

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO NUM ENFOQUE  
GLOBALIZADOR**

**OS PROJETOS DE TRABALHO E SUAS  
VIABILIDADES PARA FORMAÇÃO DE  
COMPETÊNCIAS**

**MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO**

**Adriana Wachtmann**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2006**

# **OS PROJETOS DE TRABALHO E SUAS VIABILIDADES PARA FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS**

**por**

**Adriana Wachtmann**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Educação num Enfoque Globalizador, do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Especialista em Educação**

**Orientadora:  
Prof<sup>a</sup>. Ms. Marilú Favarin Marin**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2006**

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Curso de Especialização em Educação num Enfoque  
Globalizador**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Monografia de  
Especialização

**OS PROJETOS DE TRABALHO E SUAS VIABILIDADES PARA  
FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS**

elaborada por  
**Adriana Wachtmann**

como requisito parcial para obtenção do grau de  
**Especialista em Educação**

**COMISSÃO EXAMINADORA**

**Marilú Favarin Marin, Prof<sup>a</sup>. Ms.**  
(Presidente/Orientadora)  
**UFSM**

**Elisabeth Weber Medeiros, Prof<sup>a</sup>. Ms.**  
**UNIFRA**

**Cláudio Emelson G. Dutra, Prof. Ms.**  
**UFSM**

Santa Maria, 18 de maio de 2006.

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	4
<b>ABSTRACT</b> .....	5
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	6
<b>1 METODOLOGIA</b> .....	8
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	9
<b>2.1 Currículo por competências</b> .....	9
<b>2.2 Projetos de trabalho</b> .....	13
<b>3 ESTUDO DE CASO: PROJETOS DE TRABALHO E CURRÍCULO     POR COMPETÊNCIAS</b> .....	18
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	22
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	24
<b>ANEXO</b> .....	26

# OS PROJETOS DE TRABALHO E SUAS VIABILIDADES PARA FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS<sup>1</sup>

Adriana Wachtmann<sup>2</sup>

Marilú Favarin Marin<sup>3</sup>

## RESUMO

Sabe-se que no interior de cada instituição de ensino existe espaço para atribuir novos significados aos princípios instituídos oficialmente e, isso se dá através da análise e discussão sobre as finalidades educacionais. Uma forma de atribuir esses novos significados para os princípios da escola poderia ocorrer através de uma forma mais organizativa e viabilizadora de ensinar, ou seja, através dos chamados projetos de trabalho. Como as competências são definidas como necessárias a cada indivíduo e, por sua vez, requerem o desenvolvimento da capacidade de articular e mobilizar valores, conhecimento e habilidades, colocando-os em prática para resolver determinadas situações, então como desenvolver as competências através de projetos de trabalho? Por exemplo, o currículo por competência vem preencher muitas lacunas, visando integrar, gradual e continuamente, conhecimentos gerais e específicos, habilidades teóricas e práticas, hábitos e atitudes e valores éticos, que possibilitem aos indivíduos o exercício eficiente de seu trabalho, a participação ativa dentro da esfera social, além da sua auto-realização. Porém, acredita-se que a ampliação da base de educação geral poderia preparar os alunos para a vida, e é nesse momento que se pensa nos projetos de trabalho, como forma de inserir novas ações no contexto curricular. Desta forma, pretende-se, com este artigo, constatar de que forma acontece (ou não) o processo de desenvolvimento de habilidades e competências nos alunos, quando se trabalha por meio de projetos. Esse artigo possui ainda como objetivo verificar se um novo agir docente surge em meio ao processo acima citado. Para investigar o tema deste trabalho realizou-se uma pesquisa de campo na Escola Marista de Ensino Fundamental Santa Marta que está localizada na periferia do município de Santa Maria-Rs e que atualmente atende cerca de 900 crianças desde a pré-escola até a 5ª série do ensino fundamental, com a missão de evangelizar jovens e crianças, preferencialmente os empobrecidos num processo criativo e atualizado de educação.

Palavras chave: Competências. Currículo. Educação.

---

<sup>1</sup> Artigo apresentado ao Curso de Especialização em Educação num Enfoque Globalizador, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação.

<sup>2</sup> Especializanda – Autora do artigo

<sup>3</sup> Professora Orientadora – Historiadora, Especialista em História do Brasil, Mestre em Educação, Professora Assistente do Departamento de Administração Educacional do CE/UFMS.

## ABSTRACT

It is known that in the interior of each education institution exists space to attribute new meanings to principles instituted officially and, if it gives through the analysis and quarrel on the educational purposes. A form to attribute these new meanings for the principles of the school could occur through an organizing and feasible form to teach, or either, through the calls work projects. How the abilities are defined as necessary to each individual and, in turn, they require the development of the capacity to articulate and to mobilize values, knowledge and abilities, placing them in practical to decide definitive situations, then as to develop the abilities through work projects? For example, the resume for ability comes to fill many gaps, aiming at to integrate continuously, gradual and, common knowledge's and specific, theoretical and practical abilities, ethical habits and attitudes and values, that make possible to the individuals the efficient exercise of its work, the active participation, social sphere, beyond its auto-accomplishment. However, it is given credit that the magnifying of the base of general education could prepare the pupils for the life in a total dimension, it's at this moment that if thinks about the work projects, as form to insert new actions in the curricular context. Of this form, it is intended, with this article, to evidence of that it forms happens (or not) the process of development of abilities and abilities in the pupils, when works by means of projects. This article still possess as objective to verify if a new to act teaching appears in way to the process above cited. To investigate the subject of this work a research of field in the Basic School of Marista Teaching was become fulfilled Santa Marta who is located in the periphery of the city of Santa Maria-RS and that currently takes care of about 900 children since the daily pay-school until 5<sup>a</sup> series of basic education, with the young evangelizer children mission, preferential the poor ones in a creative and brought up to date process of education.

