por sentimentos, valores, ideais, enfim, tudo o que é humano e de difícil tradução.

Neste processo, a presente pesquisadora é parte totalmente implicada, pois acompanha este trabalho desde o final do ano de 2005, como docente do campo de estudo. Em que pese os esforços no sentido de realizar certo distanciamento, em alguns momentos esta vinculação torna-se também um referencial de análise importante. Portanto, é inegável que uma aproximação e convivência muito mais direta, resulte em um envolvimento que extrapola em alguns momentos as etapas do presente estudo e que não pode ser negada.

A partir do exposto, buscar-se-á explicitar as categorias levantadas, visando articular numa relação dinâmica os dados levantados neste estudo e as reflexões teóricas abordadas. As concepções dos estudantes, apontadas a partir dos questionários, representam um material importante de ilustração às presentes discussões. Assim, os mesmos serão identificados utilizando-se a abreviação “E” indicando a expressão Estudante, associado a um número de identificação de cada questionário.

As categorias que serão apresentadas no decorrer destas discussões buscam apreender a totalidade da fala dos estudantes que participaram deste estudo. Portanto, em cada categoria haverá a interrelação de diferentes questões

abordadas, mas que partilham de um mesmo tema e, portanto, agrupam-se em novas categorias, as quais serão apresentadas posteriormente.

4.1 ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

É indiscutível o fato de que os Projetos de Aprendizagem constituem-se em uma proposta favorável à articulação entre teoria e prática. Todavia, esta constatação não assegura sua ocorrência na prática. Ao contrário, imprimir verdadeiramente a articulação entre teoria e prática remete de imediato a questões complexas. São referências a duas instâncias diferenciadas e que guardam individualmente suas particularidades o que exige interação e equilíbrio, principalmente quando estamos nos referindo a uma proposta pedagógica. Portanto, a simples constatação de que os estudantes estão quantitativamente agindo na prática, não responde à efetiva integração entre teoria e prática.

Boutinet (2002), referindo-se a todo e qualquer projeto, defende a ideia da unicidade da elaboração.

(...) a globalidade do projeto está simultaneamente vinculada ao fim perseguido, que não deve ser um paliativo, um simples sucedâneo, e ao procedimento instaurado para alcançar este fim. Integra concepção e execução na mesma figura. (BOUTINET, 2002, p. 234).

Com isso o autor afirma a indivisibilidade entre teoria e prática e reafirma estas como partes diferenciadas, porém integrantes de um mesmo fazer.

A interação entre teoria e prática aparece de forma bastante evidente em diferentes questões abordadas nos questionários. Um bom exemplo refere-se à pergunta sobre a contribuição dos Projetos de Aprendizagem na formação dos estudantes. Neste ponto os alunos aludem diretamente à relação teoria e prática como fator estimulador à realização deste trabalho. As concepções apresentadas demonstram também a importância dos PAs como aspecto dinamizador da formação ao serem proporcionados desde o início do curso, a saber:

- Sim, prática desde o início do curso. (E 24)
- Sim, porque tem que aprofundar na teoria e aplicação do projeto que possibilita experiência na prática. (E18)

- Sim, ajuda a unir teoria e prática e são motivadores, ajuda a escolher o que gostamos. (E33)
- Sim muito, os projetos introduzem a prática da pesquisa científica que é essencial para os avanços em todas as áreas. (E 16)
- Sim, porque nos deixa mais atentos aos problemas sociais e desenvolve maior capacidade para tentar resolvê-los. (E30)

As concepções acima parecem indicar a mobilização de interesses pessoais na escolha de algo que “gostamos”, como evidenciado por um dos participantes. A possibilidade da aplicação teórica na prática enquanto sinônimo de experiência concreta de aprendizagem, como demonstra uma das falas acima, parece revelar outra forma de comprometimento com a ação de estudar. Entende-se segundo as concepções acima, a concretização, a partir dos PAs, de vínculos efetivos entre os estudantes e seus objetos de conhecimento. Vínculos estes diretamente relacionados a aspectos sobre o desenvolvimento humano como os elucidados por autores interacionistas.

Piaget (1964) é contundente ao afirmar que o conhecimento não se encontra no sujeito, a priori, nem no objeto de conhecimento, mas na interação de ambos. Portanto, o conhecimento resulta sempre da ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento.

Vygotsky, também considerado um interacionista, refere-se às características tipicamente humanas como resultado direto da interação dialética do ser humano e o seu meio sócio cultural. Este autor, em seus postulados sobre o desenvolvimento humano, em diversos momentos, questiona a inadequação das práticas pedagógicas observadas em seu contexto. Especificamente, referindo-se a formação dos conceitos afirma:

Um conceito é mais do que a soma de certos vínculos associativos formado pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser aprendido por meio de simples memorização. (VYGOTSKY, 2001, p. 246).

Vygotsky é incisivo ao relacionar a formação de conceitos a um ato. Conclui que a escola, na perspectiva da memorização de conceitos, não avança para além de uma repetição vazia.

Infere-se que os Projetos de aprendizagem, priorizando a interação teoria e prática, recolocam sentido à teoria, impelindo os estudantes a compreender os fenômenos concretos teoricamente, elevando a qualidade do apreendido. Este aspecto foi visivelmente constatado nas observações realizadas quando da conclusão dos Projetos de Aprendizagem. Nestas observações foi possível constatar o alto nível de envolvimento teórico dos estudantes com os seus objetos de estudo. Na grande maioria dos trabalhos apresentados, observou-se que o desvelar da realidade impôs a necessidade de busca e apreensão de conhecimentos, proporcionando a estes estudantes o domínio teórico efetivo em relação ao trabalho concretizado.

Morin (2005), ao propor os sete saberes necessários à educação do futuro remete a urgência de situar o conhecimento em seu contexto para que possa ter sentido. O autor, em sua discussão, cita Bastien:

(...) a evolução cognitiva não caminha para o estabelecimento de conhecimentos cada vez mais abstratos, mas, ao contrário, para sua contextualização. (...) a contextualização é condição essencial da eficácia (do funcionamento cognitivo). (BASTIEN, 1992 *apud* MORIN, 2005, p. 36-37).

Morin é contundente ao correlacionar a importância da contextualização do conhecimento para o desenvolvimento cognitivo, por mais difícil que isso seja. Argumenta que diante das múltiplas dimensões com que os problemas contemporâneos se apresentam, torna-se cada vez mais ampla e profunda a inadequação dos saberes desunidos, divididos e compartimentados.

Entretanto, para que se constituam articulações produtivas entre a teoria e a prática, os Projetos necessitam ir além do fazer pelo fazer ou da prática pela prática. Neste caso, o envolvimento com as dimensões locais, sejam estas caóticas e/ou promissoras, torna-se um elemento fundamental. Santos (2001), a propósito do paradigma emergente ou pós-moderno, defende o conhecimento local como possibilidade restauradora da totalidade do conhecimento:

No paradigma emergente o conhecimento é total, tem como horizonte a totalidade universal de que fala Wigner ou a totalidade indivisa de que fala Bohm. Mas sendo total, é também local. Constitui-se em redor de temas que em dado momento são adotados por grupos sociais concretos como projetos de vida locais, sejam eles reconstruir a história de um lugar, manter um espaço verde (...). A fragmentação pós-moderna não é disciplinar e sim temática. Os temas são galerias por onde os conhecimentos progridem ao encontro uns dos outros. Ao contrário do que sucede no paradigma atual, o conhecimento avança na medida que o seu objeto se amplia, ampliação que, como a da árvore, procede pela diferenciação e pelo alastramento das raízes em busca de novas e mais variadas interfaces.

A contextualização do local como desafio aos Projetos de Aprendizagem insere os discentes em uma dinâmica capaz de despertar para inúmeros temas da realidade. Aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais passam a integrar o cotidiano acadêmico, como desafios concretos ao fazer educacional. Para além de assistir a realidade, estes estão mobilizados para a ação sobre esta mesma realidade. Quando os estudantes foram questionados sobre o significado dos Projetos de Aprendizagem, 34% atribuem o significado dos PAs à possibilidade de contribuir de alguma forma para o desenvolvimento local, demonstrando compromisso com os problemas de sua realidade. Esta ocorrência pode ser exemplificada a partir das seguintes concepções:

- Planejamento e implementação (ou diagnóstico) de ações que, de alguma forma causam impactos sobre a realidade e/ou a área de inferência das atividades. (E1)
- O aluno escolhe um tema pelo qual se interessa, vai atrás de conhecimentos e elabora propostas com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento do Litoral. (E16).
- A possibilidade de criar, ajudar, construir e desenvolver conhecimento em vários aspectos. (E37).
- Projetos que envolvem a sociedade acadêmica com a população local, trazendo um maior conhecimento e direcionamento para o aluno. (E17).

Os obstáculos apresentam-se pelo caminho e vão como que integrando estes estudantes em uma realidade muitas vezes nunca vivenciada. Quando indagados sobre as dificuldades encontradas no trabalho com os Projetos de Aprendizagem,

alguns estudantes referem-se somente a problemas de cunho político. Mencionam dificuldades sobre a sua inserção no município, sejam estas pelo acesso a informações e/ou abertura para realização de algumas intervenções. Embora estas concepções não representem a maioria dos participantes, percebe-se preocupações que extrapolam o campo teórico e acadêmico. Estes estudantes começam a vivenciar questões próprias das estruturas sociais, limitadoras ao seu fazer, que certamente se farão presentes no seu futuro profissional. Seguramente discussões teóricas com temas relacionados a políticas públicas, abordariam questões semelhantes, porém não teriam as mesmas implicações de quando se apresentam como um entrave à ação propriamente dita. Freire (1979), em seu livro *Educação e Mudança*, desenvolve uma brilhante reflexão sobre o compromisso do profissional com a sociedade. Expõe algumas condições para que este compromisso seja autêntico:

“Todavia, existe algo que deve ser destacado. Na medida em que o compromisso não pode ser um ato passivo, mas práxis – ação e reflexão sobre a realidade – inserção nela, ele implica indubitavelmente um conhecimento da realidade. Se o compromisso só é válido quando está carregado de humanismo, este, por sua vez, só é consequente quando está fundado cientificamente. Envolve, portanto, no compromisso do profissional, seja ele quem for, está a exigência de seu constante aperfeiçoamento, de superação do especialismo, que não é o mesmo que especialidade. O profissional deve ir ampliando seus conhecimentos em torno do homem, de sua forma de estar sendo no mundo, substituindo por uma visão crítica a visão ingênua da realidade, deformada pelos especialismos estreitos. (FREIRE, 1979, p. 21).

O autor insere o termo compromisso e qualifica-o como ação e reflexão sobre uma realidade concreta, sem a qual não se constitui o exercício pleno do ser comprometido. Novamente, quando os estudantes foram provocados sobre as diferenças percebidas em relação ao ensino tradicional e os PAs, um número significativo deles pauta a teoria e a prática como um destaque importante em relação aos Projetos de Aprendizagem, como se observa nos depoimentos abaixo:

- No ensino tradicional você tem que inventar situações que simulem a prática, no ensino por projetos você direciona para situações que te motivam. (E33).
- Desenvolver pesquisas e estudos com ações em projetos práticos. (E 4).

- O envolvimento do local com a universidade (E 17).
- A articulação da teoria com a prática no ensino tradicional só existe nos estágios, ao contrário dos projetos. (E 36).

Os depoimentos acima, bem como em outros não ilustrados, apontam o encontro dos estudantes com uma forma de estudar que imprime características facilitadoras ao processo de aprendizagem. A interação com o local, segundo os depoimentos apresentados pelos participantes, torna-se relevante por diferentes fatores: maior sentido aos estudos teóricos; possibilidade de escolha de situações de interesse pessoal; possibilidade de contribuir com aspectos da realidade social. Particularmente, o último fator revela uma face importante do trabalho com os PAs. Uma grande parcela dos participantes constitui-se de jovens, representantes de uma geração marcada por interações, predominantemente virtuais, portanto a interconexão com a realidade social integraliza-se como uma parte fundamental à formação dos mesmos.

Assim, pode-se inferir até o momento que os Projetos de Aprendizagem abrem um campo capaz de proporcionar um encontro com a práxis. Contudo, ressalta-se que tais condições não surgem tão somente de uma proposta pedagógica isolada, mas de um Projeto Pedagógico articulado sobre bases politicamente assumidas.

