

PROJETOS DIDÁTICOS: UMA ALTERNATIVA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Elma Teixeira Gadelha (eltgalha@hotmail.com)

Especialista em Educação

Secretaria Municipal de Educação – SME/Natal/RN

Assessora Pedagógica e professora da Universidade Estadual Vale do Acaraú

RESUMO

O presente trabalho emergiu de uma experiência implantada com a organização curricular Projetos de Trabalho, em cinco escolas da Rede Municipal de Ensino de Natal/RN. A experiência envolveu os alunos, professores, equipe pedagógica e os gestores que atuam na Educação de Jovens e Adultos. Os Projetos de trabalho se apresentam como uma nova perspectiva de organização curricular (SANTOMÉ e HERNÁNDEZ, 1998). Foi possível observar que no currículo trabalhado sob essa perspectiva, professores e alunos são pesquisadores. Existe a interação professor/professor/professor/aluno, professor-aluno e o objeto do conhecimento (o tema que se deseja pesquisar) e que é possível pensar a prática a partir da prática, como nos lembra Freire (1983). Também foi possível observar que a formação do educador acontece no processo, fortalecendo o seu compromisso como construtor, organizador e pensador permanente do trabalho. O trabalho por projetos propõe uma variedade de práticas educativas, possibilita a cooperação entre os grupos, desperta a curiosidade e o interesse dos alunos, sugere um guia aberto de intervenções educativas, oportunizando ao aluno desenvolver a capacidade de estabelecer relações e interpretar os conhecimentos que se encontram nas experiências, o que possibilita desenvolver a competência comunicativa e a competência gramatical ou lingüística nos alunos (TRAVÁGLIA, 1997).

PALAVRAS-CHAVE: Currículo, Educação de Jovens e Adultos, Projetos de Trabalho.

ABSTRACT

The present work emerged of an experience implanted with the curriculum organization Projects of Work, in five schools of the Municipal Net of Teaching of Natal/RN. The experience involved the students, teachers, pedagogic team and the managers that act in the Education of Youths and Adults. The work projects come as a new perspective of curriculum organization (SANTOMÉ and HERNÁNDEZ, 1998). It was possible to observe that in the curriculum worked under that perspective, teachers and students are searching. It exists the interaction professor/professor/professor/student, professor-student and the object of the knowledge (the theme that wants to research) and that is possible to think the practice starting from the practice, as reminds us Freire (1983). It was also possible to observe that the educator's formation happens in the process, strengthening its

commitment as manufacturer, organizer and permanent thinker of the work. The work for projects proposes a variety of educational practices, it facilitates the cooperation among the groups, wakes up the curiosity and the students' interest, suggests a guide open of educational interventions, giving opportunity to the student to develop the capacity to establish relationships and to interpret the knowledge that meet in the experiences, what facilitates to develop the talkative competence and the grammatical or linguistic competence in the students (TRAVÁGLIA, 1997).

KEYWORDS: Curriculum, Education of Youths and Adults, Projects of Work.

PROJETOS DIDÁTICOS: UMA ALTERNATIVA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

A trajetória da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil remonta aos tempos coloniais, quando os religiosos exerciam uma ação educativa missionária junto aos adultos pobres. Porém, pouco ou quase nada foi realizado oficialmente nesse período. Somente a partir da década de 40, do Século XX, por força da Constituição de 1934, que instituiu nacionalmente a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário para todos, é que a EJA passou a constituir-se como uma possível questão de política nacional. Em seguida, surgiram vários movimentos em defesa da educação de jovens e adultos, como por exemplo a *Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA)*, de 1947.

No final da década de 50 do mesmo século, as críticas à campanha de educação de adultos dirigiam-se tanto às suas deficiências administrativas e financeiras, quanto à sua orientação pedagógica. Denunciava-se o caráter superficial do aprendizado que se efetivava no curto período da alfabetização e a inadequação do método para a população adulta e para as diferentes regiões do país.

Essas críticas convergiam para uma nova visão sobre o problema do analfabetismo e para um novo paradigma pedagógico para a educação de adultos. O novo referencial teve como representante o educador Paulo Freire, com seu pensamento pedagógico, cujo papel foi fundamental no desenvolvimento da EJA no Brasil.

As iniciativas de educação popular, baseadas nas idéias do citado educador, eram organizadas a partir do trabalho que levava em conta a realidade dos alunos, implicando a renovação de métodos e procedimentos educativos e, principalmente, destacando a importância da participação do povo na vida pública nacional e o papel da educação para a conscientização popular.