Key-words: Abilities. Resume. Education.

## INTRODUÇÃO

Diz-se, nas últimas décadas do século XX e na primeira década do século XXI, que o sistema educacional precisa passar por uma reforma que visa qualificar melhor as pessoas para enfrentarem um mundo mais competitivo.

O que se deduz disso é que, apesar de a escola não ser considerada uma empresa, ela também compete em termos de melhor educação, melhor formação profissional, melhor aprendizado, com um currículo e projetos que atraiam tanto o fazer docente como a vontade de o aluno aprender.

Dessa forma, destacam-se as discussões sobre currículo que vêm assumindo maior importância, principalmente em razão de reformas curriculares que buscam promover alterações nos processos educativos das escolas. Dentre essas reformas, pode-se citar aquelas que defendem um currículo voltado para a construção de competências no aluno, com o argumento de que o ensino por competência é a mais nova palavra de ordem na educação brasileira.

Evidencia-se, portanto, a necessidade de estudos baseados e fundamentados na prática que busquem, dentro do campo curricular, investigar como a noção de competência vem influenciando a elaboração e implantação dos currículos na educação básica, e quais são os resultados alcançados.

Muitos são os profissionais docentes que já cansaram das velhas regras e dos velhos sistemas de ensino, a mesmice do trabalho docente, sem apresentar novas estratégias que façam do aprender algo motivador. Surge então o que se chama de projetos de trabalho, que inclui, além de outras novidades, o possível trabalho com novas tecnologias.

Nos projetos de trabalho, a relação entre os temas se estabelece a partir das “idéias-chave” que se vinculam entre eles e as estratégias de

aprendizagem. Nesse sentido, podemos então nos questionar: Como desenvolver competências em meio a essas estratégias? Por que o tema currículo por competências e projetos de trabalho é tratado separadamente? É viável tratar projetos de trabalho como proposta para a melhoria do ensino atual?

Esse artigo busca responder tais questionamentos através do auxílio de referenciais teóricos como: Santomé, Sacristán, Smole, Costa, Davini, Dewey, Tanguy, Ropé, Nogueira, Perrenoud e Hernández, destacando-se as contribuições de Perrenoud e Hernández por trazerem uma abordagem mais ampla em relação à construção de competências e a organização do currículo por projetos de trabalho. Relatos e observações (feitos na Escola Marista Santa Marta) também foram utilizados porque permitiram estabelecer um comparativo entre teoria e prática.

Este artigo acha-se dividido em itens que ajudarão a compreendê-lo melhor. Na fundamentação teórica, traz-se a opinião dos educadores sobre currículo por competências, o qual levaria a uma reavaliação da quantidade e da qualidade dos saberes transmitidos nas escolas; em segundo lugar vêm os projetos de trabalho que visam uma aprendizagem vinculada ao mundo exterior da escola, partindo de uma situação problema. Após a fundamentação teórica apresenta-se a metodologia que orienta o trabalho de estudo de caso, que vem logo após explicando como foi realizada a pesquisa em si. Para complementar o estudo de caso, realizado na Escola Marista Santa Marta, foram realizadas entrevistas com professores, alunos e supervisão da escola (ver anexo), além do acompanhamento durante a escolha e votação dos temas para os projetos de trabalho, vivenciados dentro da escola. Por último, tem-se as considerações finais e as referências das obras dos autores pesquisados.



# 1 METODOLOGIA

A metodologia que norteou este trabalho, quanto ao seu tipo caracteriza-se em um primeiro momento por ser teórica, ou seja, bibliográfica, pois através da reconstrução de teorias e conceitos tem o objetivo de aprimorar os fundamentos teóricos deste artigo.

Nesse sentido, Demo (1996, p. 34) insere a pesquisa como atividade cotidiana, considerando-a como uma atitude, um “questionamento sistemático crítico e criativo, mais a intervenção competente na realidade, ou o diálogo crítico permanente com a realidade em sentido teórico e prático”.

Para tanto, tendo como base de análise um estudo de caso, realizado na Escola de Ensino Fundamental Santa Marta, situada na Vila Pôr-do-Sol, região Oeste periférica do município de Santa Maria, RS.

O método do estudo de caso é considerado um tipo de análise qualitativa (GOODE e HATT, 1969). Nesse sentido, a metodologia da pesquisa assume um caráter qualitativo que, segundo Minayo (1994, p. 22):

Respondem questões muitas particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha como 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.

