

## **A APRENDIZAGEM POR PROJETOS COMO UMA VIA POSSÍVEL À PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS NO ENSINO SUPERIOR\***

### ***LEARNING BY PROJECTS AS A POSSIBLE WAY TO PRODUCE KNOWLEDGE IN HIGHER EDUCATION***

Lucia Helena Alencastro<sup>1</sup>

#### **Resumo**

O presente trabalho tem como objetivo abordar a aprendizagem por projetos como uma perspectiva teórico-metodológica capaz de contribuir para a formação de estudantes no ensino superior. Trata-se de uma discussão teórica que inicialmente analisará o contexto formativo universitário, especialmente as práticas didático-pedagógicas predominantes no cenário brasileiro, e os fatores que intervêm nessas práticas e nas suas escolhas. Retoma-se ainda os fundamentos históricos da aprendizagem por projetos com ênfase nas proposições teóricas de seus precursores John Dewey e William Heard Kilpatrick, assim como as principais discussões e práticas contemporâneas. Finalmente, nas considerações finais, infere-se sobre a necessidade de revisão do que se tem desenvolvido em termos didáticos e pedagógicos no contexto universitário brasileiro e identificam-se os principais aspectos mobilizados na aprendizagem por projetos..

**Palavras-chave:** Universidade; Metodologias de ensino; Autonomia.

#### ***Abstract***

*This paper aims to address learning through projects as a theoretical and methodological perspective able to contribute to the formation of higher education students. It presents a theoretical discussion that will initially analyze the accademic's education context, especially the pedagogical-didatic practices prevalent in the Brazilian scenario, the factors that intefere in their practices and choices. Resuming the historical foundations of learning projects, with emphasis on the theoretical propositions of its precursors John Dewey and William Heard Kilpatrick, also the main contemporary discussions and practices are taken up. Ultimately, in the final considerations, it is inferred about the need to review what has been developed in didactic and pedagogical terms of the Brazilian university context, and the identification of the main aspects learned through projects.*

**Keywords:** University; Teaching methodologies; Autonomy.

---

**Artigo Científico:** Recebido em 20/04/2017 – Aprovado em 02/05/2017

<sup>1</sup> Docente da Universidade Federal do Paraná, Setor Litoral. Graduada e Licenciada em Psicologia pela Universidade Católica de Pelotas. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Doutoranda em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Programa de Linguística Aplicada/Linguagem e Trabalho. e-mail: [luciah.alencastro@gmail.com](mailto:luciah.alencastro@gmail.com)

\* A presente discussão representa um recorte teórico da dissertação de mestrado: Concepções de Estudantes sobre os Projetos de Aprendizagem no Ensino Superior, 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, no ano de 2009, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Augusta Bolsanello.

## 1 Introdução

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. Seja nas ciências exatas ou nas ciências humanas, as atividades de pesquisa, são balizadas graças à criação de projetos prévios. 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 (FAGUNDES et al., 1999).

A fim de não se produzir confusão de ordem conceitual, faz-se necessário diferenciar Ensino por Projetos e Aprendizagem por Projetos. 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 ou Projetos de Aprendizagem (PAs), perspectiva adotada no presente estudo, 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 et al., 1999).

Na verdade, diferentes autores (BEHRENS, 2003; BOUTINET, 2002; HERNÁNDEZ; MONTSERRAT, 1998; ZABALA, 2002) 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, onde a aquisição teórica antecede a prática.

Nessa perspectiva, o presente trabalho tem como objetivo discutir a aprendizagem por projetos, compreendido como uma abordagem teórico-metodológica capaz de contribuir para a formação de estudantes do ensino superior. Inicialmente realiza-se uma breve discussão sobre o contexto formativo universitário a fim de problematizar as práticas didático-pedagógicas que tem predominado no cenário brasileiro e os principais fatores que influenciam essas mesmas práticas. Em um segundo momento buscou-se reunir os fundamentos históricos da aprendizagem por projetos, especialmente as proposições teóricas de John Dewey e William Heard Kilpatrick, assim como os projetos de aprendizagem na atualidade. Finalmente, infere-se sobre a importância da Aprendizagem por Projetos na formação acadêmica contemporânea e as possibilidades de inserção dessa perspectiva metodológica como importante ferramenta de desenvolvimento da autonomia e de articulação com a realidade.