A educação na perspectiva freireana vai além da esfera pedagógica e interessa-se, sobretudo, pelas implicações sociais e políticas. A visão de liberdade com a participação livre e crítica dos educandos é a matriz que dá sentido a essa prática educativa. É com essa compreensão que foram iniciados vários *movimentos de cultura popular* no Brasil, entre eles o Método Paulo Freire de Alfabetização no Rio Grande do Norte/Natal.

Esse Estado, principalmente a cidade de Natal, tem tradição no enfrentamento ao analfabetismo, com os movimentos de educação popular, como: *De Pé no Chão Também se Aprende a Ler*, *Escolas Radiofônicas*, *Movimento de Educação de Base (MEB)* e *Método Paulo Freire*.

O município de Natal, em outubro de 1960, pela primeira vez na sua história elegeu um prefeito, Djalma Maranhão, que preservava raízes e afinidades com as populações suburbanas. Sua administração trouxe matizes de vanguarda, definiu a *Educação e Cultura* como meta nº 1 do governo e criou a *Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler*. As escolas eram de palha de coqueiro e de chão de barro batido, chamadas de *Acampamento Escolar*. Iniciou-se, a partir dessa experiência, a Rede Municipal de Ensino de Natal.

A educação de adultos neste município, até a década de 90 do Século XX, foi desenvolvida através de projetos, em convênio com organismos federais: MOBRAL; *Projeto Saber* e *Projeto Ascensão*. O trabalho pedagógico era baseado em propostas e materiais didáticos nacionais.

A partir de 1990, a educação de jovens e adultos foi institucionalmente incorporada como um segmento educacional do sistema de ensino regular e passou a ser ministrada nas escolas da rede, com professores do quadro e programa próprio, em regime seriado que, depois de avaliado por alunos e professores, apresentou necessidades de se construir e implementar uma proposta que melhor atendesse às especificidades dessa modalidade de ensino.

A implantação de uma proposta educativa com um currículo que atenda às especificidades do ensino de jovens e adultos justifica-se, principalmente, pela realidade educacional da população que apresenta numeroso contingente de jovens e adultos analfabetos ou com baixa escolaridade. O analfabetismo e os baixos níveis de instrução atingem principalmente a população trabalhadora de baixa renda, para a qual as administrações públicas - federal, estadual e municipal - devem adotar, como prioridade, o atendimento às suas necessidades educacionais.

É longa a história de fracassos da escola pública. Ano após ano, um grande contingente de alunos, após sucessivas repetências e/ou evasões, abandonam definitivamente a escola ou procuram cursos noturnos, muitas vezes na última tentativa de obter a

escolarização. Entretanto, a escola que lhes é oferecida não atende às suas necessidades e a seus interesses. Os conteúdos, quase sempre, não são significativos, pois são desvinculados de sua realidade, são pouco práticos e apresentados através de uma metodologia cansativa e desinteressante (SME/Natal, 1999:8)

A preocupação sobre as especificidades da educação de jovens e adultos, no entanto, há muito se constitui numa questão geral relativa à oferta educacional à clientela excluída da educação formal no tempo legalmente estabelecido para a escolaridade fundamental. Não se trata, pois, de fato localizado; faz parte dos múltiplos aspectos diferenciados que dão unidade ao contexto global. Contudo, essa certeza não diminui a preocupação da Secretaria Municipal de Educação de Natal (SME) com a oferta da EJA. Foi na perspectiva de ampliar a oferta com critérios de qualidade e movidos pelo desejo de melhoria no funcionamento do trabalho educativo da educação de jovens e adultos, que buscamos um currículo que venha atender a uma mudança nas práticas educativas.

As instituições educacionais para jovens e adultos (inclusive as escolas), espaços de aprendizagens sistemáticas e responsáveis pela circulação do conhecimento, têm importante papel a partir da escolha das bases teóricas de uma proposta educacional. A discussão sobre o conhecimento escolar pressupõe, na maioria das vezes em que é realizada, uma tomada de posição em relação ao que se entende por currículo. Daí a importância da opção por um paradigma que se oriente numa perspectiva do ser humano integral, pois só assim oportunizará ao jovem e adulto trabalhador ampliar sua participação no processo social, político e econômico do país.

O pensamento pedagógico em torno do currículo é muito heterogêneo. Currículo significa coisas diversas para pessoas e correntes de pensamentos. É um verdadeiro e complexo território prático de relações e interações sociais, sobre o qual se pode discutir, investigar e, especialmente, intervir. (SACRISTÁN, 1998). Atualmente, as discussões sinalizam para a idéia de que currículo é toda experiência educativa de alunos e professores, ou seja, tudo que acontece na escola, e até fora dela.