De acordo com Bonoma (1985), o método do Estudo de Caso tem sido visto mais como um recurso pedagógico ou como uma maneira para se gerar “insights” exploratórios, do que um método de pesquisa propriamente dito e isto tem ajudado a mantê-lo nesta condição.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 Currículo por competências

É sabido que em termos genéricos, um currículo é um plano pedagógico e institucional para orientar a aprendizagem dos alunos de forma sistemática. É importante observar que esta ampla definição pode adotar variados matizes e as mais variadas formas, de acordo com as diferentes concepções de aprendizagem que orientam o currículo. Melhor dizendo, segundo o que se entenda por aprender e ensinar, o conceito de currículo varia, como também varia a estrutura sob a qual é organizado.

É, nesse sentido, que Sacristán e Pérez-Gómez (2000, p. 126) afirmam,

O conceito de currículo é bastante elástico; poderia ser qualificado de impreciso porque pode significar coisas distintas, segundo o enfoque que o desenvolva, mas a polissemia também indica riqueza neste caso porque, estando em fase de elaboração conceitual, oferece perspectivas diferentes sobre a realidade do ensino.

Para os autores, se o currículo faz alusão aos conteúdos do projeto educativo e do ensino, a imprecisão provém da própria amplitude desses conteúdos, já que ensinar, num sistema escolar tão complexo e prolongado para os alunos, engloba níveis e modalidades que cumprem funções em parte semelhantes e em parte distintas. Esses fins educativos tendem a se diversificar ou se traduzir em projetos educativos que implicam interpretações diferentes das finalidades educativas e em acepções mais recentes, o currículo trata como os projetos educativos são realizados nas aulas, ou seja, incorporam-se à dimensão dinâmica de sua realização. Não é só o projeto, mas seu desenvolvimento prático o que importa.

As disciplinas que compõem o currículo são campos de conhecimentos específicos, delimitados e estanques, que devem ser esgotados por professores e alunos em prazos convencionalmente estabelecidos, de um

semestre ou um ano. Geralmente, esses setores de conhecimentos classificam-se em disciplinas científicas (a teoria científica que vai fundamentar e explicar a parte prática) e disciplinas técnicas ou aplicadas (a parte prática da disciplina que irá comprovar ou não se ela é uma ciência), sendo mais freqüente as primeiras antecederem as segundas e as atividades práticas se realizarem em laboratórios ou espaços educativos onde se reproduzem, simultaneamente, os problemas da realidade. Entre esses setores de conhecimento, existe ainda a área de conhecimento das humanas, que ao longo do tempo adquiriu menor importância devido ao cientificismo e ao tecnicismo. Sobre isso Perrenoud (1995, p.42-43) acrescenta:

O currículo formal se permite um certo controle sobre o ensino, ao mesmo tempo externo e interno, em relação à escola, é demasiado vago e abstracto para orientar quotidianamente a prática pedagógica e a avaliação. A cultura que deve ser concretamente ensinada e avaliada na aula é apenas balizada pelo currículo formal. Este apenas fornece uma trama, a partir da qual os professores devem elaborar um tecido serrado de noções, esquemas, informações, métodos, códigos, regras que vão tentar transmitir.

Para o autor, pressupõe-se que a formação dos professores sirva para prepará-los para o seu trabalho de explicitação e de interpretação do currículo formal, nomeadamente “com vista a garantir a estandarização do currículo real” (p. 43).

Davini (1983)<sup>4</sup>, defensor do currículo integrado, tenta defini-lo como um plano pedagógico e sua correspondente organização institucional que articula dinamicamente trabalho e ensino, prática e teoria, ensino e comunidade. As relações entre trabalho e ensino, entre os problemas e suas hipóteses de solução devem ter sempre, como pano de fundo, as características sócio-culturais do meio em que este processo se desenvolve.

Esse tipo de currículo é, segundo a autora, uma opção educativa que permite uma efetiva integração entre ensino e prática profissional; a real

---

<sup>4</sup> O currículo integrado tem sido defendido com base na idéia de que a integração de conteúdos, não organizados em disciplinas, favorece a modificação das estruturas das diferentes áreas do conhecimento, originando a constituição de uma nova estrutura do conhecimento. A integração dos conteúdos garantiria a unidade (e não a soma, a mera agregação) das diversas partes, das diferentes formas de conhecimento. Essa noção está mais próxima da idéia de constituição de uma “supradisciplina”, capaz de governar a relação entre as diversas matérias (SANTOMÉ, 1998).

integração entre prática e teoria e o imediato teste da prática; um avanço na construção de teorias a partir do anterior; a busca de soluções específicas e originais para diferentes situações; a integração ensino-trabalho-comunidade, implicando uma imediata contribuição para esta última; a integração professor-aluno na investigação e busca de novos esclarecimentos e propostas; a adaptação a cada realidade local e aos padrões culturais próprios de uma determinada estrutura social.

Muitos defendem, segundo Costa (2005), que a escola deve dar prioridade ao desenvolvimento de competências, e não à transmissão de conteúdos. Essa utilização parece estar atrelada à visão de Perrenoud (1999), ao enfatizar que os currículos voltados para a construção de competências devem promover uma limitação "drástica da quantidade de conteúdos ensinados e exigidos" (p. 10), dando prioridade a conteúdos que possam ser exercitados, no âmbito escolar, através da mobilização em situações complexas. Ou seja, não se poderia formar competências por meio de um currículo que privilegiasse apenas a transmissão de conteúdos e a primazia das competências sobre os conteúdos, nessa perspectiva, assumiria relevância fundamental nas decisões curriculares.