## 2 O ensino superior em discussão

É possível considerar que o mais próximo que encontramos em termos de formação por projetos no ensino superior foram 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.

Observa-se que historicamente o ensino superior, constitui certa tendência reprodutora de modelos pedagógicos externos. 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. 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.

Indubitavelmente, 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 (2008) e Zabala (1998), 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.

Portanto, atividades como à seleção e organização dos conteúdos na educação, encontram-se diretamente vinculados a ideia da função social do sistema educativo, à qual corresponde concepções sobre o tipo de ser humano que se pretende formar e, consequentemente, o modelo de sociedade pretendido. “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, 1998, 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.

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, 1998, 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 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 afirma 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. Nesse sentido, primeiro o autor associa diretamente as configurações de saberes ao exercício de práticas sociais como instâncias indissociáveis. E em um segundo momento, 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. Esse último como condição de cumprimento à legitimidade da universidade, posto que a mesma se encontra articulada em uma sociedade cuja quantidade e qualidade de vida ocorrem sobre configurações cada vez mais complexas de conhecimento.

Em função do exposto até o presente, compreende-se que aportes teórico-metodológicos, como a exemplo da aprendizagem por projetos, reivindicam um espaço de discussão e reflexão no meio acadêmico. Suas possibilidades em termos de aproximação com a realidade social se traduzem em

práticas sociais construídas por meio do diálogo com a comunidade externa e, por conseguinte, como via de acesso a novos enfrentamentos e desafios em termos culturais, sociais e cognitivos. Além disso, depreende-se da proposta dos PAs, outros aspectos, igualmente importantes e que passamos a examinar a seguir com base nos seus fundamentos históricos, assim como nas experiências contemporâneas que aludem para práticas relacionadas a essa abordagem.

### 3 Os projetos de aprendizagem em uma perspectiva histórica

Ao 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.

Ao analisarmos o percurso de John Dewey, filósofo e pedagogo norte americano, observa-se que o pragmatismo<sup>i</sup> pode ser considerado um dos fundamentos teóricos que embasam a sua postura teórica, 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 conseqüências. (DEWEY, 1970, p. 165).

Assim, 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 afirma que a reflexão pode ser tomada como o método de uma experiência educativa, ou seja, método de educar e, para tanto, descreve os aspectos essenciais à reflexão, 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 (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.

Na verdade Kilpatrick, nascido na Geórgia, Estados Unidos, por intermédio de uma bolsa de estudos, em 1907, ingressou no Teachers College, na Universidade de Columbia e não só recebeu fortes influências de Dewey, como se tornou seu orientando.

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 um 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 (1940) 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. (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.” (KILPATRICK, 1940,

p. 59). O autor entende que a participação docente torna-se indireta, visto que não se pode prever o que os educandos devem sentir.

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. 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.” (KILPATRICK, 1970 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.

Além disso, 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, 1940, 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, 2007).

A partir do exposto, entende-se que os Projetos podem ser compreendidos de uma forma ampla e geradora de sentido. Mais do que o olhar sobre aspectos estruturais dos Projetos, buscou-se mostrar os valores de base, presentes na sua concepção e, essencialmente, alguns aspectos construtivos de um fazer educativo capaz de contribuir para a autonomia dos sujeitos em processo de formação.

#### **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, 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.

Embora os fundamentos essenciais da proposta desenvolvida no início do século XX permaneçam, principalmente no tocante à interligação entre experiência e conhecimento, destaca-se a dinamização e atualização desses fundamentos devido ao acirramento de múltiplos fatores presentes em nosso dias.