Sendo uma política em meio a outras políticas, o Setor Litoral quer aliar-se à cultura, aos valores, aos problemas da sociedade local fazendo da formação uma experiência que multiplica possibilidades na construção de novos conhecimentos. (UFPR LITORAL, 2009).

Assim, além dos PAs que buscam esta articulação com a realidade local, também o fazem os outros módulos que compõem o Projeto Pedagógico deste Setor, como: os fundamentos teórico-práticos; as interações culturais e humanísticas; os projetos de docentes e os projetos de pesquisa e extensão.

4.2 PROJETOS DE APRENDIZAGEM E CONHECIMENTO – CONHECIMENTO SIGNIFICATIVO

A fim de pensar a integração entre Projetos de Aprendizagem e conhecimento, percebeu-se a necessidade diante das questões elucidadas pelos estudantes, de desenvolver estas reflexões sob duas abordagens: a) conhecimento significativo e construção do conhecimento e b) construção do conhecimento e autonomia. Mesmo que diretamente implicadas, estas questões individualmente guardam, respectivamente, suas especificidades.

Na grande maioria das concepções apresentadas pelos participantes deste estudo, a escolha do tema para realização do PA apresenta motivações pessoais. Entre estas motivações, 50% dos participantes relatam sua história de vida como fator determinante desta escolha. Os demais se distribuem em motivações de cunho social e profissional. Os depoimentos revelam escolhas que parecem fundamentar-se em algo concreto e significativo, como ilustrado abaixo:

- A escolha do tema se deu em função basicamente de três considerações: afinidade com o tema; possibilidade de trabalhar o tema na perspectiva da gestão ambiental; oferecer novas alternativas às comunidades rurais, uma vez que morei boa parte da minha vida no campo. (E1)
- Motivo – identificação. Há uma relação com minha história de vida, pois sempre me interessei por educação em virtude da atuação profissional da minha mãe. (E2)
- A minha identificação com a área ocorre antes mesmo de ingressar no curso. (E18)
- A paixão pelo tema. (E10)
- Existe relação com a educação que recebi. (E25)

Os relatos acima denotam a vinculação direta com aspectos próximos dos estudantes, algo que não vem exatamente de aprendizagens escolares, mas experiências concretas relacionadas com sua história singular. Especialmente do último relato “a educação que recebi”, ainda que remeta à educação, infere-se que a referência não se coloca na educação escolar, mas na cultura, na interação com o

seu meio familiar e social. Alude para princípios e valores de uma dada conduta de vida. Questões como experiências vivenciadas desde a infância, bem como outras que denotam dificuldades vivenciadas no interior da família, compõem o repertório das motivações encontradas para a escolha do tema.

O conhecimento significativo atualmente insere-se em discussões veiculadas ao que Silva (2008) nomeia de paradigma das aprendizagens significativas, como podemos observar:

Esse paradigma vem se constituindo em um movimento de ressignificação do processo de ensino aprendizagem. Isso ocorre quando considera que os estudantes possuem a potencialidade de aprender – princípio de educabilidade – o que os diferencia são seus percursos de aprendizagens. Tais percursos são condicionados pelas histórias de vida dos aprendentes e pela diversidade sociocultural das escolas. (...) Nessa linha de pensamento, o espaço educativo se transforma em ambiente de superação de desafios pedagógico que dinamiza e significa a aprendizagem, que passa a ser compreendida como construção de conhecimentos e desenvolvimento de competências em vista da formação do cidadão. (SILVA, 2008, p.11).

Para este autor não há espaço para pensar o ensino enquanto transmissão linear de conteúdos curriculares prontos e acabados. Para que o ensino possa constituir-se em construção do conhecimento, a aprendizagem significativa constitui-se uma condição.

Segundo Zabala (1999), aprendizagem mecânica significa a reprodução literal de um conhecimento, impossibilitando sua utilização para além do contexto em que foi apreendido, ou mesmo respostas adequadas quando abordado novamente. Contrapõe-se a esta forma de aprendizagem com o conceito de aprendizagem significativa afirmando:

É uma aprendizagem compreensiva: conhecemos o porquê do que aprendemos e sabemos utilizar este conhecimento cada vez que a oportunidade ou a necessidade apresenta-se. É uma aprendizagem em que somos capazes de atribuir significado ao conteúdo aprendido. (ZABALA, 1999, p. 97).

O conceito de aprendizagem significativa encontra-se diretamente relacionado com a possibilidade do estabelecimento de vínculos entre os novos conhecimentos e os conhecimentos prévios, que o estudante dominava antes do contato com o novo.

(...) a diferença entre aprendizagem significativa e aprendizagem mecânica ou repetitiva remete, em último termo, à quantidade e à qualidade dos vínculos que é possível estabelecer entre o novo conteúdo de aprendizagem e os conhecimentos prévios. (AUSUBEL, 1973, *apud* ZABALA, 1999, p. 97).

A mobilização para escolha do tema dos Projetos de Aprendizagem demonstra a articulação entre a busca de novos conteúdos e os conhecimentos pré-existentes, contribuindo para definição da atuação futura destes estudantes. É o que se observa nos depoimentos a seguir:

- Afinidade com o assunto. É com esse tema que quero trabalhar na minha vida profissional. (E17)
- Existe relação com a minha história de vida. O tema do meu projeto é uma área de especialização a qual pretendo cursar. (E21)
- Esse é o meu segundo projeto, troquei de tema para buscar uma relação mais próxima ao curso. Acredito que a responsabilidade tanto individual quanto empresarial faz parte da vida de cada pessoa – suas experiências, cultura, relações sociais – assim acredito que esse projeto, além de trazer fatos passados meus – outros conhecimentos, oportuniza novas pesquisas. (E29)

Estas afirmações demonstram certa firmeza em termos de definições futuras, introduzindo uma opção profissional a seguir. Ressalta-se que esta pesquisa foi realizada em novembro de 2008, momento em que estes estudantes encaminhavam-se para o seu último semestre. Até este momento, em muitos casos, mudanças ocorreram em relação aos seus PAs, mas por ocasião deste estudo, as concepções apresentadas referem-se ao trabalho final, portanto, falam a partir da experiência vivida e integralizada.

Não se pretende negar a ocorrência destes fatores em propostas educacionais que não se utilizam dos Projetos de Aprendizagem na formação de seus discentes. Entretanto, a mobilização de interesses pessoais na formação acadêmica parece contribuir para aprendizagens passíveis de conformar, além dos

conhecimentos produzidos, sentidos difíceis de captar em formações que partem exclusivamente de aspectos teóricos. Estes sentidos remetem ao encontro de questões de cunho pessoal e, portanto, motivacionais do desenvolvimento.

Novamente quando da pergunta aos estudantes sobre a contribuição dos Projetos de Aprendizagem para a sua formação, aparecem depoimentos passíveis de indicar que os PAs promovem vínculos importantes para formação integral destes estudantes, como nos depoimentos abaixo:

- A iniciativa propicia o desenvolvimento de elementos fundamentais à formação como: autonomia, criatividade, aprendizado, comunicação entre outros. (E1)
- Sim, através dos projetos temos a oportunidade de estudar algo de nosso interesse mesmo que extrapole o conteúdo do curso. (E6)
- Estimula a busca individual pelo conhecimento.(E7)
- Buscando se aprofundar nos temas com os quais se identifica, é possível obter realização pessoal ao fazer o que se gosta e dessa forma ser um bom profissional. (E2).
- É onde o aluno escolhe um tema ao qual tem mais interesse e se dedica ao tema. É onde o conhecimento específico entra. (E10)
- Eles são um estímulo ao estudo e nos levam a descobrir que área seguir dentro da profissão. (E17).
- Sim, porque ajuda o acadêmico a se identificar com um tema, dentro deste tema uma vocação ou um sentido para auxiliar os estudos “aprofundar”. (E28)
- Na questão pessoal o projeto nos torna mais autônomos, exigindo decisões quanto a direção dele. Nas pesquisas percebemos os caminhos que queremos seguir e nos auto-avaliamos para decidir se é esse o caminho ou se queremos outro foco – temos esse poder decisório. (E29)

A grande maioria dos entrevistados afirma positivamente a contribuição dos Projetos de Aprendizagem na sua formação. Nesta questão especificamente, existe uma distribuição bastante interessante quanto às justificativas apresentadas nos depoimentos. Revelam aspectos relacionados a diferentes dimensões da vida: o desenvolvimento social e crítico; aspectos culturais; a importância de mobilizações

de cunho pessoal; maior comprometimento e responsabilidade; autonomia; possibilidade de contribuir com o local e também aspectos profissionais.

Segundo as concepções apresentadas, torna-se visível a mobilização nestes estudantes, de questões para além da formação técnica. Aspectos que ampliam o horizonte social e cultural são reconhecidos como consequência do trabalho com os PAs. Mesmo as referências de cunho profissional estão associadas a dimensões maiores. Relata-se a motivação intrínseca que independentemente de estímulos externos, se caracteriza por processos de aprendizagem mobilizados pela própria experiência de aprender. “(...) a experiência do sentimento de competência e autodeterminação, sentimento que se experimenta na própria realização da tarefa e que não depende de recompensas externas”. (TAPIA E MONTERO, 1990 *apud* ZABALA, 1999, p. 118).

Zabala (1999) defende que os objetivos da educação devem contribuir para que as aprendizagens sejam significativas e profundas. Este objetivo permite potencializar no discente uma disposição para que ocorram os vínculos entre os novos conhecimentos e aqueles previamente estabelecidos. O autor se apoia em Pozo para aprofundar este conceito:

(...) trata-se de ir encontrando motivos internos nos quais, inicialmente, só se vejam motivos externos. São diversos os fatores que intervêm no interesse pro aprender, ligados todos eles em boa parte ao âmbito emocional, tal como a representação que temos de nós mesmos e de nossas possibilidades, as expectativas de êxito, a existência de relação entre os conteúdos e as experiências pessoais, o conhecimento sobre as próprias competências e as dificuldades no processo de aprendizagem, ou as avaliações que são feitas ou que fazemos do trabalho realizado, etc. (POZO, 1996 *apud* ZABALA 1999, p.118).

A concretização da motivação intrínseca indica a presença de diferentes fatores, sendo estes muitas vezes, negligenciados na educação, principalmente no tocante ao ensino superior. O fato de o ensino superior interagir com sujeitos na sua fase adulta ou final da adolescência imprime a necessidade de um ritmo objetivo, isento de determinações emocionais e afetivas.

Contudo, ao tomarmos a abordagem construtivista do conhecimento percebe-se que toda e qualquer ação pressupõe sempre uma necessidade. Para Piaget (1967) independentemente da idade e da origem – fisiológica, afetiva ou mesmo intelectual – a ação pressupõe sempre uma necessidade capaz de mobilizar o

sujeito. Portanto, o ato de conhecer implica sempre algo que pode ser interno ou externo, mas que em última instância impõe a necessidade de busca. Ao discutir, especificamente, sobre a adolescência e as transições típicas desta fase da vida, Piaget (1976) atribui significativa importância a interação do indivíduo no mundo adulto. Relaciona afetividade a atributos motivadores. Para o autor, afetividade significa energia para a conduta:

Verificamos, assim, que as principais características intelectuais da adolescência decorrem direta ou indiretamente da elaboração das estruturas formais, e que essa elaboração constitui o acontecimento central do pensamento característico dessa fase. Quanto às novidades afetivas que assinalam essa fase, podemos falar em duas novidades principais e que, como sempre, são paralelas ou correspondentes às transformações intelectuais, pois a afetividade representa o fator de energia das condutas, enquanto a estrutura define as funções cognitivas (o que não significa que a afetividade seja determinada pelo intelecto, nem o inverso mas, que o intelecto e a afetividade estão indissoluvelmente unidos no funcionamento da pessoa. (PIAGET, 1976, p. 258).

Afetividade e cognição aparecem como algo presente e interconectado, podendo se concluir, que a afetividade é um princípio fundamental à proposição de aprendizagens que se pretende serem capazes de contribuir para a produção do conhecimento, independentemente de fatores cronológicos.