O termo currículo se refere a uma carreira, a um percurso e, para construí-lo, o contexto social, econômico, político e cultural deve ser o primeiro referencial a ser levado em consideração, como também os critérios: idade, sexo, raça e origem social, haja vista que o conhecimento se diversifica socialmente em função desses critérios. O currículo é um importante elemento do processo pedagógico que viabiliza o processo de ensino e de aprendizagem, materializando intenções e orientações previstas no projeto educativo, para serem desenvolvidas pelos educadores.

Ao pensar em um currículo para a Educação de Jovens e Adultos, é necessário considerar As características dos alunos que o freqüentam, pois nele estão os excluídos das condições sociais básicas, os frustrados com experiências escolares anteriores, os que não tiveram acesso à escola na idade própria e os trabalhadores envolvidos com o trabalho precário. Portanto, ao organizar um currículo para a EJA, não se pode deixar de contemplar as especificidades individuais e contextuais da clientela atendida.

Como trabalhar um currículo que atenda às especificidades de jovens e adultos e, ao mesmo tempo, contemple as exigências da sociedade atual? Como, na Educação de Jovens de Adultos, propiciar o desenvolvimento da capacidade de estabelecer conexões entre diferentes conhecimentos e diferentes contextos? Como transferir relações e desenvolver novos significados para os conhecimentos incorporados?

Em resposta a esses questionamentos, torna-se imprescindível encontrarmos alternativas para o ensino da EJA, tratando-o de forma própria. Dessa maneira, é importante construir e organizar um currículo voltado para os interesses dessa clientela, considerando suas experiências, seu trabalho e sua formação. Faz-se necessário, portanto, um currículo que integre os conhecimentos historicamente acumulados, as experiências de vida do aluno e as informações presentes no dia a dia.

Os intensos processos de mudanças econômicas, as exigências do capital, o avanço tecnológico e os processos de modernização e globalização da economia têm implicado na redução do emprego formal em todo o mundo, gerando insatisfações nos níveis individuais e sociais. Essa situação apresenta-se como um desafio para os países em desenvolvimento da América Latina, entre eles o Brasil.

Essas modificações sinalizaram para a reformulação e ou criação de novos paradigmas educacionais.

Esse quadro de transformações verificadas vem reduzindo drasticamente os investimentos em políticas públicas, como educação, saúde, previdência e habitação, áreas reconhecidas como fundamentais para compensar as desigualdades sociais (ANDERSON, 1996; FRIGOTTO, 2001). A acentuação das desigualdades sociais, por sua vez, reflete-se nas condições de acesso à escola e na extensão da escolaridade. Crianças e jovens pertencentes a famílias de baixa renda têm necessidade de trabalhar desde cedo para manter-se ou contribuir para a renda familiar, o que dificulta, quando não impede, os seus acessos, permanência e progresso na escola.

Com a revolução tecnológica e as novas formas de organizar a produção, as especificidades do mundo contemporâneo exigem cada vez mais trabalhadores versáteis, capazes de compreender o processo de trabalho com autonomia e capacidade de decisão. Paralelamente às conseqüências do avanço tecnológico, ocorre a redução do emprego formal, tornando mais acirrada a disputa pelos reduzidos postos de trabalho existentes. Tudo isso leva os jovens e adultos pouco escolarizados a pretenderem alcançar níveis educacionais mais avançados, como forma de buscar alternativas de se inserir na economia.

É pensando na inserção dessa população de jovens e adultos - camponeses excluídos da terra camadas urbanas marginalizadas, excluídas dos espaços e dos bens das cidades que a educação deve ser concebida de forma ampla e plural nos diversos âmbitos de aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos. Trata-se de incorporar um dos principais fundamentos da formação humana: reconhecer a pluralidade de tempos, espaços e singularidades, onde nos constituímos humanos, culturais, sociais e cognitivos (ARROYO, 2005). Não queremos uma educação que apenas prepare o homem para entender as exigências do mercado e da economia. A educação aqui defendida vai além dessas exigências. Percebe o sujeito como um ser que reflete, cria, recria, constrói e organiza seus próprios conhecimentos estabelecendo relações entre eles a prendendo a aprender, pois não é apenas falando sobre autonomia e democracia que se forma um sujeito participante e autônomo, mas, sim, exercitando-as.

Como nos lembra FREIRE (1983:42), [...], *toda prática educacional envolve uma postura teórica por parte do educador. Esta postura, em si mesma, implica, às*

vezes mais às vezes menos, explicitamente, numa concepção dos seres humanos e de mundo.