Hernández; Montserrat (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. Afirma tratar-se de uma posição para além do interdisciplinar ou transdisciplinar, que busca o desenvolvimento do conhecimento de uma perspectiva relacional, capaz de responder as

complexidades próprias do conhecimento humano. (HERNÁNDEZ; MONTSERRAT, 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. Para tanto, apresenta as principais motivações que justificam a necessidade de desenvolver propostas globalizadoras na aprendizagem escolar, as quais ilustram os principais desafios impostos aos educadores contemporâneos. Inicialmente refere-se a argumentação sociológica, dada às múltiplas fontes de informação que veiculam os conhecimentos e a necessidade de apreende-las para preparar-se para a vida e, de aprender como se relaciona o que se conhece, posto a diversidade de conhecimentos e informações que circulam. Deste primeiro argumento deriva uma nova argumentação, de ordem psicológica, relacionada a concepções atuais sobre aprendizagem que estimulam a criação de contextos de ensino adequados aos níveis de desenvolvimento dos alunos e represente situações de aprendizagem caracterizadas por sua significatividade e funcionalidade, de maneira que cada estudante possa “aprender a aprender”. No entanto, o autor afirma que existe um terceiro aspecto, principal e decisivo na busca pela metodologia dos projetos na educação, a saber:

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; MONTSERRAT, 1998, p. 51).

Ao elucidar estas questões se estabelece não só a importância de uma perspectiva globalizadora na educação, mas dimensiona aspectos que não podem ser ignorados como o contexto sociocultural. A elevação da qualidade do trabalho educacional depende do olhar atento aos fatores que 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, define-se o enfoque globalizador com a delimitação de aspectos essenciais para pensar os objetivos postos à educação contemporânea. A função social do ensino, segundo este enfoque, assume um lugar central na estruturação e organização dos conteúdos, visto que estes últimos refletem os valores intrínsecos ao que se está propondo. Afirma ainda 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.

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 afirma que estas mudanças afetam não só a educação em geral, mas também e principalmente a educação superior. Seu trabalho 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.” (BEHRENS, 2008, p. 52). Ao que parece, trata-se também de contribuir para a autonomia destes estudantes.

Sobre os aspectos metodológicos dos Projetos, diferentes autores desenvolvem importantes contribuições ao fazer docente nesta perspectiva educacional (BOUTINET, 2002; BEHRENS, 2008; HERNÁNDEZ; MONTSERRAT, 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 receita 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 (2008), 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.

Na verdade 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 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 a real disponibilidade para a aprendizagem, esta disponibilidade como requisito central para o trabalho dos mediadores dos Projetos.

A avaliação também representa um fator fundamental para o trabalho com os Projetos, colocando-se especificamente na interação entre estudante e mediador, no entanto seu enfoque muda. A compreensão coletiva sobre o processo vivenciado passa a ser a questão central em detrimento da atribuição de nota ou o conceito. Portanto, a avaliação como do processo de ensino e aprendizagem, para permitir a ampliação do conhecimento. Além disso, a avaliação não ocorre de forma unilateral, todos os sujeitos participantes do processo ensino-aprendizagem estão implicados na avaliação.

Esse 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 lócus 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).

Portanto, 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.

Almeida (1999) menciona, ainda, a importância da aprendizagem por projetos sem, contudo, apontá-la como uma nova proposta metodológica, mas como outra cultura de aprendizagem. Nessa 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.