Vygotsky atribuiu especial atenção à interrelação afetividade e intelecto. A separação destas duas categorias representa uma limitação à compreensão do desenvolvimento do pensamento. “Quando falamos de relação do pensamento e da linguagem como os outros aspectos da vida da consciência, a primeira questão a surgir é a relação entre intelecto e afeto”. (2001, p. 16). O autor debruça-se sobre os aspectos afetivos, também como fator determinante à constituição do pensamento e do conhecimento. “(...) a análise determinista do pensamento pressupõe necessariamente a revelação dos motivos, necessidades, interesses, motivações e tendência motriz do pensamento, que lhe orientam o movimento nesse ou naquele aspecto.” (VYGOTSKY, 2001, p.16).

Davidov (1999), seguidor das ideias de Vygotsky, além de retomar as questões relacionadas às emoções – a dimensão subjetiva da dinâmica do desenvolvimento – qualifica-as de forma ainda mais determinante nos processos mentais.

A coisa mais importante na atividade científica não é a reflexão nem o pensamento, nem a tarefa, mas a esfera das necessidades e emoções. (...) As emoções são muito mais fundamentais que os pensamentos, elas são a base para as todas as diferentes tarefas que um homem estabelece para si mesmo, incluindo as tarefas do pensar.(DAVIDOV,1999, p.7 *apud* LIBÂNEO, 1998, p.15).

O autor afirma que não existe como pensar as ações humanas sem considerar os sentidos subjetivos presentes nas diferentes instâncias da vida dos sujeitos. Portanto, não é possível desvincular essa dimensão do ato educativo em sua globalidade. Toda e qualquer ação que se pretenda educativa, requer o permanente exercício do encontro com o estudante e suas múltiplas dimensões enquanto ser cognoscente. Isso significa contemplar o horizonte pleno das potencialidades presentes neste sujeito do conhecimento, incluindo desejos, necessidades, limitações e incertezas. Estas últimas, deveriam ser consideradas próprias do ato de produção do conhecimento. Com isso não pretende-se sugerir a transformação do espaço escolar em um consultório psicológico, mas desenvolver um novo olhar sobre a ação educativa.

Tal movimento requer uma postura diferenciada em relação, por exemplo, a concepção sobre o “certo e o errado”. Cortella (2008) desenvolve uma importante discussão sobre este tema ao abordar questões referentes ao método, em uma ampla reflexão sobre o conhecimento como construção histórica e cultural.

Essa é a razão básica pela qual o ensino do conhecimento científico precisa reservar um lugar para falar sobre o *erro*; o conhecimento é resultado de processo e este não está isento de equívocos, isto é, não fica imune aos embaraços que o próprio ato de investigar a realidade acarreta.

O erro não ocupa um lugar externo ao processo de conhecer; investigar é bem diferente de receber uma *revelação* limpida, transparente e perfeita. O erro é parte integrante do conhecer não porque “errar é humano”, mas porque nosso conhecimento sobre o mundo dá-se em uma relação viva e cambiante (sem o controle de toda e qualquer inteveniência) com o próprio mundo.

Errar é, sem dúvida, decorrência da busca e, pelo óbvio, só quem não busca não erra. Nossa escola desqualifica o erro, atribuindo-lhe uma dimensão catastrófica; isso não significa que, ao revés, deva-se incentivá-lo, mas, isso sim, incorporá-lo como uma possibilidade de se chegar a novos conhecimentos. Ser inteligente não é não errar; é saber como aproveitar e lidar bem com os erros. (CORTELLA, 2008, p. 93).

Quando da apresentação dos Projetos de Aprendizagem concluídos, observou-se que o fechamento do trabalho contribui para tomada de consciência do longo e profícuo caminho percorrido. As sínteses realizadas pelos discentes sobre o processo vivenciado desde o primeiro tema escolhido, até a consecução do projeto atual, revelavam um processo cercado de dificuldades, erros e acertos. Contudo, exatamente esta consistência do vivido e a tranquilidade sobre a aceitação destes erros, incertezas e por vezes até desistências, justificavam a importância e emoção atribuída pelos discentes ao trabalho realizado. A riqueza de conteúdos e, profundidade com que foram abordados, dimensiona a aprendizagem proporcionada pelos Projetos desenvolvidos, como no relato a seguir:

- Conectividade entre projetos, parcerias realizadas, inclusive entre PAs. Contatos estabelecidos, possibilidade de liberdade de direcionamento do aprendizado do curso, estudar o que se quer. Acho que eu aprendi muito nestes quatro anos. (Observação)

Este processo é singular, embora o professor tenha um papel fundamental na mediação entre o estudante e o objeto de conhecimento. As experiências acumuladas são únicas e habitam o universo representativo do educando. A gestação e concretização do conhecimento sobre determinado conteúdo, preferencialmente situado na realidade própria a qual o estudante se encontra, cabe exclusivamente a ele. Isso não significa anular a possibilidade de cooperação entre estudante/estudante; estudante/docente e/ou qualquer outra forma de interação. Porém, os resultados do processo entre sujeito e objeto de conhecimento serão sempre individuais e em consonância com a história de vida deste sujeito.

Assim, os movimentos necessários à consolidação de novos conhecimentos exigem motivações internas, capazes de mobilizar para esta ação. Esta posição, de imediato anula expectativas em torno de concepções do conhecimento como algo estático, sem qualquer conexão com sua produção histórica. Também rompe com visões superiores e transcendentais. (CORTELLA, 2008).

Cortella afirma também que no momento em que os professores e professoras, consciente ou inconscientemente, negam aos estudantes a possibilidade de compreensão acerca do conhecimento resultar sempre de

condições culturais, sociais e históricas, acabam por reforçar a sensação do conhecimento como algo fora do alcance dos mesmos. “(...) o conhecimento, qualquer um, origina-se do que fazemos e, aquilo que fazemos, está embebido da Cultura por nós produzida, ao nos produzirmos.” (2008, p. 91).

Segundo as concepções apresentadas pelos estudantes referentes às percepções sobre mudanças na forma de estudar, observam-se 4 estudantes que se manifestam de forma negativa, porém sem justificativas para suas respostas, apenas “não”. No entanto, 36 estudantes apresentam concepções que demonstram o reconhecimento de mudanças significativas na forma de estudar a partir dos PAs. Nestas concepções aparece igualmente a valorização da autonomia gerada pelos Projetos, bem como aspectos relacionados à mobilização da curiosidade e do auto-interesse pela busca do conhecimento. A experiência dos Projetos de Aprendizagem parece abrigar recursos diferenciados que promovem uma vontade própria de envolver-se com a proposta, como é demonstrado nos exemplos abaixo:

- Porque se descobre um mundo de teoria que faz sentido para nós, pois estamos fazendo atividades que nos propomos, e isso influenciou e motivou em minha vida e também como estudante. (E30)
- A busca de informação e aprofundamento no tema escolhido se tornou mais racional e objetiva. (E3)
- Senti que existe a possibilidade de direcionar de forma não só do enriquecimento cultural individual, mas ao mesmo tempo utilizá-lo para o benefício da comunidade. (E 37)
- O aprofundamento teórico-metodológico e a necessidade de pesquisar cada vez mais. (E38)
- No estudo passei a estudar não somente o tema principal, mas sempre me aprofundar e buscar o “porque” de cada coisa (E19)

Mesmo as falas que explicitamente não referenciam a motivação, parecem expressar indícios de que algo mudou. O querer mais, não por imposição externa ou medo, mas provavelmente por algo implícito de difícil nomeação objetiva, mostra a mobilização de um querer pessoal e intransferível que denota o encontro com possibilidades de assumir-se enquanto produtor de conhecimento.

Em outros momentos, observam-se falas que reverenciam objetivamente vínculos significativos com interesses explícitos voltados à formação profissional:

- Os projetos são um estímulo ao estudo e nos levam a descobrir que área seguir dentro da profissão. (E17).
- (...) através dos projetos sentimos na prática como faremos pesquisas para a nossa área de atuação. Por exemplo, minha intenção é depois de formada e com o embasamento que tive no meu projeto na área empresarial, trabalhar com projetos de Responsabilidade Sócio-Ambiental. (E29)
- Aos poucos vamos conhecendo a área em que desenvolvemos o projeto e avaliando se é aquilo que queremos trabalhar ou não. (E6)
- A partir dos projetos podemos nos dirigir a área de maior afinidade ainda na universidade. (E17).

A relevância atribuída à liberdade de experimentar futuras atuações desde o início do curso torna-se bastante expressiva e expõe uma face importante dos Projetos de Aprendizagem. A experiência desta pesquisadora também como educadora permite observar que os jovens que realizam um percurso de escolarização “natural”, chegam à universidade cada dia mais novos. São adolescentes que, muitas vezes, prematuramente, têm que optar por uma carreira, no entanto, sem possuir experiências de vida capazes de respaldar esta escolha. Escolha esta que poderá determinar uma atuação profissional com implicações diretas a este jovem, bem como consequências sociais importantes. Sua atuação profissional engloba uma visão de mundo, de pessoas, de concepções teóricas e técnicas muitas vezes desagregadas por uma escolha frágil, determinada por motivações externas e instáveis.

A responsabilidade pela formação de sujeitos conscientes de suas escolhas, talvez seja a primeira condição para formação de profissionais capazes de inventar e reinventar conhecimentos próprios de sua área, contribuindo assim na transformação do seu contexto social em detrimento de práticas reprodutoras e precárias, deslocadas do seu tempo histórico.

Ao abordar o ensino superior como responsável direto na constituição de profissionais na contemporaneidade, Masetto (1998) aponta a necessidade de

pensar a formação de profissionais sob a ótica da totalidade. Neste sentido parte do princípio de que as instituições de ensino superior devem responder pela formação de seus futuros profissionais como cidadãos, incluindo as seguintes dimensões:

Desenvolvimento no aspecto afetivo-emocional. Crescente conhecimento de si mesmo, dos diferentes recursos que possui, dos limites existentes, das potencialidades a serem otimizadas. Para as faculdades e universidades, admitir-se essa dimensão de aprendizagem significa abrir espaços para que sejam expressos e trabalhados a atenção, o respeito, a cooperação, a competitividade, a solidariedade, a segurança pessoal superando as inseguranças próprias de cada idade e de cada estágio, a valorização da singularidade e das mudanças que venham a ocorrer, e um relacionamento cada vez mais adequado com o ambiente externo.

Desenvolvimento de atitude e de valores. Encontramo-nos, aqui, no aspecto mais delicado da aprendizagem de um profissional. É seu coração, em geral, o menos trabalhado pela universidade. Seu coração porque, enquanto esse aspecto não for trabalhado, modificações significativas de aprendizagem também não acontecerão. (MASETTO, 1998, p.15).

Trabalhar os aspectos afetivos e emocionais de um futuro profissional parece indicar a necessidade de a formação universitária contemplar o indivisível – ser humano e futuro profissional. Assim, necessariamente incluem-se aspectos maiores e subjetivos, mas que em última instância respondem pelo desenvolvimento social de forma a abarcar as diferentes instâncias da vida. Os projetos de aprendizagem parecem remeter para algo inusitado, a possibilidade de reconciliação entre a formação específica e o olhar para essas outras dimensões da vida, como podemos observar nos relatos abaixo:

- A possibilidade de estabelecer autonomia na busca do conhecimento, planejar, buscar, pesquisar, repensar, etc., partindo de uma ideia. Acredito que nesta liberdade se constrói maior responsabilidade acerca do que se propõe, a quem se propõe e para que se propõe. Ao contrário do ensino tradicional onde o estudante se alheia do processo educacional, sendo apenas mais um número. (E38).
- Contribuem para o desenvolvimento de todos os alunos. A medida que se estrutura um projeto, existe a necessidade de pesquisar, de interagir e ao mesmo tempo adquirir conhecimentos, enriquecendo culturalmente e socialmente. (E37).

- O projeto de aprendizagem significa uma maneira de ter maior responsabilidade e de prestar contas à sociedade. (E26)

Dimensões estas apreendidas no interagir com lugares e comunidades impregnados de conhecimentos, mas também de necessidades. Necessidades estas que requerem profissionais imbuídos de sensibilidade para captar o ser humano em sua integralidade. Este profissional não pode apenas apreender os altos índices de desemprego em uma determinada comunidade, sem tomar ciência dos componentes históricos e econômicos que acompanham esta determinada situação. Também não pode negligenciar a história de vida destes sujeitos, suas andanças, suas esperanças e desesperanças. A percepção da totalidade parece que se inicia pela auto-integração do observador e, portanto tem que fazer-se presente no processo de desenvolvimento educacional deste mesmo observador.