Perrenoud (1999), ao defender um ensino voltado para a construção de competências, questiona se não estaria no momento de substituir a reflexão especulativa e idealista que preside a elaboração dos currículos escolares por uma transposição didática apoiada em uma análise prospectiva e realista das situações da vida. "A escola só pode preparar para a diversidade do mundo trabalhando-a explicitamente, aliando conhecimentos e *savoir-faire* a propósito de múltiplas situações da vida de todos os dias" (p. 75).

Dessa forma, as propostas curriculares pautadas em tal visão não poderiam se limitar a ensinar conhecimentos inúteis à ação. A construção de competências na escola levaria a uma reavaliação da quantidade e da qualidade dos saberes transmitidos, pois só seriam considerados válidos aqueles que pudessem ser mobilizados em determinadas situações. O currículo por competências, na visão de Perrenoud (1999), deveria construir uma relação com o saber que fosse menos pautada em uma hierarquia

baseada no saber erudito descontextualizado, visto que os conhecimentos sempre se ancoram, em última análise, na ação.

Assim, no currículo organizado por competências, como aponta Ropé (2002), os conhecimentos passam a ser definidos em termos da identificação com a ação que deve ser realizada pelo aluno. Desse modo, os alunos passariam de uma lógica do saber àquela do *savoir-faire*<sup>5</sup>. Essa lógica do *savoir-faire*, na visão de Araújo (2001), modifica a forma de pensar os conhecimentos, relacionando-os à capacidade efetiva de desempenhos, definindo um tratamento utilitário aos conteúdos de ensino, instrumental às demandas da sociedade pós-industrial.

Pode-se, então, concluir que a noção de competência, enquanto princípio de organização curricular insiste na atribuição do "valor de uso" de cada conhecimento. Os conteúdos escolares desvinculados das práticas sociais são tratados como "sem sentido pleno" e os currículos não devem mais definir os conhecimentos a serem ensinados, mas sim as competências que devem ser construídas. Em um currículo voltado para a construção de competências, o que importa não é somente a transmissão de saberes acumulados, mas sim a virtualização de uma ação, a capacidade de recorrer ao que se sabe para realizar o que se deseja, e o que se projeta.

É possível compreender que a noção de competência surge como a ferramenta que passa a orientar a seleção e limitação dos conteúdos, já que estes não são mais definidos a partir de um corpo de conhecimentos disciplinares existentes, mas sim a partir das situações em que podem ser utilizados e mobilizados, com o objetivo de se construir as competências consideradas fundamentais para o desenvolvimento e sucesso do aluno.

Deve-se considerar que uma perspectiva crítica sobre a noção de competência e dos usos que ela vem assumindo na atualidade parece ser imprescindível para o professor que se depara com a exigência de se trabalhar em um currículo por competências, até mesmo para concluir que talvez esse conceito não seja o mais adequado para incitar as mudanças necessárias na

---

<sup>5</sup> *Savoir-faire*, segundo Tanguy (2002), são as capacidades numa situação precisa, o grau de habilidade que o aluno manifesta para resolver um problema proposto.

educação. Portanto, só é possível realizar mudanças curriculares firmes quando usamos noções com significados claros e sem ambigüidades.

Nesse sentido, por meio de Projetos têm-se grandes chances de propiciar estímulos por via de materiais, experiências e vivências, a fim de mediar os processos de assimilação e acomodação e, por conseqüência, a tomada de novos esquemas em face dos mecanismos de ação e interação que surgirão no decorrer deste percurso.

A Lei n. 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), expressa a necessidade de haver uma base comum de conhecimentos para todos e tratamento de questões específicas de cada localidade. A LDB mostra a necessidade de se trabalhar com as diferentes áreas de conhecimento que contemplam uma formação plena dos alunos, no que diz respeito aos conhecimentos da realidade social e política (COSTA, 1998).

Entende-se, então, que projetos são recursos que possibilitam trabalhar os “velhos conteúdos” de maneira mais focada no aluno, percebendo individualmente as diferentes formas de aprender, os diferentes níveis de interesse, assim como as dificuldades e as potencialidades de cada um (NOGUEIRA, 2000).

## **2.2 Projetos de trabalho**

Hérmendez (1998) indica o trabalho de Kilpatrick como marco inicial do uso de projetos de trabalho na sala de aula. Em seu trabalho, defendia o uso de projetos alicerçados na resolução de problemas.

Segundo Hernández (1998), foi em 1931 que Fernando Sáinz, um professor dos movimentos renovadores espanhóis, enunciou, em forma de perguntas um componente central do Método de Projetos. “Por que não aplicar à escola fundamental o que se faz na esfera dos negócios ou no ensino superior especializado”? Pretendia-se promover assim, uma aprendizagem vinculada ao mundo exterior da escola, partindo de uma situação problema. A

idéia de que as instituições de ensino deveriam buscar uma aproximação teórico-prática embasaram, na década de 30, os projetos de trabalho.