A educação, segundo FREIRE (1983), pode ser conservadora ou transformadora da realidade. Uma educação conservadora contribui para que as pessoas se acomodem, não questionem, não reflitam sobre os problemas do mundo atual. Ao optar por uma educação transformadora, busca-se, essencialmente, uma alternativa problematizadora.

Nesse sentido, torna-se relevante à construção de um projeto de educação com um currículo diferenciado, baseado em mudanças ocorridas na concepção do ensinar e do aprender de jovens e adultos, em que o aluno seja visto como o centro do processo - um ser singular que constrói e organiza o seu conhecimento a partir de suas experiências com as interações sociais. A aprendizagem vista, não apenas como fruto de uma acumulação de novos conhecimentos ou adequação dos alunos aos novos esquemas de compreensão, mas como fruto de uma reestruturação desses esquemas a partir do estabelecimento de relações entre os conhecimentos que já possuem e os novos com os quais se defrontam. Nessa perspectiva, se sobressai um currículo com um enfoque interdisciplinar, que possibilitará uma certa identificação entre o vivido e o estudado.

Na Grécia, onde se dá o advento da filosofia e o início do pensamento científico, a possibilidade de questionamento de uma realidade até então vista como absoluta, permite ao cidadão helênico adquirir um grau de consciência de si mesmo, bem como uma concepção de cultura e de lugar do indivíduo na sociedade, que repercutiu nas teorias educacionais. Podemos considerar A Paidéia, O Trivium (gramática, retórica e dialética) e o Quadrivium (aritmética, geometria, astronomia e música) como currículos pioneiros de um ensino integrado.

Se dermos um salto na história, veremos que no Século XVIII os intelectuais mostravam-se preocupados com o grau de fragmentação do conhecimento. O modelo econômico capitalista, a revolução industrial e a necessidade de especialistas para enfrentar os problemas específicos dos processos de produção e comercialização provocaram uma ampliação do nº de disciplinas do conhecimento e de novas especialidades, o que contribuiu significativamente para a fragmentação do conhecimento.

No século XIX, a defesa da interdisciplinaridade como possibilidade de uma maior integração das ciências adquire maior rigor. Concepções teóricas como o

marxismo, o estruturalismo, a teoria geral de sistemas e o desconstrutivismo tiveram importante papel no renascer da interdisciplinaridade. *É possível que o marxismo tenha sido o modelo teórico que mais ajudou a promover a interdisciplinaridade, haja vista o impacto que essa teoria causou sobre os campos do conhecimento, da economia, sociologia, história, pintura, música, escultura, biologia, ecologia etc.* (SANTOMÉ, 1998:50).

No Século XX, essa tendência se fortalece. Intelectuais vários, entre os quais Piaget, defende a interdisciplinaridade/transdisciplinaridade com vigor. O construtivista suíço, em defesa dessa prática, afirma: *“dessa maneira, não temos mais de dividir a realidade em compartimentos impermeáveis ou plataformas superpostas correspondentes às fronteiras aparentes de nossas disciplinas científicas; pelo contrário, vemo-nos compelidos a buscar interações e mecanismos comuns”* (1979:155-156 apud. SANTOMÉ. 1998:50)

Outro intelectual de destaque, no Século XX, que vislumbra a possibilidade e a necessidade de uma unidade das ciências, é Edgar Morin. Em um de seus escritos, ele chama a atenção para a forma como se processa o ensino: *“devemos, pois, pensar o problema do ensino, considerando, por um lado, os efeitos cada vez mais graves da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los, uns aos outros; por outro lado, considerando que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida, e não atrofiada”*. (2005:16).

É nesse diapasão de interdisciplinaridade - transdisciplinaridade/currículo globalizado que encontramos em Hernández (1998) a revisão de sentido do saber escolar através da organização do currículo por Projetos de Trabalho, como possibilidade de abordar a complexidade do conhecimento. Para o citado autor a transdisciplinaridade *“representa uma concepção da pesquisa baseada num marco de compreensão novo e compartilhada por várias disciplinas, que vem acompanhado por uma interpretação recíproca das epistemologias disciplinares. A cooperação, nesse caso, dirige-se para a resolução de problemas e se cria a transdisciplinaridade pela construção de um novo modelo de aproximação da realidade do fenômeno que é objeto de estudo”* (1998:46).

Um currículo por Projetos de Trabalho oportuniza a organização dos conhecimentos em experiências substantivas de aprendizagem. Não favorece apenas a capacidade de aprender conteúdos de maneira fragmentada, como

também possibilita interpretar os conhecimentos que se encontram nessas experiências. O ensino baseado nessa perspectiva tem um grande poder estruturador, pois os conceitos, contextos teóricos e procedimentos enfrentados pelos alunos encontram-se organizados em torno de unidades mais globais, de estruturas conceituais e metodologias compartilhadas por várias disciplinas.