Kilpatrick (1940), em uma reflexão sensível sobre aprendizagem, afirma que aprendemos somente o que vivemos e nada mais além daquilo que vivemos. A partir das discussões pautadas sobre o conhecimento significativo, infere-se que o trabalho com os Projetos de Aprendizagem estimulam e permitem o encontro dos estudantes com questões significativas sob dois aspectos: primeiro, em uma perspectiva interna, a partir de vinculações com questões relacionadas às histórias e experiências que cada um construiu até o presente, e que compõe o universo singular e pessoal. Segundo, compreende-se que a importância do desenvolvimento de aprendizagens significativas deve, a partir do encontro com as motivações intrínsecas do estudante, estimular a ampliação destes mesmos conhecimentos. Porém, isso significa que esta ampliação não poderá prescindir do estabelecimento de vínculos com o contexto social e cultural. Entender que não existe educação verdadeiramente se não se constituírem espaços para o sensível, para aquilo que desperta o olhar e a compreensão da vida sob a ótica do coração, da poesia, da música, enfim, da arte como parte deste mundo e do conhecimento.

4.3 PROJETOS DE APRENDIZAGEM E AUTONOMIA: UMA VIA À CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

A partir das discussões anteriores é possível concluir que aprendizagem significativa representa uma condição à construção do conhecimento. Contudo não

há aprendizagem significativa sem o encontro com a motivação interna do sujeito – suas necessidades e desejos.

Para Mogilka (1999), a pedagogia humanista pressupõe uma ação pedagógica democrática e, portanto, passível de se estruturar para a autonomia quando baseada nos interesses internos. Neste sentido, recorre a Dewey para discutir a incompatibilidade entre práticas coercitivas e o desenvolvimento da verdadeira disciplina.

Porque, já não há quem possa negar, a doutrina da disciplina imposta falhou. É absurdo supor que uma criança conquiste mais disciplina mental ou intelectual ao fazer, sem querer, qualquer coisa, do que fazê-la, desejando-a de todo o coração. (DEWEY, 1980b, p.153 *apud* MOGILKA, 1999, p. 64).

Os Projetos de Aprendizagem segundo as concepções dos estudantes do Setor Litoral parecem indicar a existência de espaços concretos à autonomia. Quando perguntados sobre a autoria do projeto, apenas um dos 40 participantes, respondeu não se considerar autor do mesmo e também não justificou sua resposta. Entretanto, 39 participantes posicionaram-se positivamente e justificam suas concepções referindo-se à autonomia propiciada pelos PAs, como ilustrado nos seguintes depoimentos:

- Acredito que sim, tenho minhas ideias e busco adaptá-las à realidade local trazendo assim uma identidade a ele. (E29)
- Me sinto autora sim, mas de um projeto construído com a participação da comunidade, mais uma autora do mesmo, seria a melhor descrição.(E 38)
- Eu escolho a forma como o meu projeto anda, tudo! Eu me sinto autora, sim.(E39)

A autonomia aparece também como forma de justificar as respostas apresentadas pelos participantes quando perguntados sobre suas percepções referentes a mudanças na forma de estudar, bem como, sobre diferenças percebidas entre o ensino por Projetos e o ensino tradicional, das quais se destacam:

- Mais autonomia, contato com diferentes formas de produção de conhecimento e diferentes vertentes teóricas. (E1)
- Na aprendizagem com os projetos é necessário que eu mesmo busque sobre os temas, o que faz com que o aprendizado seja maior. (E5)
- Depende do acadêmico e da sua força de vontade e não só do professor. (E27)

Os pareceres acima, assim como os anteriores, denotam além da referência à autoria do trabalho, outros aspectos importantes. A consciência sobre a autoria coletiva dos projetos ilustra o respeito e a responsabilidade presentes nesta ação. Significam também a constituição de um processo no qual a autonomia aparece como uma aprendizagem em construção, pois representa um processo diferenciado de suas experiências anteriores em educação, como sugerem as duas últimas falas.

Segundo Mogilka (1999), Dewey alerta que a conhecida teoria do interesse na tentativa de tornar um assunto interessante pela forma de abordá-lo com a introdução de alguns artifícios, torna-se extremamente complicada. A natureza continua a mesma sem qualquer vínculo com os verdadeiros interesses do estudante, o que pode ser prejudicial ao próprio estudante.

Além disso, tende a enfraquecer seu caráter e sua vontade, pois submete o trabalho pedagógico aos seus impulsos imediatos, na tentativa de cativar artificialmente sua atenção. Com isto, corre-se o risco de contribuir na formação de jovens prepotentes e inconstantes, por que desconectados do seu próprio eu e incapazes de autodisciplina. (DEWEY, 1980b, p.153 *apud* MOGILKA, 1999, p. 64).

Para Dewey, somente práticas pedagógicas pautadas na articulação entre os motivos próprios do discente e os novos conhecimentos, poderão consolidar a formação de sujeitos disciplinados em relação ao fazer educacional e com efeitos diretos sobre o seu caráter. A responsabilidade aliada à autonomia é visivelmente ilustrada nas concepções apresentadas pelos participantes deste estudo. Dentre as diferentes questões respondidas, a liberdade de escolha permitida pelos Projetos de Aprendizagem torna-se visível, como se percebe nos seguintes relatos:

- O ensino tradicional estabelece formas e fórmulas. O ensino por projetos de aprendizagem fundamenta-se pela autonomia e exige criatividade, pertinência e responsabilidade. (E1)
- (...) a liberdade para buscar, a disciplina para trabalhar no projeto (E5)
- Necessita responsabilidade por parte do aluno. Traz mais ganhos ao estudante (autonomia, desenvoltura...) (E7)
- (...) a livre escolha do aluno, abertura maior com professores. (E10)
- A liberdade dada aos alunos em relação as suas ações no projeto de aprendizagem. (E12)
- No ensino tradicional o aluno é mais passivo. Escuta o que o professores falam e reproduz sem refletir sobre. No ensino por projetos o aluno é ativo, busca conhecimento, argumenta, reflete e defende seus pontos de vista. (E16)
- Maior autonomia na aprendizagem e maior senso crítico. (E26)
- (...) liberdade de expressão de ideias (E30)
- Autonomia, criatividade, dinâmica e responsabilidade (E31)

A responsabilidade associada à liberdade de escolha aparece de forma expressiva. Segundo a concepção dos estudantes, a criatividade e o desenvolvimento do senso crítico revelam-se fatores importantes proporcionados pelos PAs. A relação com a liberdade para busca e a disciplina para trabalhar o projeto, representada na segunda fala, parece resumir de forma bastante oportuna as discussões anteriores, propostas por Dewey. Especificamente, sobre a impossibilidade de se obter disciplina intelectual ao conduzir os estudantes a atividades totalmente dissociadas do seu verdadeiro desejo.

Outro fator importante sobre a autonomia abordado por Mogilka (1999), diz respeito ao fato de que todo ser autônomo tem um senso de escolhas. Com isso o autor atenta para o fato de que autonomia conduz a certa imprevisibilidade de comportamento. “Autonomia implica um comportamento que sempre apresenta certo grau de incerteza, instabilidade e indeterminação (...)”. (MOGILKA, 1999, p. 60).

O autor questiona como um elemento, a exemplo da educação, pode promover a imprevisibilidade, que compete exclusivamente numa perspectiva autônoma ao próprio ser. A princípio, como o próprio autor discorre, esta perspectiva

somente concretizar-se-á sob os princípios interacionistas da pedagogia humanista. “(...) é no jogo complexo, conflitivo e às vezes, tenso, entre as potencialidades inatas, a ação da criança e a importante contribuição da cultura e das relações sociais que se dá o indeterminado e instável processo de formação humana”. (MOGILKA, 1999, p. 60).

Um dos principais desafios ao trabalho com os Projetos de Aprendizagem e, possivelmente o responsável maior pela inquietação sobre esta prática, refere-se diretamente à imprevisibilidade do processo, seja pelos docentes e/ou discentes. Mesmo que em termos gerais os participantes do presente estudo tenham confirmado concepções extremamente positivas, algumas resistências tornam-se referenciais importantes para a presente análise:

- Acho o sistema tradicional mais completo, já que propicia um conhecimento igual a todos os alunos. Acho o ensino por projetos muito individualista e também autodidata. (E11).

Esta observação parece denotar a necessidade de referências padronizadas, capazes de situar resultados também padronizados e seguros. Deduz-se que a justificativa pautada no individualismo e no fato dos projetos conduzirem à autobusca do conhecimento, revela a incerteza sobre suas condições ao realizar algo que leva a lugares indeterminados. Este processo diferencia-se, por exemplo, da realização de uma pesquisa sobre um assunto em que os conhecimentos se encontram prontos nos livros científicos, tornando-se de difícil compreensão, quando as experiências passadas, bem como as referências atuais – formações na mesma área em outras instituições – geralmente, apresentam-se por meio de métodos totalmente seguros e determinados.

No entanto, a maior parte dos participantes parece considerar os aspectos positivos presentes na possibilidade de autodeterminação que os Projetos de Aprendizagem oferecem, como a exemplo das falas a seguir:

- No ensino tradicional o ensino vem pronto, imposto. No ensino por projetos de aprendizagem se aprende aquilo que o estudante quer e gosta, ou seja, o motor para um melhor conhecimento. (E39)

- Os projetos instigam o estudante ao aprendizado. O próprio aluno pode determinar até que ponto chegar, o caminho a percorrer. (E7)

A atividade de relacionar e produzir conhecimentos coloca aos discentes a necessidade de se desligar de perspectivas reprodutoras, geralmente demarcadas pela memorização de conteúdos. Esta nova postura diante do conhecimento exige a ação específica do próprio estudante, portanto, posturas autônomas diante da aprendizagem, envolvendo a capacidade de aprender a aprender, como defendida por Zabala:

É preciso levar em conta que a capacidade de atuação do ser humano está ligada à potencialidade e à riqueza de suas estruturas cognoscitivas, à existência de esquemas de ação e de conhecimento, que são mais ou menos efetivas em função da existência de estratégias que lhe permitam planejar suas atividades, regular suas atuações a partir dos resultados que são obtidos no curso de sua realização, revisar e avaliar a efetividade das ações levadas a cabo. Essas estratégias metacognitivas são fundamentais para o controle pessoal sobre o conhecimento e o processo para consegui-lo correspondem à necessidade, cada vez mais importante, de aprender a aprender. (ZABALA, 2002, p.115).

O aprender a aprender remete diretamente à autonomia frente ao conhecimento. Nas concepções apresentadas pelos estudantes quando perguntados sobre as dificuldades vivenciadas no trabalho com os projetos, alguns demonstram consciência que para alguns colegas a autonomia representa uma dificuldade, visto que se constitui em uma mudança cultural importante, como ilustrado nos comentários abaixo:

- As pessoas estão acostumadas com as coisas prontas, e não sabem o que fazer com a autonomia de aprender por projetos. (E39)
- As dificuldades encontradas vêm dos costumes que a maioria dos alunos traz do ensino tradicional, estabelecidos pelas escolas. (E37)

Os depoimentos acima refletem, possivelmente, a auto-análise destes estudantes sobre o seu processo de aprendizagem, como estratégia de superação de dificuldades vivenciadas pelos mesmos. Oportunamente, identificam a permanência destas dificuldades entre outros colegas. Esta identificação comprova-

se no presente estudo a partir do depoimento de sete estudantes que indicam vivenciar dificuldades em relação à autonomia necessária à realização dos PAs, como evidenciado abaixo:

- Acredito que o maior “problema” é a própria autonomia do aluno. Pois o aluno é o maior responsável pelo seu aprendizado. (E26)

A necessidade de autodisciplina e a construção de caminhos pelos próprios estudantes, quando identificados como problemas, representam dificuldades vivenciadas, e estas exigem atenção e cuidado. Infere-se que um dos fatores decisivos à consecução de práticas autônomas, guarda relação direta com a mobilização de motivações intrínsecas e efetivamente significativas no momento da definição do tema a ser trabalhado no PA. Compreende-se que a primeira fase, a etapa que antecede a escolha do tema, representa o ponto essencial ao trabalho com os Projetos de Aprendizagem. Nesta perspectiva, inclui-se a habilidade e a sensibilidade por parte do docente a fim de contribuir para que o estudante encontre um tema verdadeiramente representativo de seu interesse. Embora o estudante possa descobrir o seu tema no decorrer do processo, mudando de foco ao longo do trabalho, torna-se necessário o olhar atento do professor na condução destas definições. Portanto, a interação estudante/professor impõe a necessidade de relações para além do plano objetivo e manifesto, mas capazes de apreender os aspectos latentes e que nem sempre são claramente expressos por meio de palavras.