O propósito acima citado se tornaria viável a partir da noção de atividade (oposta à idéia de passividade) como princípio que deveria reger a escola nova (ativa), enfoque que se opunha ao de uma escola compartimentada que em 1910, Dewey descreveu como sendo oprimida pela “multiplicação de matérias e pela sobrecarga de fragmentos desconexos, baseados na repetição ou autoridade”.

A partir da Segunda Guerra Mundial, a racionalidade tecnológica na qual tudo tinha uma seqüência e uma resposta lógica, configurou-se como ideologia dominante no Ocidente. Essa situação favoreceu o êxito do condutismo e da psicométrica como práticas científicas, que aliadas a uma nova situação econômica fizeram com que novas idéias e iniciativas ficassem congeladas no imaginário educativo. Nos anos seguintes a expansão econômica, a Guerra Fria e uma série de conflitos sociais coincidiu com o êxito das idéias de Piaget sobre o desenvolvimento da inteligência e o papel que, nesse processo, ocupava a aprendizagem de conceitos.

Na metade dos anos 60, do século XX, produziu-se então um segundo fluxo de interesse por projetos, que começavam a ser desenvolvidos a partir do estudo de um conceito inicial. Por exemplo, o estudo da “vida” dá origem a vários outros estudos como vida animal, vida vegetal, meio ambiente, etc. O ensino por centros de interesse, a pesquisa do meio e a aproximação das diferentes matérias à experiência dos alunos marcavam a tônica de práticas educativas próximas ao movimento de Renovação Pedagógica.

Os anos 80 foram marcados pelo impacto da revolução cognitiva na forma de entender o ensino e as mudanças nas concepções sobre conhecimento juntamente com o saber derivado de novas tecnologias na forma de armazenar, tratar e distribuir a informação. O controle da economia por parte dos mercados financeiros e a revisão do papel do Estado no destino das necessidades dos cidadãos estabeleciam mudanças na educação escolar e os projetos retornariam a ser então, alvo de interesse. Alguns aspectos como a relevância da visão construtivista sobre a aprendizagem e a importância que

se dá ao contexto de aprendizagem, ou seja, saber situar os conteúdos em relação à cultura na qual se deverá utilizar, foram responsáveis pelo restabelecimento de uma série de perspectivas às mudanças sociais anteriores.

Tudo isso que foi dito, mostrava a necessidade de apresentar por meio de linguagens variadas (verbal, escrita, audiovisual, gráfica) o conteúdo das disciplinas e dessa maneira, não contemplar a aprendizagem com uma seqüência de passos para alcançar a meta de acumular informações.

Acredita-se que devido a tudo o que foi colocado anteriormente, os projetos tenham alcançado certo êxito, já que é simples conectá-los com as propostas curriculares das atuais reformas e com a visão globalizadora que diz possibilitar, mesmo que, segundo Hernández (1998) existam versões menos cognitivas e psicologistas sobre escolaridade, aprendizagem e projetos de trabalho. Os projetos de trabalho convidavam a escola a repensar sua natureza através de uma organização mais complexa e de uma maior compreensão das disciplinas e dos temas trabalhados, tornando o professor casa vez mais orientador. Assim, os estudantes poderiam adquirir capacidades, tais como autodireção, invenção, problematização, síntese, tomada de decisões e comunicação.

Sob a perspectiva da compreensão, a aprendizagem é um processo de construção de significado que está além da situação concreta. Saber acessar, analisar e interpretar a informação é de fundamental importância para o indivíduo contemporâneo, tornando-se a escola a facilitadora de um processo que jamais termina, à medida que as informações mais complexas surgem, novos significados são mobilizados, levando a formas mais elaboradas de conhecimento. Entre a informação e o conhecimento há um caminho que pode ser percorrido de diversas maneiras, mas os percursos mais relevantes são aqueles que levam em consideração a consciência do indivíduo e sua reflexão sobre a própria experiência de aprender (HÉRNANDEZ, 1998).

Para Hernández e Ventura (1998), o trabalho com projetos apresenta algumas características peculiares, tais como:



**Cooperação:** o professor renuncia da sua atitude de especialista e passa a cooperar com os alunos em um processo de pesquisa problematizando, a partir das circunstâncias específicas, dos questionamentos e conflitos. O aprendizado não ocorre de forma unidirecional; há diferentes maneiras, caminhos alternativos, conexões diversificadas, que enriquecem o aprendizado do indivíduo e do grupo;

**O currículo como referência:** as disciplinas servem como ponto de contraste e não como guia, freio ou limite do processo de aprendizagem. O desenvolvimento de um projeto apresenta caminhos próprios e não pode estar amarrado a um currículo oficial;

**Todos podem aprender:** ao enfrentar a complexidade e a diversidade, o projeto faz com que os alunos possam contribuir de muitas maneiras, ocorrendo uma expansão do conhecimento em que cada um tem um papel a desempenhar;

**Diversidade de habilidades:** trabalha-se não só habilidades cognitivas, mas também aquelas relacionadas às atividades artesanais e manuais.

Neste contexto, Arroio et al. (2005) propõem uma nova estratégia para o trabalho de projetos, afirmando que, sendo o computador a ferramenta de trabalho nas pesquisas, uma estratégia envolvendo este recurso parece ser a escolha óbvia quando se procura aumentar o interesse dos alunos e facilitar a compreensão dos conceitos que envolvem tais disciplinas.