A literatura pertinente ao assunto indica que essa sistemática vem desde Kilpatrick, em 1919, que levou para a sala de aula uma das contribuições de Dewey, quando o mesmo argumentou que o pensamento se inicia em uma situação problemática prática.

Em seu percurso, são utilizadas diferentes denominações, como: método de projetos, centro de interesses, trabalho por temas, pesquisas do meio, pedagogia do projeto e projetos de trabalho. São denominações que se utilizam indistintamente, mas que respondem a visões com importantes variações do contexto e do trato do conteúdo e da metodologia.

HERNÁNDEZ (1998) lembra que nos anos 20 (Século XX) chamava-se Método de Projetos, para aproximar a escola da vida diária; nos anos 70, era o Trabalho por Temas, com ênfase na importância da idéia chave e, a partir dos anos 80, no auge do construtivismo, temos os Projetos de Trabalho.

A revolução na forma de entender o processo de ensino e de aprendizagem e os saberes derivados das novas tecnologias criou uma série de exigências no âmbito da educação escolar. É nesse contexto que Hernández (1995) procede a uma revisão do sentido dos projetos de trabalho como uma nova perspectiva de organização pedagógica. Nessa revisão de sentido, o autor destaca a importância da compreensão da realidade pessoal e cultural, tanto por parte do professor quanto do aluno, e a necessidade de considerar a complexidade do conhecimento escolar e da aprendizagem.

O projeto de trabalho entendido por Hernández não consiste apenas em uma estratégia curricular de ensino ou de aprendizagem. Ele destaca:

[...] consciência do indivíduo sobre seu próprio processo como aprendiz. Consciência que não se estabelece no abstrato e seguindo princípios de generalização, mas sim em relação com a biografia e a história pessoal de cada um ou cada uma. Nesse

processo, as relações que se vão estabelecendo com a informação se realizam à medida que esta 'vai sendo apropriada' (transferindo, pondo em relação...) em outras situações, problemas e informações, a partir de, entre outros caminhos e opções, uma reflexão sobre a própria experiência de aprender (HERNÁNDEZ, 1998:79. Destaque do autor).

Nessa perspectiva, os Projetos de Trabalho se apresentam não como um método ou como uma pedagogia, mas sim como uma concepção de educação e de escola, pois, segundo o autor, trata-se de uma maneira de entender o sentido da escolaridade baseado no ensino para a compreensão.

Portanto, os projetos de trabalho, compreendidos nesse sentido, se apresentam como uma nova perspectiva para o ensino e a aprendizagem. Aprender deixa de ser um simples ato de memorização e ensinar não é mais visto como um simples repasse de conteúdos. Todo o conhecimento é construído em estreita relação com os contextos em que são realizados, não sendo possível separar os aspectos cognitivos, emocionais e sociais, presentes nesse processo. É o que revela a experiência realizada junto a EJA/Natal, descrito no item a seguir.

A EXPERIÊNCIA COM PROJETOS DE TRABALHO - NATAL

A Rede Municipal de Ensino de Natal é composta por 71 unidades escolares de ensino fundamental, das quais 30 trabalham com a EJA. O público que procura esse segmento de ensino é predominantemente jovem. Cada vez mais se reduz o número de alunos que não tiveram anteriormente algum tipo de experiência escolar. A maioria é composta por alunos que têm acumulado em seu histórico algumas experiências negativas em relação à escola. Alguns foram excluídos da escola em função de ingressar prematuramente no mercado de trabalho, ou são aqueles que, após sucessivas repetências e/ou abandono, são obrigados a procurar os cursos noturnos, na tentativa de conseguir a escolarização a que têm direito.

O grande desafio para todos os educadores que atuam de 5^a a 8^a séries (hoje níveis III e IV) do ensino noturno é trabalhar com a prática real da sala de aula:

situações de aprendizagens diferenciadas, experiências de vida singulares, perfis cognitivos e conhecimentos diversificados. A EJA de Natal se inclui nesse desafio.

Foi com o objetivo de priorizar esse espaço de práticas reais, esse complexo cenário de aprendizagens e, especialmente na busca de uma alternativa que viabilizasse uma aprendizagem significativa para os alunos do ensino noturno, que a SME implantou uma experiência com a modalidade curricular – Projeto de Trabalho - no ano de 1999.