Masetto (2001) adverte para o fato de que na atualidade, tornou-se um consenso o entendimento de que a função mais importante à educação é conduzir para o aprender a aprender, mas lembra que aprender a aprender não deve corresponder a mais uma técnica de como fazer.

(...) capacidade do aprendiz de refletir sobre sua própria experiência de aprender, identificar os procedimentos necessários para aprender, suas melhores opções, suas potencialidades e suas limitações, e, então, a partir daí, desenvolver o próprio processo e a própria aprendizagem, no ritmo próprio, de forma contínua, sempre explorando as próprias competências. (MASETTO, 2001, p.89).

A questão abordada por este autor torna-se bastante relevante principalmente quando se vive em um momento histórico em que conceitos são facilmente incorporados no plano de discurso sem, no entanto, haver a incorporação do significante destes. Portanto, antes de qualquer coisa, entende-se que aprender a aprender requer a mudança de valores relacionados ao fazer educacional, sem os quais não tem sentido de ser.

A formação acadêmica resulta no encontro com uma atuação profissional, assim a responsabilidade na formação de sujeitos com autodisciplina e, portanto, comprometidos socialmente para o bem comum, torna-se um imperativo. Porém, sem a constituição de práticas pedagógicas capazes de reconhecer e interagir com o mundo interno de seus estudantes, a ponto de desafiá-los à construção do conhecimento, não resultarão práticas efetivamente emancipatórias. Em consequência, a autonomia tão presente nos discursos pedagógicos, invalida-se.

Segundo as concepções apresentadas pelos estudantes, os Projetos de Aprendizagem representam um espaço propício à construção da autonomia. Reconhecem, entretanto, que a realização de práticas que exigem atuações autônomas, representa o enfrentamento de vários obstáculos e desafios. Contudo, infere-se que o fato dos Projetos de Aprendizagem apresentarem condições favoráveis à vinculação de interesses pessoais e, portanto, significativos para estes estudantes, como confirmado na categoria anterior, garante o desenvolvimentos de sujeitos autônomos e cientes do seu papel social, resta que haja uma verdadeira compreensão sobre o seu sentido.

4.4 A EXPERIÊNCIA DOS PROJETOS DE APRENDIZAGEM COMO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

O trabalho com Projetos de Aprendizagem suscita múltiplas interações como ficou evidente nas categorias abordadas anteriormente, realçando uma dinâmica bastante diferenciada do trabalho pedagógico. Desde a visão do conhecimento, da aprendizagem e do desenvolvimento humano até a compreensão sobre a relação professor e estudante. Este último aspecto abriga necessariamente os anteriores e resulta em outra forma de sentir e agir na educação para ambos – professores e estudantes, como se pode comprovar na fala a seguir:

- A riqueza dos projetos não está somente nos resultados, mas na grandeza do processo. (E38)

Ao referir-se à “grandeza do processo”, o estudante parece confirmar de forma bastante densa as inúmeras interações desencadeadas a partir da experiência vivenciada. A concepção acima explicitada sugere também certo despreendimento em torno de resultados, sempre tão esperados na educação, tanto por parte dos docentes como dos discentes. Embora os resultados sejam importantes, Esteban (2008) alerta para o fato de que a pedagogia de projetos fundamenta-se na compreensão da aprendizagem como ato dinâmico, múltiplo e processual, o que para autora significa compreender a avaliação dos projetos de forma diferenciada.

Entretanto, a compreensão dos projetos como um processo de aprendizagem, implica a mudança de postura do professor em relação a sua visão de ensino-aprendizagem, antes mesmo de iniciar-se neste trabalho. Com isso, não se pretende centralizar nos docentes a responsabilidade integral sobre o trabalho pedagógico, mas reconhecer que sua atuação coloca-se como uma das condições centrais à proposição de práticas que, como a exemplo dos Projetos de Aprendizagem, deverão ser compreendidas enquanto processo dinâmico e heterogêneo por excelência. No caso específico dos Projetos de Aprendizagem desenvolvidos no Setor Litoral da UFPR, os professores assumem a figura de mediadores, responsáveis por orientar e acompanhar o trabalho do estudante.

No presente estudo, a compreensão de como os estudantes avaliam sua interação com o mediador, colocou-se como uma questão importante. E, especificamente nesta dimensão, observa-se que a grande maioria dos estudantes, noventa por cento deles, considera esta relação boa e/ou excelente. Entre as principais motivações destacam-se considerações referentes à confiança estabelecida, diálogo, respeito e interesse, como observa-se nos exemplos abaixo:

- De forma extremamente positiva. É atencioso e extremamente dedicado e comprometido com a proposta do PA. Elogia sempre quando necessário e cobra as tarefas com precisão e pontualidade. É interessado no avanço do PA. (E21)

- A relação é ótima onde o mediador media e não interfere no amadurecimento do projeto. (E14)

Deduz-se que um dos fatores determinantes na satisfação demonstrada pelos estudantes, é a proximidade proporcionada pela metodologia de projetos, no caso específico do Setor Litoral. Os Projetos de Aprendizagem são realizados preferencialmente em duplas ou individualmente, portanto, a interação entre o professor e um, ou no máximo dois estudantes, torna-se mais direta e particular, abrangendo outros aspectos da formação e também da vida deste estudante, como sugerem os comentários abaixo:

- Muito boa, a orientadora está sempre presente, tanto na parte de projetos como no curso de uma forma geral. (E 6)
- Troca mútua de experiências. (E7)
- Ótima relação, esta sempre presente me ajudando no que for preciso, uma relação de amizade. (11)
- Muito boa, temos ótimas orientações e conseguimos nos entender sempre. Sempre mantemos contato. (E 27)
- O laço de confiança e respeito foi resultado da parceria estabelecida na busca de atingir os objetivos do Projeto.(E 38)
- Acredito que pela liberdade de pesquisas e relação mais próxima com o professor (E 29)

A relação entre o professor e o estudante no processo de desenvolvimento como proposto nos Projetos de Aprendizagem parece constituir-se em um fator facilitador à formação do discente. O acompanhamento direto das dificuldades, potencialidades e, principalmente, o reconhecimento sobre a história de vida do estudante, poderão contribuir positivamente, até mesmo com os altos índices de evasão e retenção estudantil, geralmente encontrado no ensino superior.

Os espaços reservados para a observação dos PAs permitiram, em muitos casos, intuir a forte presença de cumplicidade existente entre o discente e o professor, sobretudo na última observação, quando da apresentação dos Projetos

concluídos. A descrição sobre o processo de desenvolvimento do trabalho, em algumas destas apresentações, demonstrava a importância do vínculo existente com o professor nos momentos de desencontro do estudante com o seu tema ou outras dificuldades encontradas na concretização do mesmo.

Contudo, a interação professor/estudante também aponta dificuldades, embora represente um grupo pequeno de participantes, quatro destes demonstram claramente este quadro, como nos depoimentos abaixo:

- Acho uma relação vaga, há cobrança e nem sempre colaboração. (E23)
- Boa, porém sinto falta de um auxílio maior nas conversas. (E 28)
- Não sei, pois troquei quatro vezes de mediador. (E24)

Estes relatos indicam uma relação distante com vínculos frágeis e/ou inexistentes. Embora sejam diretamente contrárias às concepções anteriores, não significa que aquelas também não tiveram suas dificuldades até constituir-se em algo satisfatório e com resultados positivos para ambos – professor e estudante. O fato central desta reflexão coloca-se no reconhecimento desta interação enquanto processo em que ambos são aprendizes e construtores do conhecimento em uma interação cooperativa e bastante complexa, posto que representa um encontro de valores, singularidades, experiências e outros fatores que podem resultar em uma empatia recíproca ou não. Neste caso, a mudança de mediador constitui-se em uma alternativa importante. Porém, sucessivas mudanças podem indicar problemas, sejam estes do docente ou do estudante, mas que em última instância, sugerem dificuldades em torno da proposta de trabalho com os Projetos de Aprendizagem.

Anastasiou (2003) propõe a denominação Processo de Ensino para referir-se à esta interação professor e aluno. Segundo esta autora, o termo ensino indica:

(...) uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de aprender, em um processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, decorrente de ações efetivadas na sala de aula e fora dela. (ANASTASIOU, 2003, p. 15).

Embora a autora não mencione a proposição dos Projetos de Aprendizagem, aborda a interação discente e docente como uma prática social complexa, envolvendo o ato de ensinar e aprender. Esta perspectiva sugere o reconhecimento do docente também como um aprendiz, desconstruindo-se assim a falsa idealização do professor como dotado de todos os conhecimentos, não podendo recuar a situação do não saber. Em especial no ensino superior, lugar por excelência da delimitação do conhecimento em áreas específicas, esta exigência torna-se ainda mais contundente.

No caso específico dos PAs, não existe obrigatoriedade de que o professor responsável pelo processo de mediação pertença à área específica do tema abordado pelo estudante. Em princípio, o estudante escolhe o seu mediador, porém nem sempre é possível conciliar esta escolha, pois depende da disponibilidade de tempo do docente. Isso não significa dizer que o professor não possua conhecimentos, mas sim, a abertura de outras possibilidades ao processo de mediação como a ampliação do tema proposto em função de um olhar sob outra perspectiva de análise e também a possibilidade de construção do conhecimento partilhada por ambos.

Ao questionar os estudantes sobre a sua relação com o seu mediador, as concepções emitidas demonstram indicadores evolutivos importantes. Porém, no que tange ao tema da especialização do conhecimento, algumas dúvidas permanecem. Especificamente, na questão enunciada aos estudantes sobre as dificuldades vivenciadas no processo de realização dos PAs, apesar de representar um número pequeno de participantes, esta questão aparece e torna-se um referencial importante de análise.

- Mediadores da área para apontar caminhos e indicar leituras. (E31)
- Não ter um mediador da área e nem acompanhamento durante a interação. (E15)
- A falta de um “padrão” entre um mediador e outro. Enquanto uns são dedicados, outros deixam os alunos muito livres e não “finalizam” sua produção. (E21).

As preocupações evidenciadas por estes estudantes revelam dificuldades em relação à especificidade da área e também a outros aspectos importantes. Primeiro, cabe ressaltar que a dinâmica proposta nos Projetos de Aprendizagem, ao mesmo tempo em que não obriga a necessidade de um mediador da área específica do conhecimento, não a limita quando necessário. A participação do co-orientador e quantos se fizerem necessários, é uma estratégia que acompanha esta proposta. No entanto, a articulação entre diferentes áreas do conhecimento e diferentes pessoas, constitui-se em um exercício bastante difícil e que necessita de maturação para efetivar-se na prática. Porém, a integração entre as diferentes áreas do conhecimento, não pode ser negligenciada no trabalho com os PAs. Para que estas interações resultem em aprendizagem para ambos, docente e discente, se faz necessário que as interações em curso se constituam de *verdades*, como deve ser qualquer processo que se pretenda educacional.

Segundo, a apreensão demonstrada no depoimento acima, evidencia-se a necessidade de acompanhamento do docente nas atividades práticas do PA. Explicita preocupações frente à responsabilidade com ações voltadas à intervenção. Não se trata de estabelecer responsabilidades sobre estudantes e/ou docentes, mas reconhecer um processo de construção da autonomia, que ocorre por meio do enfrentamento de tensões internas e externas, demarcadas pela influência mútua entre necessidades e desejos singulares e em interação. Portanto, o papel de mediação alude também para a identificação sobre este tempo do estudante. Negligenciar fatores de insegurança, principalmente no momento de intervenção junto à comunidade local, poderá resultar em prejuízos diretos ao estudante em seu processo de desenvolvimento, e também a outras pessoas envolvidas nesta ação.