Nesse momento, vislumbra-se a necessidade da mudança, a busca por um caminhar diferenciado que não segue mais os padrões tradicionais, historicamente definidos em instituições de ensino. Esse caminhar diferenciado passa pela necessidade da prática de ações globalizantes que busquem a aprendizagem significativa. Entende-se que a globalização só pode existir na sala de aula quando o professor e suas ações de ensino evidenciam a vinculação entre a teoria e a prática (FLEMMING e LUZ, 2001).

Segundo Hernández e Ventura (1998, p. 48), a globalização pode concretizar-se considerando que,

o caminho do conhecimento implica busca e aprofundamento das relações que seja possível estabelecer em torno de um tema, relações tanto procedimentais como disciplinares; mas também do desenvolvimento da capacidade de propor-se problemas, de aprender a utilizar fontes de informação contrapostas ou complementares, e saber que todo ponto de chegada constitui em si um novo ponto de partida.

O trabalho com projetos traz uma mudança significativa e, como toda mudança, exige de todos os envolvidos, muita persistência e humildade. Não é fácil executar ações globalizantes em todas as situações vivenciadas na sala de aula, no entanto vale a pena começar.

O modelo de aprendizagem significativa, por sua vez, pode ser uma consequência da prática de ações globalizantes. O aluno, quando chega na sala de aula, traz consigo conhecimentos adquiridos anteriormente, pois é um sujeito situado em determinado contexto histórico-social e, portanto, possui referências pessoais, sociais e afetivas. Ao trabalhar um tema que não esteja relacionado com a realidade do aluno, o professor tem mais dificuldade em conquistar a atenção e o interesse do mesmo. Assim, a aprendizagem não se torna significativa (FLEMMING e LUZ, 2001).

Para Smole (2000), a aprendizagem só irá acontecer se for significativa. Para tal ela deve ser vista “como a compreensão de significados, relacionando-se às experiências anteriores e vivências pessoais dos alunos, permitindo a formulação de problemas de algum modo desafiantes e capazes de incentivar a aprender mais” (p. 20).

Assim é que a utilização de projetos de trabalho como facilitadores da aprendizagem é uma abordagem que tem sido amplamente explorada desde a década de 20, com Dewey (1978). Na década de 90, com Hernández (1998), foi inserida em diferentes métodos tradicionais na educação, para o qual os projetos de trabalho contribuem para uma ressignificação dos espaços de aprendizagem de tal forma que eles se voltem para a formação de sujeitos ativos, reflexivos, atuantes e participantes.

### **3 ESTUDO DE CASO: PROJETOS DE TRABALHO E CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS**

Buscando observar, como se dá o processo de ensino aprendizagem por projetos de trabalho e como se desenvolvem as competências e habilidades do professor em relação aos alunos quando se trabalha por meio de projetos, foi realizado um estudo de caso na Escola de Ensino Fundamental Santa Marta, situada na rua Cláudio Rohr, na Vila Pôr do Sol, em uma região periférica do município de Santa Maria-RS.

A escola Marista Santa Marta atende, neste ano de 2006, aproximadamente 900 crianças carentes da região, funcionando em dois turnos (manhã e tarde), com turmas de pré-escola à 5ª série. Essa escola é uma extensão de escolas particulares das Províncias Maristas, espalhadas pelo mundo, que têm suas atividades financiadas pela Sociedade Meridional de Educação (SOME), cujo intuito é confirmar a prática de filantropia. Inclusive com atividades que, a exemplo da Escola Marista Santa Marta, funcionam fora dos horários normais de aula e incluem aulas de canto, oficinas de dança, aulas de informática, além de atendimento dentário e psicológico gratuitos.

Desde sua fundação, todos tinham claro que o propósito da escola era de oferecer para a comunidade carente, em que a escola está localizada, um ensino de qualidade capaz de levar os seus alunos a valorizarem o local onde moram, para que possam, dessa forma, contribuir para a resolução dos problemas lá encontrados.

Foi buscando alternativas para construção deste “fazer pedagógico” diferenciado que os professores realizaram várias leituras de teóricos sobre como se dá a construção do conhecimento e sobre o trabalho com projetos. Acreditando que o aluno aprende melhor quando torna significativa a informação ou os conhecimentos que se apresentam em sala de aula, a escola Marista Santa Marta iniciou em 1999 a sua caminhada na busca de um fazer pedagógico diferenciado através dos projetos de trabalho. A partir daí, muitas

idéias e conceitos foram sendo elaborados pelos professores, até porque as leituras teóricas nunca deixaram de acontecer.

O perfil da escola foi se desenhando na busca de um currículo não fragmentado ou distanciado do que acontece na vida dos alunos, na busca de um “fazer pedagógico” capaz de levar em conta o que acontece fora da escola. Os registros dos projetos desenvolvidos na escola constituem documentos que retratam a caminhada percorrida. Toda a atenção a esses registros é muito importante, pois permite partilhar as descobertas, os avanços, o que deu certo e também o que deu errado.