Para a operacionalização da nova proposta, foi necessária uma estrutura organizacional e material baseada em alguns critérios: a experiência no 1º ano seria apenas em uma escola da rede; mudança na estrutura da carga horária – o professor teria a carga horária completa na escola; o professor teria que assumir uma postura de pesquisador, já que o trabalho com projeto exige essa atitude pedagógica.

A escola escolhida para iniciar a experiência foi a Escola Municipal Mário Lira, na qual realizou-se uma reunião com toda a equipe pedagógico-administrativa para discutir os princípios norteadores do projeto de trabalho e consultar os professores sobre a possibilidade de trabalhar com essa nova perspectiva de aprendizagem.

No ano de 2000, mais quatro escolas fizeram a opção por trabalhar nessa perspectiva: Escola Municipal Ascendino de Almeida Júnior, Escola Municipal Chico Santeiro, Escola Municipal Mons. Alves Landim e Escola Municipal Veríssimo de Melo. No decorrer do 1º ano da experiência, foram realizadas formações baseadas nas concepções de ensino, aprendizagem e avaliação que fundamentam o trabalho com projetos. Também, foram discutidos nesses encontros os encaminhamentos didáticos e metodológicos, partindo da vivência dos professores envolvidos na experiência, com a preocupação em modificar ou fornecer instrumentos necessários para intervenção à nova prática pedagógica, uma vez que a teoria e a prática educativa se constituem no núcleo articulador da formação do educador.

No ano de 2002 assumimos o assessoramento direto a estas escolas, sistematizamos encontros quinzenais, uma média de 15 a 20 por escola, com os professores e a equipe pedagógica. Nesses momentos discutíamos pontos pertinentes às questões: teóricas, metodológicas, transposição da teoria a prática e avaliação de todo o processo, desde o tema até a culminância do projeto.

No momento da apresentação do tema do projeto, pela equipe de professores e coordenares pedagógicos da escola, tínhamos oportunidade de discutir sobre:

- ✓ a seleção do tema (problematização)
- ✓ a definição de um plano de conteúdos previstos;
- ✓ o planejamento das atividades de lançamento do projeto;
- ✓ o lançamento do projeto;
- ✓ a organização de um 1º índice – síntese das questões que os alunos gostariam de aprender sobre o tema proposto;
- ✓ a confirmação do eixo norteador do projeto;
- ✓ a composição do 2º índice- são as contribuições (conteúdos) que o professores das várias disciplinas organizam sobre o tema para apresentar e discutir com os alunos;
- ✓ as possibilidades de outras atividades, como aulas- passeio, visitas à bibliotecas, museus etc., para subsidiar a pesquisa;
- ✓ a provável data da culminância do projeto;
- ✓ a avaliação do projeto.

A duração dos projetos é definida pela escola, podendo ser bimestral, semestral ou anual. O tema do projeto pode emergir de uma questão levantada pelos alunos ou induzida pelo professor. Alguns dos temas trabalhados nas escolas foram: Fraternidade Indígena, Urbanização e o Meio Ambiente, Violência, O Homem como Instrumento da Construção da Paz; A Água é Vida, O Século XX e suas Transformações, O Cangaço, A Copa do Mundo: expressão do esporte mais popular, Cultura e Trabalho no Nordeste no Século XXI, entre outros.

Foram organizadas, por área, formações com os professores das cinco escolas, áreas, estudarmos discutirmos e trocarmos experiências e, juntos, encontrarmos alternativas para as dificuldades encontradas com relação ao desenvolvimento de todo o projeto. Esses momentos foram avaliados por toda a equipe de professores e coordenadores pedagógicos como sendo fundamentais, haja vista as interações, discussões e socialização dos conhecimentos e procedimentos didáticos utilizados no trabalho.

Ressaltamos alguns aspectos que consideramos relevantes nesses momentos: a interação professor/professor/professor-aluno e objeto do conhecimento e também que é possível pensar a prática a partir da prática, como nos lembra Freire (1983); ainda a formação do educador em processo e o compromisso como construtor, organizador e pensador permanente do trabalho

educativo. É pensando permanentemente no trabalho educativo que o educador se educa.

Concluídas as pesquisas do projeto são elaboradas as sínteses dos conhecimentos adquiridos no processo. Estas são baseadas no que os alunos sabiam sobre o tema, o que gostariam de saber e as conclusões a que chegaram depois da pesquisa sobre o tema-problema. A partir das sínteses são organizados momentos de apresentação e socialização para toda comunidade escolar, através de várias formas de comunicação, como textos orais, escritos e expressões artísticas: desenho, pintura, modelagem, construção fotográfica, escultura, reprodução de obras de artistas famosos, recitais, danças, peças de teatro, música, criação de letras de canções etc. Esses momentos culturais são chamados de Culminância do projeto.