Finalmente, outro aspecto importante elucidado nos depoimentos refere-se à falta de padrão entre os mediadores. A princípio, torna-se difícil, se não impossível, impor um repertório comum de comportamento aos mediadores. Tal prática destituiria o significado dos projetos, uma vez que se trata de uma proposta cujo sentido encontra-se no exercício da aprendizagem de singularidades. Professor e discente em diálogo entre si e com a realidade social no qual se encontram inseridos.

Contudo, para que os Projetos de Aprendizagem cumpram seu sentido maior, torna-se necessário a equalização de alguns princípios fundamentais, a serem

construídos pelo coletivo de professores. Estes princípios se constituiriam como elemento balizador ao trabalho de mediação dos docentes sem, no entanto, anular a singularidade e originalidade necessárias ao processo como um todo. Do contrário, corre-se o risco de atuações desconectadas do significado dos PAs, enquanto ação pedagógica privilegiada para a constituição de outro fazer educacional. Embora a proposição pedagógica do Setor Litoral inclua a formação continuada de seus docentes e tenha proporcionado esta, desde o início de suas atividades, talvez alguns elementos específicos, a exemplo do processo de mediação dos PAs, mereçam neste momento mais atenção.

Contudo, há que se considerar que mesmo quando inicialmente existe a identificação direta entre o tema do PA do estudante e o mediador em questão, o processo de desenvolvimento dos Projetos, como discutido anteriormente, não ocorre de forma linear e/ou pré-determinada. A imprevisibilidade dos caminhos que este processo poderá tomar é uma condição à sua concretização. Em verdade, a prática do trabalho com projetos suscita inúmeras possibilidades e desafios aos docentes e discentes. Esteban (2008), ao abordar aspectos relacionados à avaliação do trabalho com projetos, sintetiza este processo com algumas de suas implicações:

A realização dos projetos no cotidiano pedagógico dá margem para a emergência da heterogeneidade, para o diálogo entre vozes diferentes que se entrecruzam, para experimentação de diversas possibilidades, para o confronto de saberes, para o surgimento do desconhecido, para a exploração de vários contextos. (ESTEBAN, 2008, p. 89).

A autora remete a importância do conceito de “zona de desenvolvimento proximal” desenvolvida por Vygotsky (1988), como visando fundamentar a necessidade de um processo colaborativo. “(...) a colaboração entre sujeitos com conhecimentos diferentes potencializa a aprendizagem e o desenvolvimento.” (ESTEBAN, 2008, p. 89). Esta colaboração ocorre sob diferentes influências, mas neste momento destaca-se a interação professor e estudante, que confere ao processo dos projetos outras configurações.

A especificidade da área de conhecimento, embora represente um fator relevante neste processo, não poderá ser tomada como questão central. Uma das justificativas sobre a importância dos projetos à educação coloca-se na necessidade de os estudantes globalizarem os conhecimentos. Esta perspectiva, para Hernández

(1998), conduz ao desenvolvimento relacional do conhecimento, configurando-se como uma atitude compreensiva para além de uma ação interdisciplinar ou transdisciplinar. Ao relatar as motivações da Escola Pompeu Fabra, o autor relata que a opção pela prática relacionada aos projetos deu-se fundamentalmente com o objetivo de levar os alunos a globalizarem os conhecimentos. Segundo o autor, esta opção ocorre por diferentes motivações:

Neste caso é o problema ou o tema que instiga a convergência de conhecimentos e sua função articuladora é a de estabelecer relações compreensivas, que possibilitem novas convergências geradoras. Neste sentido, configura-se mais que uma ação interdisciplinar ou transdisciplinar, visto que é uma atitude que pretende promover o desenvolvimento de um conhecimento relacional como atitude compreensiva das complexidades do próprio conhecimento humano. “Trata-se de “colocar o saber em ciclo”, como assinala Morin (1981), ou de “enciclopediar”, ou seja, aprender a articular os pontos de vista disjuntos do saber num ciclo ativo”. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 47).

Portanto, pensar os Projetos de Aprendizagem sob determinações específicas de áreas do conhecimento, parece incongruente com a presente proposta. Ao contrário, a presença e articulação de diferentes áreas do conhecimento e diferentes saberes, respeitando-se o tempo e os limites envolvidos no processo de efetivação do mesmo, parece ser o mais adequado.

Assim como nas concepções anteriores, aparecem outras dificuldades que se destacam entre o grupo total de participantes do presente estudo. Estas dificuldades foram mencionadas em outras questões abordadas no questionário, a saber:

- Um pouco eu acho que o PA “especializa” o aluno somente na área em que ele está desenvolvendo o seu projeto já que passamos praticamente quatro anos estudando um único tema. Por exemplo, se um aluno desenvolve um projeto com artrite reumatóide vai entender tudo sobre isso, mas não saberá sobre asma que é um tema de outro e vice-versa. (E 22).

Este depoimento remete a uma questão curiosa, pois o estudante não é obrigado a permanecer quatro anos estudando um único tema. Ao longo dos quatro anos de formação, o aluno tem a liberdade de realizar quantos projetos entender necessário. Uma primeira proposta poderá conduzir o estudante a outro tema, que

não constava em suas aspirações iniciais, mas que pode apresentar-se de forma ainda mais significativa e intensa do que o primeiro. A compreensão dos projetos enquanto processo, balizado por fatores objetivos e subjetivos e, também pela liberdade de escolha do estudante, que poderá conduzi-lo a diferentes caminhos, representa um dos maiores méritos desta proposta.

Neste sentido, cabe compreender os fatores que originam concepções como a exemplificada no depoimento apresentado acima. Atualmente, no Setor Litoral, o estudante tem o primeiro semestre para definir um tema para o seu PA. Neste primeiro semestre, diversas atividades são desenvolvidas para contribuir neste processo. Ao final do semestre, o estudante deve apresentar uma pré-definição em termos de projeto para, no início do segundo semestre, começar o trabalho diretamente com o docente que irá ser o seu mediador. Contudo, esta definição inicial pode e deve ser revista a qualquer tempo. Não existe nenhum impedimento referente à troca de Projeto por parte do estudante, porém, surgem outros fatores intervenientes nesta decisão.

Quando da observação da Primeira Mostra de Projetos, onde o universo total de observações realizadas não constava exclusivamente dos participantes do presente estudo, mas de um universo bem maior de projetos e em diferentes fases de andamento, foi possível a percepção sobre alguns aspectos importantes: apresentações que sugeriam mais afinidade com a área de pesquisa do docente, que precisamente com uma área de interesse do estudante; apresentações que não demonstravam entusiasmo por parte do estudante com o trabalho em andamento; e apresentações com projetos com caráter cientificista, distanciando-se do sentido da proposta dos PAs.

Estas observações, de certa forma, confirmam a perspectiva da importância dos Projetos de Aprendizagem como processo em permanente construção. Construção esta que se consolida ao longo do tempo a partir de erros e acertos e também da liberdade necessária para o encontro com questões que se revelem importantes e significativas. Parece legitimar esta análise, as concepções apresentadas por alguns estudantes que mencionam dificuldades relacionadas à escolha do tema no início do processo e/ou do curso, como a exemplo do depoimento abaixo:

- Porque nem todas as pessoas sabem qual tema escolher para o projeto logo que entram na universidade. (E18)

Não se trata de questionar a importância dos Projetos de Aprendizagem desde o início do curso. Sobre isso, averiguou-se a existência de certo consenso nos depoimentos dos estudantes. Mas reconhecer que alguns discentes necessitam de um tempo maior para aproximar-se de motivações efetivamente representativas de seus interesses torna-se necessário. Uma vez que este espaço de encontro com um tema significativo não seja estimulado e facilitado, corre-se o risco de produzir certa vulnerabilidade a influências que muitas vezes não representam referências e necessidades do estudante, mas do docente, inibindo-se assim os potenciais dos PAs, enquanto meio privilegiado ao desenvolvimento e fortalecimento da autonomia. O desafio maior parece estar no encontro com o estudante, exatamente no estágio cognitivo e afetivo em que este se encontra. Isso não significa permanecer neste estágio, mas como lembra Cortella:

(...) nós educadores precisamos ter o universo vivencial discente como *princípio* (ponto de partida), de maneira a atingir a *meta* (ponto de chegada) do processo pedagógico; afinal de contas, a prática educacional tem como objetivo central fazer avançar a capacidade de compreender e intervir na realidade para além do estágio presente, gerando autonomia e humanização. (CORTELLA, 2008, p. 102).

Em contraposição a primeira observação supracitada, a observação dos Projetos concluídos ilustrou claramente esta riqueza de possibilidades. Entre todos os Projetos observados, havia no mínimo uma mudança de tema durante a integralização do processo. Tais mudanças, em momento algum sugeriram prejuízos ao estudante, mas sim, a conquista de maturidade a partir do encontro com novos desafios, sempre mais instigantes porque mais próximos de seus interesses. Contudo, esta possibilidade não é regra geral. Para que o estudante se permita construir conhecimentos ao mesmo tempo em que se constrói como sujeito, torna-se necessário o desprendimento de determinados valores e regras, principalmente por parte da figura responsável pela mediação deste estudante. Infere-se que um dos riscos prováveis no trabalho de mediação dos PAs, poderá ser o paralelo direto com o já conhecido pelo professor, ou seja, a equivalência dos Projetos de Aprendizagem à prática metodológica da pesquisa científica.

Neste sentido concorda-se com Santos (2001), quando argumenta que um conhecimento desta natureza, referindo-se ao conhecimento local no paradigma emergente, é de certa forma imetódico, pois se funda a partir de uma pluralidade metodológica. “Cada método é uma linguagem e a realidade responde na língua em que é perguntada. Só uma pluralidade de métodos pode captar o silêncio que persiste entre cada língua que pergunta”. (SANTOS, 2001, p. 48). Com esta proposição o autor alude para o fato de que cada área do conhecimento aborda a realidade segundo a sua visão e, portanto, esta abordagem torna-se limitada quando não incorpora outras linguagens ou áreas de conhecimento.

Portanto, infere-se que algumas vezes pode ocorrer, ainda que inconscientemente, um descompasso entre o significado dos projetos e a concepção que alguns docentes e/ou discentes ainda possuem sobre os mesmos. Behrens (2008), ao discutir a metodologia de projetos à luz do paradigma da complexidade, alerta os educadores para o fato que o termo projeto poderá conduzir a diferentes compreensões, portanto em suas palavras torna-se necessário:

A discussão sobre o termo *projeto* avança quando o professor tem clareza que essa metodologia a ser proposta tem a perspectiva de atividade educativa a ser promovida e desenvolvida para produzir conhecimento com autonomia e espírito crítico.

O projeto tem a finalidade de circunscrever a visão do todo envolvendo o processo de investigação decorrente da problematização. Esta metodologia precisa enfatizar a necessidade da proposição de atitude transdisciplinar. Afinal, o projeto tem a função de canalizar energias para investigar possíveis respostas para um determinado problema e esse problema não está isolado em uma única visão e nem em uma única disciplina. (BEHRENS, 2008, p. 35).

Contudo, compreender a proposta dos projetos segundo uma proposição pedagógica transdisciplinar, voltada a integração dos diferentes componentes que dinamizam o objeto de conhecimento, representa uma mudança de referenciais significativos aos atores imbuídos deste trabalho. Deduz-se que tais dificuldades encontram-se diretamente vinculadas a árdua tarefa por parte dos educadores, de ultrapassar referenciais que, em verdade, compõem a sua própria formação profissional e pessoal.

Cunha (1998), em uma análise sobre o ensino superior, reafirma a presença neste nível de ensino de uma visão positivista do conhecimento, até o presente. Tais

influências abarcam tanto a prática pedagógica quanto a organização curricular. Exemplifica sua afirmação citando a linearidade como este último geralmente é concebido: “(...) do geral para o particular, do teórico para o prático, do ciclo básico para o ciclo profissionalizante”. (p.28). Segundo a autora, a formação universitária utiliza-se da prática como forma de comprovar a teoria, quando deveria ver na prática uma possibilidade desafiadora de construção do conhecimento, desde os primeiros anos do curso. Ressalta também o fato do trabalho universitário pautar-se no conhecimento do passado, com a informação já legitimada pela ciência, quando contrariamente deveria trabalhar com os desafios do presente ou com o conhecimento empírico capaz de conduzir ao futuro.