A Escola Marista iniciou seu trabalho com os alunos em 1999, porém desde o início do ano de 1998, quando foi selecionado o seu corpo docente, deu-se início às reuniões entre professores, direção e escola para encontrar a melhor maneira de atingir e motivar as crianças e os adolescentes daquela comunidade. Sendo essa escola pioneira em meio àquela comunidade carente onde existiam, por exemplo, adolescentes com idades que variavam entre 14 e 16 anos, e ainda não estavam alfabetizados e que com certeza, só poderiam ser atingidos através de uma proposta de trabalho diferenciada. Foi assim, que direção e professores abriram em 1999, as portas da escola com a proposta de trabalhar por meio de projetos.

O trabalho por projetos da escola Santa Marta, tem como eixo norteador um plano de estudos onde são elaboradas competências e habilidades que se quer desenvolver com aquele determinado grupo de alunos. Autores como: Paulo Freire, Vygotski, Nilbo Nogueira, Hernández e Santomé, servem sempre como base de estudos para os professores da escola.

Os temas trabalhados nos projetos são escolhidos em sala de aula através de uma votação que é realizada primeiramente em cada turma. O professor solicita aos alunos uma pesquisa individual sobre possíveis temas que esse aluno gostaria de trabalhar, sendo que para realização desta pesquisa é disponibilizado aos alunos o acesso à leitura de jornais, revistas, acesso à internet para que os temas não girem apenas em torno de assuntos vistos naquela comunidade.

Para realizar essa pesquisa algumas perguntas precisaram ser respondidas como, por exemplo: O que você gostaria de saber sobre este tema? O que você sabe sobre este tema? Por que você interessou-se sobre esse assunto? Os alunos que trouxeram os melhores argumentos para responderem às perguntas e mostrarem um maior envolvimento com os temas levavam-nos para uma votação entre os alunos da turma, até que, com o auxílio do professor se pudesse escolher o melhor.

Após a escolha do tema realizada por cada turma, iniciava-se então uma grande votação entre os temas escolhidos por todas as turmas do mesmo turno e série. Para essa escolha final, eram disponibilizadas urnas e cédulas no pátio da escola, sendo que após um debate entre todos os temas que concorriam, cada aluno poderia votar naquele que mais lhe despertou interesse. Eleito o grande tema, cabia ao professor motivar seus alunos (principalmente os que não tiveram seu tema contemplado) de todas as formas possíveis para que o tema selecionado se tornasse interessante.

Os projetos de trabalho da escola já tiveram outras formas de votação, sendo que inclusive já foram trabalhados por turnos e em um prazo maior de tempo. Porém a constante análise dos registros, documentada sobre projetos realizados anteriormente, leva à avaliação do processo como um todo, trazendo como consequência algumas modificações e a utilização de alternativas que permita um melhor desempenho no desenvolvimento dos objetivos estipulados.

Numa visão geral pôde-se constatar, através do presente trabalho, que alguns fatores como a infra-estrutura escolar, ações efetivas na formação dos professores e a organização do currículo foram imprescindíveis para obtenção dos resultados que vão de encontro aos objetivos propostos pela Escola Santa Marta, no que se refere aos projetos de trabalho e ao desenvolvimento de competência. A escola sempre teve como foco a aprendizagem significativa, que se verificou em todos os relatos e análises de registros e questionários realizados individualmente entre professores, alunos e supervisão. Atribui-se a esse desejo de realização de uma aprendizagem significativa como sendo o responsável por uma flexibilidade no currículo e pela interdisciplinaridade nos projetos que são realizados na escola.

Como já foi citada anteriormente, a proposta da escola foi se desenhando em busca de um currículo não fragmentado e não distanciado do que acontece na vida do aluno. Através da utilização dos projetos verificou-se uma aprendizagem, na qual o aluno foi agente na produção do conhecimento, rompendo assim com a imposição de conteúdos de uma forma rígida e pré-estabelecida.

Segundo Hernández (1998), cabe aos alunos desenvolver uma postura ativa perante o processo de ensino e reconhecer que o professor não é mais o único a decidir sobre os caminhos a serem seguidos, não sendo assim o centro absoluto do saber. No grupo de alunos e professores pesquisados, essa postura ativa verificou-se desde a escolha do tema gerador do projeto, que envolvia situações que tornavam o aluno atuante e o professor colocava-se como facilitador do processo.

Foi possível constatar ainda, que na escola pesquisada a questão do tempo para realizar projetos e assim desenvolver as competências almejadas, ainda é motivo de muitas inquietações e dúvidas entre os professores. Existe uma imparcialidade entre a quantidade de temas que deveriam ser trabalhados e até que profundidade deve-se trabalhar nesse temas num dado período de tempo. Ao meu entender, essa questão está diretamente ligada ao olhar diferenciado que segundo Hernández (1998), o docente deverá exercer sobre o aluno, sobre seu rendimento e sobre seu próprio trabalho. Nessa visão, segundo Morin (2004), a idéia de aprender não está relacionada com a capacidade de reter informações na memória, assim como não vê a escola como único lugar de aprendizagem das crianças, jovens e adultos. Entendo que alguns professores ainda não têm essa visão (esse olhar), devido à herança de uma cultura que ainda apresenta o que não é uma forma tradicional de ensino, como sendo apenas um método experimental.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os projetos de trabalho constituem um dos recursos que podem ser utilizados para formação de competências porque visam à vinculação entre teoria e prática, dentro de um contexto pedagógico onde teremos um aluno atuante na produção do conhecimento e um professor pesquisador.

Quando não se trabalhou por projetos (antes da escolha do tema), percebi no grupo de alunos pesquisados que algumas características como a falta de motivação e as dificuldades na assimilação de conteúdos evidenciaram-se. Considera-se, portanto que os projetos contribuem para modificar a situação descrita.

Outro fato que considero importante foi a constatação de que alguns projetos realizados na escola favoreceram o confronto das próprias idéias dos alunos com seus conhecimentos técnico-científicos, instigando dúvidas e curiosidades. Essa constatação foi feita através da análise de muitos registros de projetos realizados anteriormente na escola pesquisada, dentro os quais existem registros de falas, dúvidas, criações e produções textuais dos alunos.

De modo geral, entendi que a avaliação realizada ao longo de todo o processo, dentro da ótica dos projetos, é capaz de verificar a capacidade dos alunos de resolverem uma situação problemática real e, com isso, permiti aos alunos a mobilização e a utilização de recursos que, conseqüentemente, facilitarão o desenvolvimento de habilidades e competências. A utilização de espaços alternativos como bibliotecas, laboratórios de informática, realização de debates e entrevistas, em minha visão foram fatores muito relevantes para que o professor conseguisse desenvolver plenamente o processo de avaliação anteriormente descrito.

Entendo, que a infra-estrutura da escola também influenciará muito para que se alcance os objetivos desejados e mesmo que muitas escolas ainda não estejam preparadas para esse tipo de prática, quando existem professores que

entendem seus alunos como agentes da construção do seu próprio conhecimento, algumas modificações (por menores que possam parecer) sempre serão criadas, o que certamente representará os primeiros passos de uma longa caminhada a ser percorrida.

Minha sugestão para a prática do trabalho com projetos em relação ao que foi estudo e pesquisado na escola seria a realização de uma síntese do conhecimento elaborado entre professores e alunos que serviria como possibilidade de ponto de partida para outros projetos. É neste momento então, que se deveria avaliar se os objetivos foram ou não alcançados.

Conclui-se com este artigo, que é possível desenvolver competências através dos projetos de trabalho. Na escola observada, algumas competências que se pretendia desenvolver nos alunos como, por exemplo, expressão e tomada de decisões, foram desenvolvidas durante a escolha do tema para o projeto e antes mesmo da iniciação com o trabalho por projetos propriamente dito, confirmando o que foi dito anteriormente. Obviamente que para selecionar uma estratégia que viabilize a formação de competências através dos projetos de trabalho, deve-se ter muita clareza dos objetivos que se pretende alcançar, o que dependerá muito do grau de envolvimento de cada professor e conseqüentemente dos seus alunos, e influenciará nos critérios de avaliação, induzindo ao bom ou mau funcionamento do processo como um todo.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Ronaldo Marques de Lima. **Desenvolvimento de competências profissionais**: as incoerências de um discurso. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2001.

ARROIO, Agnaldo, HONORIO, Káthia M., WEBER, Karen C. et al. O ensino de química quântica e o computador na perspectiva de projetos. **Química Nova**, mar./abr. 2005, v. 28, n. 2, p. 360-363.

BONOMA, Thomas V. Estudo de caso em marketing: oportunidades, problemas e processo. **Jornal da Pesquisa de Marketing**, v. XXII, maio 1985.

COSTA, Marisa V. **O Currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

COSTA, Thais Almeida. A noção de competência enquanto princípio de organização curricular. **Revista Brasileira Educação**, maio/ago. 2005, n. 29, p. 52-62.

DAVINI, Maria Cristina. **Currículo integrado**. Brasília: OPAS, 1983.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

DEWEY, John. **Vida e educação**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FLEMMING, Diva Marília; LUZ, Elisa Flemming. **Projeto de trabalho nas disciplinas de Matemática nos cursos de Engenharia**. Palhoça: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2001. p. 73-78.

GOODE, William J.; HATT, Paul K. **Métodos em Pesquisa Social**. 3. ed., São Paulo: Nacional, 1969.

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

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. 5. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de S. (org). **Pesquisa social, teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORIN, E. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

NOGUEIRA, Nilbo R. **Interdisciplinaridade aplicada**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **O ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Portugal: Porto, 1995.

\_\_\_\_\_. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ROPÉ, Françoise. Dos saberes às competências: o caso do francês. In: ROPÉ, Françoise, TANGUY, Lucie (orgs.). **Saberes e competências: o uso de tais noções na empresa e na escola**. Campinas: Papirus, 2002, p. 69-102.

SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Ángel. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco. Aprendizagem significativa: o lugar do conhecimento e da inteligência. **Revista Aprender**, ano 1, n. 1, maio/jul., 2000.

TANGUY, Lucie. Competência e integração social na empresa. In: ROPÉ, Françoise, TANGUY, Lucie (orgs.). **Saberes e competências: o uso de tais noções na empresa e na escola**. Campinas: Papirus, 2002. p. 167-200.

## **ANEXOS**

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.  
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.