Foram nesses momentos que constatamos a evolução do desenvolvimento das *competências comunicativas* dos alunos, *que é a capacidade dos usuários de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação e a competência gramatical ou lingüística e a capacidade que tem todo usuário da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor) de gerar seqüências lingüísticas gramaticais, (TRAVÁGLIA, 1997, p.17).* Foi observada empiricamente, no decorrer da experiência, a desenvoltura dessas competências, especialmente nos adultos com mais de 50 anos, o que despertou a atenção por serem pessoas que normalmente apresentam certo grau de timidez.

No início do ano de 2001 foram apresentados os resultados do primeiro ano da experiência realizada nas citadas escolas, dando conta de que os alunos estavam mais interessados pelos estudos e os professores bastante motivados com resultados que estavam obtendo a partir da nova abordagem dos conteúdos. No decorrer dos últimos anos da experiência, várias observações empíricas foram constatadas, o que nos desafia a fazer um estudo científico desses dados no ano de 2008, realizando uma pesquisa sobre projetos de trabalho como objeto de estudo científico e por acreditar na avaliação como um ato que move o fazer em todos os âmbitos da educação, particularmente no escolar, quando se busca atribuir critérios de qualidade ao trabalho educativo que envolve alunos, professores, equipe pedagógica e gestores.

A experiência realizada com os Projetos de Trabalho nas cinco escolas de Natal tem Hernández (1998) como o fio condutor no desenvolvimento do trabalho,

visto que em suas produções teóricas ele apresenta uma possibilidade de organização curricular por meio de projetos de trabalho. Uma prática educativa reconhecida em diferentes períodos da história do Século XX e, ainda, em pauta nos dias atuais.

Tentando responder o que poderia ser um projeto, e mantendo a coerência com a sua noção de conhecimento, de ensino e de aprendizagem, Hernández (1998) aponta alguns marcos para orientar o itinerário do projeto que inevitavelmente irá sendo construído em cada contexto. Segundo o autor, o projeto segue o seguinte percurso: a) contato com um tema-problema que favoreça a análise, a interpretação e a crítica sob contrastes do ponto de vista; b) predominâncias da atitude de cooperação, professor e aluno são aprendizes; c) estabelecimento de conexões e de questionamentos; d) singularidade no trabalho com diferentes tipos de informação; e) indicação para a escuta do que os outros dizem como possibilidade de aprender; f) consciência de que há diferentes formas de aprender; g) aproximação atualizada aos problemas das disciplinas e dos saberes considerados; h) forma de aprendizagem na qual se leva em conta que todos os alunos podem aprender se encontrarem o lugar para isso; i) consideração da aprendizagem vinculada ao fazer, destacando a atividade manual e a intuição como uma forma de aprendizagem. O trabalho com projetos, por sua natureza pluridisciplinar, possibilita a interdisciplinaridade.

Nessa organização do trabalho pedagógico, o tempo e o horário são mais flexíveis, rompendo com a distribuição de 50 ou 60 minutos, que tem como base as disciplinas escolares. O trabalho nessa perspectiva é mais cooperativo, haja vista que a maioria das estratégias educativas é realizada em grupo. Não se pode esquecer que, ao propor um projeto em sala de aula, é preciso observar se o conteúdo a ser trabalhado é significativo para o aluno e, sempre que possível, deve-se estimular a turma para que o assunto e a problematização partam de necessidades de aprendizagem da classe.

Nos projetos, os conteúdos são vistos de forma abrangente e aprofundados, trazendo uma nova abordagem, sem aquela seqüência ditada pelos livros didáticos e sim pelas necessidades de aprendizagem da turma.

Ao se pretender uma prática pedagógica centrada na formação do educando, não significa que serão esquecidos ou secundarizados os conteúdos disciplinares, porém estes deixam de ser um fim em si mesmos e passarão a ser meio para

ampliar a formação dos alunos e sua interação com a realidade, de forma crítica e dinâmica.

Embora o projeto possibilite o encadeamento do conteúdo e gere novas necessidades de aprendizagem, esta só será garantida pela apropriação dos novos conhecimentos pelo aluno com a mediação do professor, personagem importante nesse processo, que deverá propor ações para que essa apropriação aconteça de forma significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho por projetos na Educação de Jovens e Adultos é uma proposta alternativa no sentido de oportunizar aos educandos uma aprendizagem centrada em problemas relacionados com sua cultura local, uma problemática que pode ser objeto de pesquisa, podendo partir do interesse do aluno ou do professor.