## 5 Considerações finais

A presente discussão aborda um tema bastante difundido no meio educacional, porém na grande maioria das vezes particularizado ao ensino fundamental e ao ensino médio, quase nunca como perspectiva possível ao ensino superior. Nesse sentido, a compreensão do movimento crítico, referente ao ensino superior, contribuiu para repensar práticas destituídas de sentido e, portanto restritivas no tocante a autonomia dos discentes e mesmo dos docentes. Compartilha-se da ideia de que há certo esgotamento de tais práticas e que se faz necessário a incorporação, no ensino superior, de discussões voltadas diretamente às práticas docentes no que concerne ao seu fazer didático e metodológico. Certamente, tais discussões não podem prescindir de uma sólida articulação com o projeto pedagógico da instituição, pois do contrário, corre-se o risco da realização de experiências

isoladas e destituídas de diálogos mais amplos e necessários a sua concretização. Ainda que a princípio, a aprendizagem por projetos possa representar apenas uma via, entre outras abordagens e propostas que podem ser elucidadas, conclui-se com base no encontro com os seus fundamentos históricos e contemporâneos, que essa abordagem reúne elementos teóricos e metodológicos mobilizadores de uma variabilidade de questões para se pensar sob uma perspectiva educacional de construção de conhecimentos. Entre esses aspectos destaca-se a possibilidade de integração das diferentes áreas do conhecimento, incluindo os conhecimentos do estudante, de sua história de vida, da sua formação precedente e também conhecimentos locais, posto que os projetos podem e devem articular-se ao contexto sócio cultural do aluno.

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, outra importante questão mobilizada pelos projetos. 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.

Destaca-se ainda como importante aspecto mobilizador dos Projetos de Aprendizagem, a autoria da aprendizagem, ao delegar ao estudante, de certa forma, a responsabilidade pela sua formação. Responsabilidade que se inicia na proposição do 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.

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 pedagógica diferente e, mesmo que antiga, inovadora, 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.

### Referências

- ALMEIDA, M. E. B. de. **Projeto: uma nova cultura de aprendizagem**. São Paulo: PUC, 1999.
- ANASTASIOU, L. das G. C. Metodologia de Ensino na Universidade Brasileira: Elementos de uma Trajetória. In: CASTANHO, S.; CASTANHO M. E. **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas, SP: Papirus, 2001. p.57-69.
- BEHRENS, M.A. **O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica**. 3.ed. Curitiba: Champagnat, 2003.
- BEHRENS, M. A. **Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.
- BEHRENS, M. A. **O Paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.
- 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.
- 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.
- CORTELLA, M. S. **A Escola e o Conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- DEWEY, J. **Democracia e educação**. 4. ed., São Paulo: Nacional, 1970.
- DEWEY, J. **Experiência e Educação**. 2. ed., São Paulo: Nacional, 1976.
- ESTEBAN, M. T. **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.
- FAGUNDES, Lea da Cruz; MAÇADA, Débora; SATO, Luciane. **Aprendizes do futuro: as inovações começaram**. In: Cadernos Informática para a Mudança em Educação. [s.l]: MEC/SEED/ProInfo, 1999.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- HERNÁNDEZ, F.; MONTSERRAT, V. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. 5. ed., Porto Alegre: Artmed, 1998.
- KILPATRICK, W. H. **Educação para uma civilização em mudança**. 8. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1970.
- KILPATRICK, W. H. **La Función Social, Cultural y Docente de La Escuela**. Buenos Aires: Editorial Losada, 1940.
- LEITE, A. C. C. 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.
- MACHADO, N. J. **Educação: Projetos e Valores**. São Paulo: Escrituras, 2001.
- MARTINS, C. B. Uma Reforma Necessária. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 96, out. 2006.
- MASETTO, M. T. Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula. In: CASTANHO, S.; CASTANHO M. E. **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas/SP: Papirus, 2001. p. 83-102.
- MOGILKA, M. Educação Popular, Subjetividade e Intervenção democrática. **Ágore: Educação e Cultura**, v. 6, p. 113-130. Salvador: 2002.
- MOURA, D. G. **Trabalhando com projetos: planejamento e gestão de projetos educacionais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.
- SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: o social e político na pós-modernidade**. 10. ed., São Paulo: Cortez, 2005.
- SILVA, J. F. Introdução: Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. In: SILVA, J. F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. **Práticas avaliativas e**

**aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo.** Porto Alegre: Mediação, 2008. 09-20.

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

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

---

<sup>i</sup> 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)