Para a mesma autora se fortalece a ideia de que o estudante deverá sair da universidade um profissional pronto. Justifica-se assim a lógica de investimentos em currículos ordenados a partir dos perfis profissionais desejáveis, pautados em longas pesquisas de mercado. Assim, a quantidade de informações passou a representar sinônimo de qualidade: “Aumentando-se as cargas horárias dos currículos, partindo do pressuposto de que os alunos só aprendem na sala de aula, baseada na informação veiculada ou controlada pelo professor.” (CUNHA, 1998, p. 28). O dilema quantidade e qualidade encontra-se também presente na concepção de duas participantes deste estudo, na pergunta referente às dificuldades vivenciadas, como se pode observar:

- Desperdício de tempo dentro da grade curricular. (E20)
- (...) ocupa carga horária, deveria ser no contraturno e durante o período de estágio, é muito difícil conciliar os dois. (E24)

Tais depoimentos indicam uma preocupação acentuada dos Projetos de Aprendizagem como responsáveis por uma diminuição quantitativa em relação à área específica de formação. Contudo, observa-se que em outras questões, estes mesmos estudantes não negaram a importância dos Projetos de Aprendizagem na sua formação. Como a exemplo de quando indagados sobre sua preferência entre Projetos de Aprendizagem e o ensino tradicional, um deles reconhece a importância destes, mas novamente com ressalvas relacionadas à sua formação específica:

- Pelo ensino tradicional, se os projetos fossem inseridos como parte do ensino tradicional seria perfeito, pois no caso do curso de fisioterapia é difícil a maneira de aprendizagem. (E 24).

Nesta afirmativa, o estudante assume sua preferência pelo ensino tradicional, mas associada aos Projetos de Aprendizagem. Justifica sua concepção por uma sobrecarga em relação às atividades desenvolvidas no seu curso. Os Projetos de Aprendizagem, como discutido anteriormente, quando isolados em uma proposta pedagógica que não rompe com valores reducionistas do processo de aprendizagem, não consubstanciará grandes mudanças, pois pressupõe tempo de concretização e certo desprendimento de aspectos quantitativos como o acúmulo disciplinar. Assim, resta questionar se, no curso mencionado no depoimento acima, existe efetivamente o espaço necessário para que os estudantes possam desenvolver o seu projeto ou se este é considerado secundário à formação.

Outras experiências com o trabalho com os projetos, como a apresentada por Hernández (1998), na Espanha, relata algumas dificuldades vivenciadas pelo grupo de docentes envolvidos com esta proposta. Segundo o autor, embora os docentes tenham se proposto a incorporar práticas pedagógicas alternativas e passado pelo mesmo processo de formação, enfrentam dificuldades quando do trabalho prático, exatamente por atribuir interpretações distintas aos projetos.

Ressalta-se também a referência abordada no depoimento anterior sobre a incompatibilidade entre a realização do projeto e a formação exigida pelo curso de fisioterapia. Esta afirmação parece indicar uma concepção bem definida sobre as exigências específicas desta área. Certamente, concepções também construídas a partir de valores específicos do conhecimento e da ciência, como a exemplo do modelo biomédico, que representa uma visão ainda muito presente na área da saúde. Entretanto, estas mudanças demandam tempo de compreensão e superação de paradigmas ainda muito presentes em nossa realidade.

Assim, preocupações com referenciais quantitativos, desprendidos da compreensão sobre a importância do processo e da experiência, parecem, no caso da proposição dos Projetos de Aprendizagem, dimensionar aspectos evolutivos importantes, como averiguados na concepção da maioria dos participantes do presente estudo. Entende-se que isso não implica a inexistência de conflitos, ao

contrário, significa o reconhecimento destes, como parte fundamental deste processo.

CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se pretende encerrar as discussões desenvolvidas até o presente, mas organizar as principais ideias com o objetivo de aproximar alguns dos aspectos encontrados no campo empírico aos aportes teóricos que orientam este estudo. A pesquisa aborda um tema que particularizado ao ensino superior, como parte estruturante do Projeto Pedagógico de um Setor Universitário, no Brasil, não encontra referenciais em outras instituições. Decorre disso a necessidade de um estudo exploratório, de cunho qualitativo, cujo principal objetivo colocou-se na análise das concepções de estudantes do ensino superior sobre a inserção dos Projetos de Aprendizagem na sua formação.

Para tanto, o diálogo com teorias de cunho construtivista permitiu apreender alguns aspectos importantes sobre o desenvolvimento humano e conseqüentemente, sobre o processo de aprendizagem. O encontro com os fundamentos históricos e contemporâneos da proposta pedagógica dos Projetos, em diálogo com aportes construtivistas, permitiu dinamizar o significado dos Projetos de Aprendizagem no difícil exercício de construção do conhecimento. Soma-se a esta primeira tarefa a compreensão sobre importantes movimentos críticos, referentes ao ensino superior, que contribuem para justificar a urgência de rever práticas destituídas de sentido crítico e sem possibilidades emancipatórias ao fazer educacional, especificamente neste nível de ensino, mas também na educação de forma geral. Os caminhos teóricos iniciais apontaram dimensões necessárias ao campo empírico, conformando os caminhos necessários à apreensão do sentido presente nas concepções de estudantes que nos últimos quatro anos têm vivenciado a experiência dos Projetos de Aprendizagem na sua formação.

A interface entre as concepções apresentadas pelos discentes e as reflexões teóricas na análise dos dados, resultou no encontro de quatro categorias de análise. As concepções dos estudantes sobre a articulação entre teoria e prática evidenciam-na como fator extremamente positivo, principalmente por localizar-se no início do curso. O encontro da teoria com a prática apresenta-se como fator mobilizador de ações comprometidas, uma vez que estas derivam do encontro com escolhas pessoais. Ressaltam-se também concepções imbuídas de compromisso social, permeadas por alusões a importância de contribuir para o desenvolvimento local.

Neste último caso, os Projetos de Aprendizagem acenam para um aspecto fundamental ao ensino superior – a ligação dos estudantes a problemas concretos da realidade social. As concepções apresentadas pelos estudantes nesta categoria de análise encontram correspondência direta com pressupostos da teoria construtivista do conhecimento, uma vez que a interação teoria e prática recolocam a influência mútua entre sujeito e objeto de conhecimento, própria à aprendizagem segundo esta perspectiva teórica. Esta influência aparece nos depoimentos, especialmente quando os estudantes se referem à relação teoria e prática como um estímulo ao estudo, facilitando a aprendizagem e levando-os ao aprofundamento teórico.

Na categoria que buscou analisar a relação dos Projetos de Aprendizagem com conhecimentos significativos, evidenciou-se a presença determinante de aspectos concretos e significativos correlacionados à história de vida dos participantes. Em alguns casos, a experiência com temas de interesse pessoal do estudante refletiu, de antemão, suas opções profissionais futuras. Esta categoria expõe também o potencial da proposição dos PAs para a formação integral dos estudantes. As concepções apresentadas pelos alunos aludem a contribuições para além dos aspectos técnicos, através da integração de fatores relacionados ao desenvolvimento do senso crítico; formação pessoal; maior responsabilidade e autonomia. Ao mesmo tempo revelam percepções sobre mudanças importantes na forma de estudar, a partir do despertar do auto-interesse pelo conhecimento. As concepções apresentadas pelos estudantes, de forma geral, qualificam os PAs como proposta privilegiada à aquisição de conhecimentos com sentido e fundamentais para a vivência de experiências importantes para a sua formação pessoal. Nesta perspectiva a liberdade de escolha aparece como elemento determinante, capaz de auxiliar os alunos, como identificado em alguns depoimentos, nas suas escolhas de atuação futura.

É possível considerar que a autonomia representa uma conquista importante dos discentes no trabalho com os Projetos. A grande maioria é contundente ao afirmar a autoria do seu PA, como demonstrado na terceira categoria de análise. Alguns participantes vinculam diretamente a autonomia e a liberdade de escolha do seu Projeto, a autodisciplina necessária para a execução do mesmo, como conquista importante. Tais concepções corroboram algumas premissas teóricas

abordadas no presente estudo como a aquisição da capacidade de aprender a aprender. Depoimentos que denotam a reflexão dos estudantes sobre as mudanças vivenciadas na formação com os Projetos de Aprendizagem, confirmam estas novas capacidades. Outros depoimentos indicam também a superação de práticas de reprodução e memorização do conhecimento, enquanto para alguns discentes a autonomia se apresenta como de difícil consecução. Em especial, nestes casos, torna-se necessário um olhar mais atento do mediador na condução do processo de desenvolvimento do PA.

A experiência dos projetos de aprendizagem como processo de aprendizagem representou a última categoria de análise. Nesta categoria buscou-se identificar a experiência vivenciada pelos estudantes, destacando fatores referentes ao processo de aprendizagem, resultante da interação estudantes e docente. Para grande maioria dos estudantes esta interação constitui-se como boa e/ou excelente. Observam-se, nos relatos, depoimentos que indicam a confiança estabelecida com o mediador, respeito mútuo e maior diálogo, demonstrando uma relação bastante próxima entre ambos e com aspectos para além do trabalho de mediação do Projeto. Infere-se que esta proximidade contribui decisivamente para o desenvolvimento educacional de cada estudante. Contudo, o processo de interação entre estes atores também coloca a necessidade de mudanças culturais importantes para ambos. Do mesmo modo que a interação professor e discente apresenta ganhos, revela também dificuldades. Entre as dificuldades apresentadas por alguns estudantes, evidenciam-se questões referentes à área de conhecimento do PA e do mediador; acompanhamento mais direto do mediador e falta de padrão entre os docentes. Outro fator importante refere-se ao argumento da especialização do Projeto, uma vez que o estudante passa quatro anos estudando o mesmo tema. Estas últimas considerações, embora não represente o universo total de participantes, denunciam aspectos importantes de análise e não podem ser negligenciados.

Considerando o conhecimento como ação histórica e também política, da qual decorre a permanente necessidade de superação, algumas conclusões inferenciais podem contribuir para aclarar outras perspectivas de análise e quem sabe, materializar novos estudos. Neste sentido, alguns pressupostos capazes de

contribuir na geração de outros conhecimentos sobre o presente objeto foram elencados:

- Os Projetos de Aprendizagem, em termos gerais, constituem-se, segundo as concepções apresentadas pelos participantes, em uma proposição educacional capaz de propiciar o encontro com referenciais locais representativos de sentido para a produção de novos conhecimentos. Caberia certo aprofundamento sobre os conhecimentos apreendidos da interação com o local, no sentido de visualizar o campo de ampliação que se tem proporcionado, bem como fatores contribuintes à formação profissional e pessoal de seus agentes. Neste mesmo patamar de análise, desencadear uma reflexão sobre como estes conteúdos realizados a partir do local interagem com os outros módulos estruturantes do Projeto Pedagógico do Setor Litoral.
- Os estudantes fazem referência a algumas dificuldades vivenciadas no processo de mediação com os docentes, como: acompanhamento mais direto do mediador; especificidade da área de conhecimento do mediador; sobrecarga do curso interferindo na realização do PA; foco prolongado sobre apenas um tema de estudo e dificuldades do encontro com um tema significativo no início da formação. Sobre estas considerações fica a sugestão de estudos sobre a experiência dos docentes do Setor Litoral com o trabalho dos Projetos, bem com das câmaras técnicas, específicas de cada curso, abordando o significado atribuído pelos docentes aos PAs na formação discente. Igualmente sugere-se a organização, pelo coletivo de docentes, de alguns princípios norteadores, a partir da avaliação da experiência até o presente, bem como dos significados atribuídos aos Projetos pelos docentes, objetivando clarear dúvidas e fortalecer o processo. E, finalmente sugere-se uma maior integração entre os docentes em torno do trabalho de mediação e discussão dos Projetos. Esta integração como forma de garantir a concretização da globalização dos conhecimentos, nas diferentes áreas do saber e a interferência em práticas corporativistas que limitam as

possibilidades dos discentes de ampliação da sua formação, por motivações pessoais e significativas.

Buscou-se identificar como a formação superior pode investir em práticas pedagógicas capazes de contribuir para a autonomia e independência intelectual e social de seus estudantes, reconciliando a formação técnica à formação humana. Não há dúvida de que existe uma responsabilidade sobre a formação do estudante, referente à sua área específica de formação. Não se trata de negar esta necessidade, mas compreender que a formação universitária deverá também abrir espaços para que o estudante consiga desenvolver, independentemente da área de formação, uma perspectiva crítica, autônoma e responsável no seu pensar e no seu agir sobre o mundo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. de. **Projeto: uma nova cultura de aprendizagem**. São Paulo: PUC, 1999.

ALVES, A. J. **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação**. Faculdade de Educação. Caderno de Pesquisa 77, Rio de Janeiro: UFRJ, maio de 1991.

ANASTASIOU, L. das G. C. Metodologia de Ensino na Universidade Brasileira: Elementos de uma Trajetória. In: CASTANHO, S.; CASTANHO M. E. (orgs). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas, SP: Papirus, 2001. p.57-69.

ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. **Processo de ensinagem na universidade: pressupostos de para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville/SC: Univille, 2003.

ARAÚJO, U. F. **Temas transversais e a estratégia de projetos**. São Paulo: Moderna, 2003.

BEHRENS, M. A. **Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

_____. **O Paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.

BECKER, F. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Artmed, Porto Alegre, 2003.

BEYER, L. E. **Willim Heard Kilpatrick (1871-1965)**. Prospects: The quarterly review of comparative education, v. XXII, nº 3, Paris: Unesco – International Bureau of Education, 2000.

BIAJONE, J. **Trabalho de projetos: possibilidades e desafios na formação estatística do pedagogo**. Monografia (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Unicamp, Campinas/SP, 2006.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. IN: Revista de Educação. Jan/Fev/Mar/Abr nº 19, 2002.

BOUTINET, J. P. **Antropologia do projeto**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARON, C. R. **Aprendizagem problematizada no ensino médico na perspectiva do construtivismo piagetiano**. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (org). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas/SP: Papyrus, 2001.

CHAUÍ, M. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Conferência de abertura da 26ª Reunião Anual da ANPEd. Poços de Caldas/MG, 05 de outubro de 2003.

COLL, C., PALACIOS, J. e MARCHESI, A. (Org). **Desenvolvimento Psicológico e educação: psicologia evolutiva**. v. 1, Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CORTELLA, M. S. **A Escola e o Conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 12 ed. São Paulo: Cortez 2008.

CUNHA, M. I. de. **Sala de aula: espaço de inovações e formação docente**. In: Revista de Educação da PUCRS. Porto Alegre. v. 3, p. 1-11, 2004.

_____. **Aportes teóricos e reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários**. In: MASETTO, M. T. [org]. Docência na Universidade. Campinas, SP. Papyrus, 1998. p. 27-38.

DEMO, P. **Busca de equilíbrio entre forma e conteúdo**. In: Revista Latino Americana de Enfermagem, v. 6, nº 2, p. 89-104, abril. Ribeirão Preto: 1998.

Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022003000100004>.

Acesso em: 10 de jan de 2009.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. [Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira]. 4 ed., São Paulo: Nacional, 1970.

_____. **Experiência e Educação**. [Trad. Anísio Teixeira]. 2 ed., São Paulo: Nacional, 1976.

ESTEBAN, Maria Tereza. **Pedagogia de Projetos: Entrelaçando o ensinar, o aprender e o avaliar à democratização do cotidiano escolar**. IN: SILVA, jansen, Felipe da; HOFFMANN, J. ESTEBAN, M. T.. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2008. 83-94.

FARINACCIO, Mônica. **Estratégias Utilizadas por Crianças, Adolescentes e Adultos na Resolução de Problemas Cognitivos: Um Estudo da EJA** Dissertação (Mestrado Em Educação) – Núcleo Temático de Alfabetização, Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2006.

FAGUNDES, L. da C. et al. **Aprendizes do futuro: as inovações começaram**. In: Cadernos Informática para a Mudança em Educação. [s.l]: MEC/SEED/ProInfo, 1999.

FINO, C. N. **Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP): Três implicações pedagógicas**. In: Revista Portuguesa de educação. Ano 14, v.002, Braga/Portugal: Universidade do Minho, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a03v2171.pdf>>. Acesso em: nov 2008.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: cotidiano de um professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

HERNÁNDEZ, Fernando; MONTESERRAT, Ventura. **A organização do currículo por projetos de trabalho** [Trad. Jussara Haubert Rodrigues]. 5 ed., Porto Alegre: Artmed, 1998.

INHELDER, B.; PIAGET, J. **Da lógica da criança à lógica do adolescente: ensaio sobre a construção das estruturas operatórias formais.** São Paulo: Pioneira, 1976.

LAKATOS, E. Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Técnicas de Pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2006.

KILPATRICK, W. H. **Educação para uma civilização em mudança.** (Trad. Noemy s. Rudolfer). 8 ed.. São Paulo: Melhoramentos, 1970.

_____. **La Función Social, Cultural y Docente de La Escuela.** (Trad. Carlos Luzuriaga). Buenos Aires: Editorial Losada, 1940.

LEITE, A. C. C. de A. **A noção de projeto na educação: “o método de projeto” de William Heard Kilpatrick.** Dissertação (Mestrado em Educação) – História, Política e Sociedade. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo: 2007.

LIBÂNEO, J. C. **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender - Davídov e a teoria histórico-cultural da atividade.** Disponível em:
<www.anped.org.br/reunioes/26/outrostextos/tegt04.doc>. Acesso em: ago. 2008.

LÜDKE, Menga. **O Trabalho com Projetos e a Avaliação na Educação Básica.** IN: SILVA, jansen, Felipe da; HOFFMANN, J. ESTEBAN, M. T.. **Práticas avaliativas e**

aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2008. 69-80.

MACHADO, N. J. **Educação: Projetos e Valores.** São Paulo: Escrituras, 2001.

MARTINS, C. B. **Uma Reforma Necessária.** In: Educação e Sociedade. v. 27, nº 96, out. 2006. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-7022003000100004>.
Acesso em: 08 nov. 2008.

MASETTO, M. T. (org). **Docência na Universidade.** Campinas/SP: Papirus, 1998.

MASETTO, M. T. Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula. In:
CASTANHO, S.; CASTANHO M. E. (orgs). **Temas e textos em metodologia do ensino superior.** Campinas/SP: Papirus, 2001. p. 83-102.

MINAYO, M. C. de S. (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 21 Ed., Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: HUCITEC, 1999.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: EPU, 1986.

MOGILKA, M. **Educação Popular, Subjetividade e Intervenção democrática.** In: Ágere: Educação e Cultura, v.6, p. 113-130. Salvador: 2002.

_____. **O que é educação democrática? Contribuições para uma questão sempre atual.** Curitiba: UFPR, 2003.

_____. **Autonomia e formação humana em situações pedagógicas: um difícil percurso.** In: Educação e Pesquisa, v. 25, n. 2, p. 57-68, São Paulo: jul./dez, 1999.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação.** São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Cabeça bem feita.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MOURA, D. G. de. **Trabalhando com projetos: planejamento e gestão de projetos educacionais.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.

MOURA, M. P. **Desenvolvimento do pensamento: um estudo sobre formação de conceitos com jovens e adultos em processo de escolarização.** In: Reunião Anual da ANPEd, 23., 2000, Caxambú. Anais. Caxambu: ANPEd, 2000. 1CD-ROM. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/2018t.PDF>>. Acesso em: ago. 2008.

PIAGET, J. **Development and learning.** Journal of Research in Science Teaching, XI, nº 3. [s.l]: 1964.

_____. (Trad. Maria Alice Magalhães D' Amorim). **Seis estudos de psicologia.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1967.

PLACO, V. M. N. de S. Correntes psicológicas subjacentes à didática do ensino: em foco o professor do ensino superior. In: CASTANHO, S.; CASTANHO M. E. (orgs). **Temas E Textos Em Metodologia Do Ensino Superior.** Campinas/SP: Papirus, 2001. p. 47-56.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 2007.

SAMPIERI, R. H. et al. **Metodologia da Pesquisa**. São Paulo: McGraw Hill, 2006.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. Porto/Portugal: Edições Afrontamento, 1987.

_____. **Pela mão de Alice: o social e político na pós-modernidade**. 10 ed., São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, Janssen Felipe da. **Introdução: Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora**. IN: SILVA, jansen, Felipe da; HOFFMANN, J. ESTEBAN, M. T.. **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2008. 09-20.

SOUZA, F. R. C. C. de. **A resolução de problemas através de projetos: possibilidades e limitações**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação. Universidade Regional de Blumenau – FURB, Blumenau/SC: 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Setor Litoral. **Relatório de acompanhamento da implantação da UFPR Litoral**, Matinhos, 2007.

VASCONCELLOS, C. **Metodologia dialética em sala de aula**. In: Revista AEC, V.21, nº 83, abr/jun. 1995. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 16 out. 2008.

VEIGA, I. P. A. **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas/SP: Papirus, 2006.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA A. R.; LEONTIEV A. N. (Trad. Maria da Penha Vilalobos). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas**. T.2, 1 ed., Buenos Aires: Visor, 1994.

_____. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. (Trad. Paulo Bezerra). São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZANOTTO, M. A. do C.; DE ROSE, T. M. S. **Problematizar a própria realidade: análise de uma experiência**. In: Educação e Pesquisa, V.29, nº 1, p. 45-54, jan./jun. São Paulo: 2003. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000100004>. Acesso em: 10 de jan de 2009.

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

ANEXO I

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

- Envolvimento do estudante com o seu Projeto de Aprendizagem;
- Aspectos reveladores de autonomia do aluno frente ao processo de desenvolvimento do seu Projeto;
- Motivações determinantes para a escolha do tema;
- Aprofundamento teórico a partir dos Projetos de Aprendizagem;
- Produção de conhecimento proporcionada pelos PAs;
- Mudança de tema ao longo do desenvolvimento do Projeto e motivações para a mesma.

ANEXO II

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – SETOR LITORAL

MOSTRA DE PROJETOS

Este questionário é um instrumento de pesquisa para investigar como os estudantes avaliam os Projetos de Aprendizagem na sua formação. **Pedimos a colaboração de todos no sentido de se permitir uma auto-reflexão sobre o seu processo de aprendizagem a partir dos Projetos de Aprendizagem**, visto que este trabalho poderá contribuir para o avanço do Projeto Pedagógico desta Instituição, bem como de outras que buscam o seu desenvolvimento educacional. Caso o espaço para as suas respostas seja insuficiente, utilize o verso da folha.

IDENTIFICAÇÃO

Curso:..... Ano de

Ingresso:.....

Idade:..... Sexo: Feminino () Masculino ()

1) Você residia no Litoral quando ingressou na Universidade? Sim () Não ()

2) Você acredita que os projetos de aprendizagem contribuem para sua formação?

Por quê?

3) O que motivou a escolha do tema do seu projeto? Existe relação entre o tema escolhido e sua história de vida? Por quê?

4) Você percebeu mudanças na sua forma de estudar a partir dos Projetos de Aprendizagem? Sim () Não () Justifique sua resposta.

5) Você acredita que os projetos de aprendizagem contribuem para sua formação profissional e/ou pessoal? Como?

6) Como você descreve e avalia a sua relação pessoal e acadêmica com o seu mediador?

7) Você mudou de projeto ou de mediador até o presente? Quais foram as principais razões?

8) Você se considera autor no seu projeto de aprendizagem? Sim () Não () Justifique.

9) O que significa para você projetos de aprendizagem?

10) Quais as principais diferenças que você aponta entre o ensino tradicional e o ensino por projetos de aprendizagem?

- 11) Você acha que o ensino por projetos propicia o mesmo alcance de conhecimentos que o ensino tradicional?
- 12) Quais as principais dificuldades que você aponta em relação ao ensino por projetos de aprendizagem?
- 13) Se você pudesse optar entre o ensino tradicional na graduação e o ensino por projetos de aprendizagem, por qual deles optaria? Justifique.

ANEXO III**CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual fui convidado a participar, que envolve **uma auto-reflexão sobre o meu processo de aprendizagem a partir dos Projetos de Aprendizagem**. Fui informado de que todas as informações coletadas neste questionário são estritamente confidenciais e nele não preciso colocar ou assinar o meu nome. Apenas os membros do grupo de pesquisa terão conhecimento dos dados específicos.

Desta maneira, de forma livre e esclarecida, manifesto meu interesse em participar da pesquisa.

Nome do participante:

Assinatura do participante:

Curitiba, de _____ de 2008.