Afirmamos, mais uma vez, que, ao se propor projeto em sala de aula, é preciso observar se o conteúdo a ser trabalhado é significativo para o aluno e, sempre que possível, deve-se estimular a turma para que o assunto e a problematização partam de necessidades de aprendizagem da classe.

O trabalho com projetos, por sua natureza pluridisciplinar, facilita a interdisciplinaridade e oportuniza que a maioria das estratégias educativas seja realizada em grupo, pois, em interação com o outro, a aprendizagem acontecerá mais rápida e significativamente. Quando se trabalha em conjunto, as diferenças e até os conflitos interindividuais tendem a reduzir (ou desaparecer), prevalecendo o sentimento de cooperação e valorização do que é comum ao grupo.

Para desenvolver um currículo nessa perspectiva, é necessário também ter uma equipe de pesquisadores que trabalhem coletivamente, compartilhando desde as intenções até as ações, haja vista que, para sua realização, é imprescindível a negociação entre todas as pessoas que compõem a equipe de trabalho. Elas devem estar dispostas a debater e esclarecer questões metodológicas, conceituais e ideológicas.

Um currículo por projetos didáticos potencializa o agrupamento de uma ampla variedade de práticas educacionais desenvolvidas nas escolas e nas salas de aula, despertando o interesse e a curiosidade tão necessários para motivar a participação desse aluno jovem ou adulto, que procura a escola para dar continuidade aos estudos. O currículo, nessa perspectiva, sugere um guia aberto para intervenção educativa, considera as aprendizagens que os alunos efetuam à margem das interações do corpo docente, quer seja pelas relações de comunicação estabelecidas com os pares, o professor e o adulto, quer seja pelo acesso a uma maior variedade de recursos didáticos que lhes proporcionem possibilidades de aprendizagem verdadeiramente interessante.

Não podemos deixar de ressaltar que, na organização dos conhecimentos dessas experiências, é oportunizado ao aluno desenvolver a capacidade de

estabelecer relações e interpretar os conhecimentos que se encontram nessas experiências, procurar as evidências e exemplos, de forma que possa manifestar explicitamente essa compreensão sem perder de vista a totalidade que se interpreta. Esse caminho possibilita ouvir outras opiniões de alunos, pais, professores e familiares, de maneira que possa comprovar que a realidade pensada se constrói a partir de pontos de vista diferentes, não esquecendo que toda realidade responde a uma interpretação vinculada a visões de mundo de quem a interpreta.

Portanto, é na perspectiva de uma educação comprometida com a formação global, percebendo o ser humano plural, cognitivo, social, cultural e transformador, que acreditamos na organização de um currículo diferenciado para a Educação de Jovens e Adultos por projetos didáticos, que tem como ponto central à pesquisa, o ensino da interpretação para a compreensão, tornando possível transformar a escola em um espaço de aprendizagens interativas e cooperativas, proporcionando prazer ao jovem e adulto em freqüentá-la.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, Perry. **Balanço do Neoliberalismo**. Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático. In: SANDER, Emir.GENTILLI, Pablo (org.) Rio de Janeiro, Paz e Terra: 1996.

ARROYO, Miguel. **A educação de jovens e adultos em tempo de exclusão**. Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB: 2005.

DI PIERRO, M. C. **Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos**. Coleção Educativa para todos. Brasília:MEC/UNESCO:2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1978.

_____. **Ação Cultural Para a Liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra: 1983.

_____. **Educação para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1991.

FRIGOTTO, Galdêncio. **Reformas educativas e o retrocesso democrático no Brasil**. In: Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha / Célia Linhares (Org), São Paulo, Cortez, 2001.

GERMANO, José Willington. **Lendo e aprendendo: "A campanha de pé no chão"**. São Paulo, Cortez: 1982.

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

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 11ª ed.- Rio de Janeiro, Bertrand Brasil: 2005.

PAIVA, Vanilda P. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo, Loyola: 1987.

SACRISTÁN, I Gimeno. **Compreender e transformar o ensino**. 4ª ed. Porto Alegre, Artemed: 1998.

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

TRAVÁGLIA, L. C. **Texto e coerência**. São Paulo, Cortez: 1989.

INFORMAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS

Conforme a NBR 6023:2002 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), este texto científico publicado em periódico eletrônico deve ser citado da seguinte forma:

GADELHA, Elma Teixeira. Projetos Didáticos: uma alternativa curricular para a educação de jovens e adultos. **Revista Eletrônica Espaço do Currículo**, João Pessoa-PB, ano 1, nº. 2, nov. 2008. Disponível em: <http://www.aepppc.org.br/revista/>. Acesso em: