

# ESTRATÉGIA DE PROJETOS E EDUCAÇÃO EM VALORES

Ricardo Fernandes Pátaro (UEL/Fecilcam)

ricardopataro@yahoo.com.br

Conflitos interpessoais na instituição educativa: intervenções, mediação e procedimentos de educação moral

Este texto apresenta dados de pesquisa realizada por ocasião de dissertação de mestrado que acompanhou, ao longo de um ano letivo, uma prática pedagógica orientada pela estratégia de projetos, com crianças de 9 a 10 anos do Ensino Fundamental. Parte-se do pressuposto de que à escola cabe o trabalho com a instrução e formação ética de crianças e jovens, buscando-se o desenvolvimento de práticas democráticas de construção de valores e da cidadania. O objetivo da pesquisa é refletir sobre as possibilidades do trabalho com a estratégia de projetos para a educação em valores, na medida em que esta prática pedagógica proporciona a crianças e jovens em idade escolar um trabalho com temáticas relacionadas à ética, democracia, cidadania e direitos humanos. Foram apresentadas situações de conflito a 75 crianças de três escolas diferentes, localizadas no município de Campinas, SP. O instrumento foi aplicado ao final do ano letivo, buscando verificar de que forma as crianças identificavam causas e propunham soluções para situações de conflito social. As respostas das crianças foram analisadas identificando-se a presença ou não de conteúdos de natureza moral. Os dados indicaram diferenças nas respostas das crianças das três escolas investigadas, sugerindo as contribuições do trabalho com a estratégia de projetos na formação em valores.

**Palavras-chave:** projetos; formação moral; democracia; cidadania; educação básica.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta dados oriundos de pesquisa realizada por ocasião de dissertação de mestrado que acompanhou, ao longo de um ano letivo, uma prática pedagógica orientada pela estratégia de projetos, com crianças de 9 a 10 anos do Ensino Fundamental.

No presente texto, partimos do referencial de Araújo (2003), que considera que o trabalho com projetos em sala de aula assume a instrução e a formação em valores como os dois eixos básicos da educação. O eixo da

instrução escolar refere-se ao trabalho com os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, isto é, os conteúdos escolares. Já o eixo da formação ética, implica o desenvolvimento de condições físicas, psíquicas, cognitivas e culturais que possibilitem o desenvolvimento de uma vida saudável, e que permitam a participação, de forma crítica e autônoma, na vida política e pública da sociedade (ARAÚJO, 2003). O trabalho com projetos, conforme apresentamos neste texto, parte igualmente dos princípios de transversalidade (MORENO, 1998; 1999), que serão abordados mais adiante.

Compreende-se que, para a formação em valores, torna-se necessário buscar alternativas que visem a construção de personalidades morais (PUIG, 1998), encarada aqui como um processo formativo que contempla a existência de problemas morais contextualizados e tomados como objeto de estudo na escola – alternativa para as formas de inculcação e transmissão de conhecimento que, em nossa opinião, pouco contribuem para a educação em valores e construção da cidadania a qual desejamos enfatizar.

A partir do exposto, a intenção desse texto é refletir sobre as possibilidades do trabalho com a estratégia de projetos para a educação em valores, na medida em que proporciona a crianças e jovens em idade escolar um trabalho com temáticas relacionadas à ética, democracia, cidadania e direitos humanos. Tomando como base as atividades desenvolvidas ao longo de um projeto realizado com crianças das séries finais do Ensino Fundamental, nossa intenção é a de apresentar dados que ajudem a fortalecer as práticas educativas democráticas que objetivam o trabalho com a construção de valores na escola.

## **CIDADANIA E DEMOCRACIA NA ESCOLA**

Quando utilizamos as palavras cidadania e democracia no âmbito escolar não podemos nos apoiar no uso tradicional que se faz de tais termos. Tomando em primeiro lugar o caso de cidadania, por exemplo, o uso corriqueiro que se adota para essa palavra refere-se a um conjunto de direitos e deveres

dos cidadãos e cidadãs. Tais direitos e deveres foram conquistados lentamente pelos vários segmentos da população e nos permitem participar da vida política e da vida pública de nosso país, assim podemos votar e sermos votados, participar de decisões políticas e elaboração de leis, por exemplo.

Sob a ótica que adotamos, no entanto, o sentido tradicional do termo cidadania não é suficiente para garantir que sejam atendidas as necessidades básicas de todas as pessoas. Apenas a possibilidade de participação na vida pública e política – conceito tradicional de cidadania – não é capaz de assegurar a construção de relações sociais mais justas e uma vida digna a todos os seres humanos, como afirmamos anteriormente.

Diante disso, a educação em valores que propomos tem por objetivo a construção de uma cidadania que não contempla apenas o aprendizado da participação na vida coletiva, mas considera também a necessidade de uma formação ética, no sentido que vimos discutindo no presente texto. Nas palavras de Araújo,

[...] a luta pela cidadania passa não apenas pela conquista de igualdade de direitos e de deveres a todos os seres humanos, mas também pela conquista de uma vida digna, em sua mais ampla concepção, para todos os cidadãos e cidadãs, habitantes do planeta. (ARAÚJO, 2002, p.38).

Por conseguinte, a construção de relações sociais mais justas e essa busca por uma vida digna a todos os seres humanos é uma das bases da formação para a cidadania que identificamos no seio da educação em valores. Diante disso, o trabalho com valores na escola volta-se:

[...] ao desenvolvimento de competências para lidar com a diversidade e o conflito de ideias, com as influências da cultura e com os sentimentos e emoções presentes nas relações do sujeito consigo mesmo e como o mundo. Além disso, deve garantir a possibilidade e a capacidade de indignação com as injustiças cotidianas. (ARAÚJO, 2002, p.39).

Para que esse trabalho seja desenvolvido na escola, no entanto, consideramos importante que sejam adotadas práticas pedagógicas verdadeiramente democráticas. Isso nos leva à segunda palavra destacada no início do presente tópico, a democracia. Em seu uso tradicional, tal termo está associado ao “governo da maioria”. Assim como ocorre com a cidadania, no entanto, ao trazer a democracia para nortear as relações interpessoais que se estabelecem na escola, não podemos nos deter apenas em seu uso habitual. Portanto, dentro da concepção de educação na qual nos baseamos, a educação democrática é aquela em que são garantidos os mesmos direitos a todos os membros da comunidade escolar, ao mesmo tempo em que também se reconhece a diferença existente entre os papéis sociais de tais membros. Na perspectiva com a qual trabalhamos, a ideia é considerar as semelhanças, mas também as diferenças entre aqueles que convivem no ambiente escolar, de forma mais específica, alunos(as), professores(as), coordenadores(as), diretos(as) etc.

A partir do exposto, uma escola democrática não é aquela dirigida por alunos e alunas, que são a maioria dentro da instituição escolar, pois tal interpretação está relacionada à democracia em seu uso tradicional, como destacamos anteriormente. Ao considerarmos as diferenças de papéis existentes entre docentes e discentes, buscamos uma democracia escolar que considere o equilíbrio entre a “assimetria funcional” e a “simetria democrática” que existe no interior da instituição escolar (ARAÚJO, 2002).

Para entender o conceito de “assimetria funcional” precisamos observar as diferenças existentes nos papéis de educadores e educandos. Ao afirmar que existe uma assimetria entre professores(as) e alunos(as), levamos em consideração que as funções que desempenham são diferentes, o que resulta em uma diferença também nas atribuições que possuem dentro da instituição escolar. Dito de outra forma, docentes e discentes ocupam posições distintas dentro da escola e, por isso, não se pode igualar seus papéis. Já a “simetria democrática” remete ao fato de que todas as pessoas que convivem no ambiente

escolar têm direitos iguais. Assim, ao mesmo tempo em que professores(as) e alunos(as) possuem papéis diferentes – e, portanto, responsabilidades diferenciadas – também possuem os mesmos direitos enquanto seres humanos – direitos referentes ao diálogo, à livre expressão, ao respeito, à dignidade etc.

Para construir relações democráticas na escola, portanto, precisamos conseguir um equilíbrio entre a assimetria nos papéis dos diferentes membros da escola e a simetria que é de direito a todos dentro de uma instituição. Se o peso decair somente na ideia de assimetria entre professores(as) e alunos(as), por exemplo, “(...) *abrem-se possibilidades para justificar o autoritarismo e o absolutismo.*” (ARAÚJO, 2002, p.34). Por outro lado, é preciso tomar cuidado para que a simetria democrática não se transforme em igualdade incondicional, o que levaria ao desrespeito do direito à liberdade. Como afirma Araújo, “Se todos forem concebidos como iguais, onde ficará o direito democrático da diferença, a possibilidade de pensar de maneira diferente e de ser diferente?” (idem, p.34-35).

Na busca pela educação em valores e pela construção da cidadania, um trabalho pedagógico desenvolvido pela escola democrática, portanto, deve ter em vista o papel a ser desempenhado pelo docente – sua intencionalidade, a necessidade de planejamento, o trabalho com os conteúdos escolares, dentre outros – e também a participação dos alunos e alunas, não apenas nos processos de decisão como também no próprio processo de ensino e aprendizagem. A valorização das vivências, dos conhecimentos e das experiências dos discentes se torna, nesse contexto, fundamental. A seguir, apresentaremos uma proposta pedagógica que pode nos ajudar a alcançar tais objetivos.

## **TRANSVERSALIDADE E ESTRATÉGIA DE PROJETOS**

A busca por um ensino que contemple a construção da cidadania e a formação ética das futuras gerações nos leva ao trabalho com a estratégia de projetos. No entanto, antes de abordarmos a ideia de projetos como estratégia

pedagógica para desenvolver a educação em valores na escola, é importante destacarmos uma das bases dessa prática: a transversalidade.

Os pressupostos da transversalidade partem do princípio de que, atualmente, não podemos esperar que os processos de instrução – baseados no trabalho com as tradicionais áreas disciplinares – ofereçam os conhecimentos necessários para que crianças e jovens integrem-se criticamente ao meio sociocultural em que vivem. Afinal, como coloca Puig (1998), “[...] não há possibilidade de construção moral sem a presença de problemas morais contextualizados.” (p.151). Acreditamos que o eixo da instrução escolar não é suficiente para que os estudantes aprendam a lidar com a realidade em que vivem e almejem a construção de relações sociais mais justas e uma vida digna a todos os seres humanos (ARAÚJO, 2002; 2003), pois vivemos em uma sociedade que está

[...] clamando pela paz, igualdade de direitos e oportunidades entre o homem e a mulher, pela preservação e melhora do meio ambiente, por uma vida mais saudável, pelo desenvolvimento da afetividade e da sexualidade que permita melhorar as relações interpessoais; uma necessidade que necessita forjar personalidades autônomas e críticas, capazes de respeitar a opinião dos demais e de defender os seus direitos, ao mesmo tempo. (MORENO, 1998, p.36).

As questões citadas acima por Moreno evidenciam a dificuldade das áreas curriculares trabalharem com problemáticas atuais que busquem a formação ética. Desse modo, apenas com a instrução escolar baseada nas áreas curriculares, não são contemplados os objetivos escolares referentes à educação em valores das futuras gerações. Além disso, muitas vezes as matérias curriculares (como história, língua, matemática, música) são tomadas na escola como finalidades em si mesmas e quando isto acontece, as matérias curriculares transformam-se, para muitos alunos e alunas “[...] em algo absolutamente carente de interesse ou totalmente incompreensível.” (MORENO, 1998, p.38).

Diante de tal situação, a proposta é a de a escola passe a abordar, em seu cotidiano, temáticas de relevância social para a formação de crianças e jovens. Tais temáticas são estudadas com auxílio das disciplinas curriculares, evidenciando, assim, a relação entre instrução e formação destacada no início de nosso trabalho. Com o estudo das temáticas transversais ou de relevância social, os problemas enfrentados por nossa sociedade atualmente transformam-se em objetos de estudo no interior da sala de aula, de maneira que passa a ser garantida, às crianças e jovens, a oportunidade de contextualizar e atribuir significado às aprendizagens escolares. Os temas transversais relacionam-se, então, a questões que carregam preocupações sociais, ou seja, são “[...] o eixo em torno do qual deve girar a temática das áreas curriculares, que adquirem assim, tanto para o corpo docente como para os alunos, o valor de instrumentos necessários para a obtenção das finalidades desejadas.” (MORENO, 1998, p.37)

Em resumo, segundo a proposta de Moreno (1998), as preocupações sociais da sociedade contemporânea adquirem caráter de “assunto de estudo nas escolas” e passam a ser o objetivo central da educação. As matérias curriculares, por sua vez, passam a servir de apoio para o estudo desses temas transversais, que pretendem transformar o aprendizado escolar no estudo de temáticas cotidianas atuais que carreguem essencialmente “[...] algo necessário para viver em uma sociedade como a nossa [...]” (MORENO, 1998, p.39).

Os princípios de um ensino transversal, brevemente descritos anteriormente, ajudam a promover transformações na forma de pensar os objetivos da educação, apontando novas perspectivas de trabalho com o conhecimento escolar. Um dos possíveis caminhos para concretizar tais perspectivas é o trabalho com a estratégia de projetos (ARAÚJO, 2003; PÁTARO, 2008). Tal proposta vem sendo desenvolvida em escolas tanto públicas quanto particulares, a partir de uma metodologia que envolve os seguintes procedimentos:

*(a) proposição do tema transversal:* Inicialmente, o docente deve apresentar à turma o tema transversal a ser trabalhado – geralmente baseado em artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ARAÚJO; AQUINO, 2001) – realizando estudos e discussões de aproximação. Esses momentos que antecedem a escolha de um tema para o projeto podem levar algumas aulas e são chamados de estudos preliminares ou atividades de aproximação à temática transversal do projeto.

*(b) elaboração de questões, partindo dos interesses das crianças:* Na etapa seguinte, alunos e alunas decidem, em grupos, o que gostariam de saber sobre o tema escolhido, elaborando perguntas que passam a compor o projeto. É importante ressaltar que nessa etapa ocorre uma articulação entre os interesses e as preocupações docentes e discentes. Há uma definição intencional do professor – que escolhe a temática transversal relacionada à DUDH – dada à natureza de seu papel dentro da escola. Essa definição docente intencional, articulada à escolha do tema e das perguntas do projeto realizada pelos alunos e alunas, promove um equilíbrio entre a assimetria nos papéis docente e discente e a simetria de direito a todas as pessoas que convivem no âmbito escolar (ARAÚJO, 2002). Essa busca por um balanceamento entre a “assimetria funcional” e a “simetria democrática” é também a conquista de relações mais democráticas no interior da escola.

*(c) planejamento das atividades, estratégias e metodologias, articulando-se os conteúdos disciplinares às questões sobre o tema transversal a ser trabalhado.* No passo seguinte, ocorre o planejamento docente dos conteúdos e métodos que envolvem a busca pelas respostas às perguntas do projeto. Vale destacar, mais uma vez, que embora um projeto pressuponha a participação de alunos e alunas



na construção do conhecimento, há papéis que são de responsabilidade do(a) professor(a), como o planejamento destacado nessa etapa do projeto. Assim, novamente o conceito de assimetria nos ajuda a entender que a democracia pode se fazer presente dentro da escola sem que o papel docente seja deixado de lado.

O projeto tem início a partir da busca por respostas às perguntas das crianças. É importante destacar que cada atividade desenvolvida em um projeto articula os conteúdos curriculares aos transversais, previstos ou não, em um trabalho que ressalta a autoria dos alunos e alunas no desenvolvimento e registro das atividades e busca a formação de personalidades morais (PUIG, 1998; ARAÚJO, 2002).

Compreende-se que, na perspectiva aqui adotada, a estratégia de projetos possibilita não apenas o trabalho com os temas transversais – relacionados às questões éticas e ao cotidiano dos alunos e alunas – como também busca valorizar as vivências, saberes e experiências dos educandos (MORENO, 1998), elemento primordial no contexto de uma educação democrática, que se volta para a formação em cidadania e a construção de valores.

## **OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO E METODOLOGIA**

Diante das considerações expostas, a pesquisa aqui relatada busca analisar em que medida a prática pedagógica pautada na estratégia de projetos pode contribuir para a educação em valores de cidadãos e cidadãs. Como apresentado anteriormente, o trabalho pedagógico em questão tem como objetivo não apenas a instrução de crianças e jovens, mas também sua formação ética, relacionada à construção de valores referentes à democracia, solidariedade e justiça. Isso nos levou a pensar também se os processos desenvolvidos levam as crianças a construir raciocínios morais mais elaborados, devido ao trabalho com temáticas relacionadas à ética, cidadania e direitos humanos.

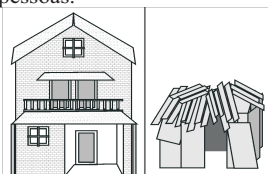
Para se atingir a tais objetivos, foram apresentadas situações de conflito a 75 crianças de 9 a 10 anos de idade, buscando-se verificar de que forma identificavam causas e propunham soluções para as situações em questão. As crianças que responderam às situações de conflito eram estudantes de três escolas diferentes (Escola 1, Escola 2 e Escola 3), localizadas no município de Campinas, SP. O instrumento foi aplicado ao final do ano letivo.

As Escolas 1 e 2 eram particulares, enquanto que a Escola 3 pertencia à Rede Municipal de Ensino. Cabe ressaltar que a Escola 1 trabalhou, durante todo o ano letivo, o desenvolvimento de projetos pautados no referencial que aqui apresentamos, o que não havia ocorrido nas escolas 2 e 3.

As respostas dadas pelas crianças foram analisadas buscando-se identificar a presença de conteúdos de natureza moral, a depender da situação de conflito apresentada.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir, analisaremos as respostas dadas pelas crianças a uma das situações de conflito apresentada. A situação em questão mostrava um desenho com uma casa pobre situada ao lado de uma casa rica, solicitando às crianças que escrevessem uma provável causa para aquela situação e também uma maneira de resolvê-la. Tal questão tinha como objetivo investigar que tipo de resposta as crianças apontariam para uma situação que envolve uma temática ético-social. Abaixo temos a situação apresentada.

Causa	<p>Um barraco de favela e uma casa rica, onde moram pessoas.</p> 	Como resolver a situação
-------	--	--------------------------

a) Respostas sócio-políticas, em que o sujeito aponta uma percepção social e política tanto para explicar porque existem casas tão diferentes convivendo lado a lado, quanto para indicar soluções para a questão.

Exemplo de resposta (feminino, 10 anos):

CAUSA: “*Desigualdade social.*”

COMO RESOLVER A SITUAÇÃO: “*As pessoas tivessem um emprego com um salário ideal.*”

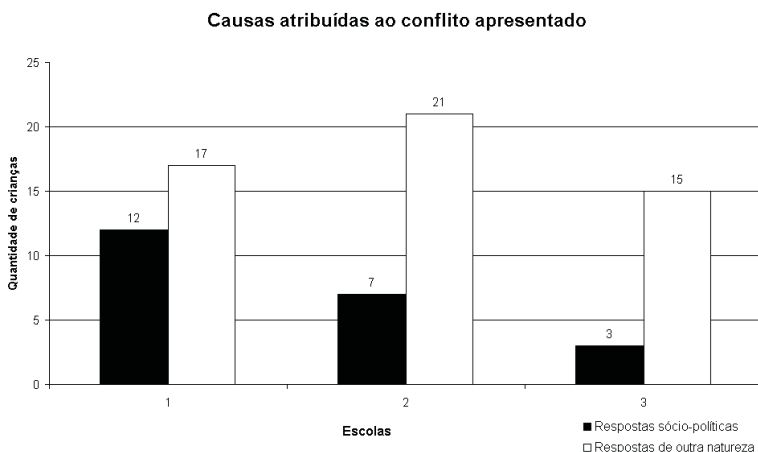
b) Respostas de outra natureza, que apontam explicações simplificadas, religiosas ou “mágicas” para o conflito apresentado.

Exemplo de resposta (masculino, 10 anos):

CAUSA: “*Brigas porque um é rico e outro não.*”

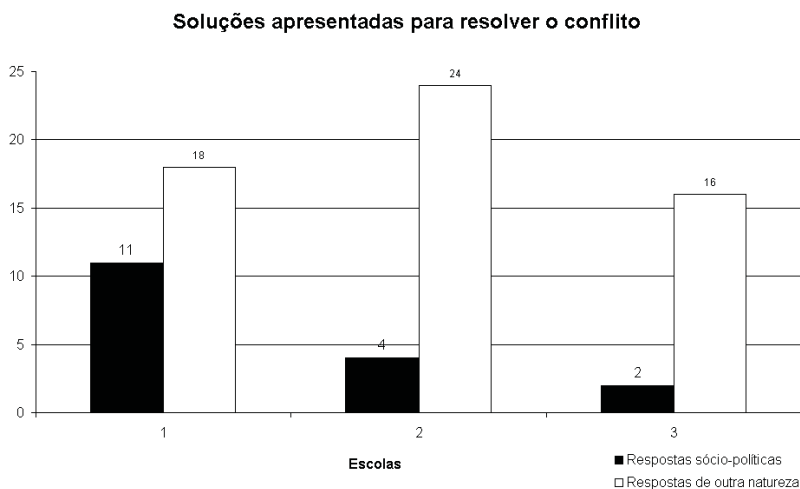
COMO RESOLVER A SITUAÇÃO: “*Se juntar e fazer as pazes.*”

Nos gráficos a seguir, a Escola 1 corresponde à turma acompanhada ao longo da pesquisa; enquanto as Escolas 2 e 3 referem-se a grupos de alunos e alunas de outras instituições. O resultado da classificação das respostas dadas pelas crianças foi o seguinte:



A partir do gráfico acima temos que:

- Dos estudantes da Escola 1, 12 crianças apresentaram, nas causas do conflito, respostas de natureza sócio-política, enquanto que 17 apresentaram respostas de outra natureza;
- Dos estudantes da Escola 2, 7 crianças apresentaram respostas de natureza sócio-política, enquanto que 21 apresentaram respostas de outra natureza;
- Na Escola 3, apenas 3 dos estudantes apresentaram respostas de natureza sócio-política, enquanto que as respostas de 15 crianças foram de outra natureza.



No Gráfico acima, é possível perceber que:

- Na Escola 1, 11 crianças apresentaram soluções que indicavam percepção social e política, enquanto que 18 apresentaram respostas de outra natureza;
- Na Escola 2, apenas 4 crianças apresentaram soluções de natureza sócio-política, e 24 deram respostas de outra natureza;

- Na Escola 3, apenas 2 crianças apresentaram resposta de natureza sócio-política, enquanto 16 apresentaram respostas de outra natureza.

Como pode ser observado nos gráficos apresentados, as crianças que viveram o trabalho com a estratégia de projetos (Escola 1) parecem ter desenvolvido um raciocínio sócio-político mais elaborado, ou seja, meninos e meninas em idade escolar de 9 a 10 anos apresentaram maior percepção social e política da desigualdade no Brasil, tanto na análise de suas causas quanto na sugestão de soluções para o problema.

A partir de nossa análise, podemos afirmar que os dados denotam que os alunos e alunas que participaram da prática com a estratégia de projetos apresentaram um raciocínio ético/moral mais elaborado que o de outras crianças de mesma idade. Isso pode significar que o trabalho com projetos contribui também para que as crianças desenvolvam valores éticos, rumo a uma formação que contemple a busca virtuosa da felicidade individual e coletiva, como afirma Araújo (2002).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente texto teve como objetivo investigar as possíveis influências do trabalho com a estratégia de projetos na construção de valores de crianças de 9 a 10 anos de idade. Para tanto, foram analisadas respostas dadas por crianças de três escolas diferentes, quanto a uma situação de conflito que envolvia as desigualdades sociais. A análise das respostas levou em conta a presença de conteúdos de natureza moral na identificação das causas e das soluções apresentadas pelas crianças.

Os dados analisados na presente pesquisa sugerem que a prática pedagógica pautada na estratégia de projetos contribui para a formação em valores.

Ressaltamos que não é nossa intenção utilizar os dados aqui apresentados para realizar qualquer juízo de valor ou para afirmar que a prática de projetos é a melhor ou única maneira de se trabalhar com a formação ética. Em nossa opinião, no entanto, os dados demonstram a contribuição da prática pedagógica de projetos para a formação de crianças de acordo com valores éticos e princípios de justiça e democracia.

Pensamos que tais dados podem servir como ponto de partida para investigações futuras que tenham como objetivo analisar o impacto deste tipo de trabalho pedagógico na formação em valores de alunos e alunas. Esperamos, portanto, as próximas oportunidades de trabalho para aprofundarmo-nos nesta questão.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, U. F. **A construção de escolas democráticas: histórias sobre complexidade, mudanças e resistências.** São Paulo: Moderna, 2002.

\_\_\_\_\_. **Temas transversais e a estratégia de projetos.** São Paulo: Moderna, 2003.

ARAÚJO, U. F. & AQUINO, J. G. **Os direitos humanos na sala de aula: a ética como tema transversal.** São Paulo: Moderna, 2001.

MORENO, M. (et al). **Temas transversais em Educação: Bases para uma formação integral.** São Paulo: Ática, 1998.

\_\_\_\_\_. **Falemos de sentimentos: a afetividade como um tema transversal.** São Paulo: Moderna, 1999.

PUIG, J. M. **A Construção da personalidade moral.** São Paulo: Ática, 1998.

PÁTARO, R. F. **O trabalho com projetos na escola: um estudo a partir de teorias de complexidade, interdisciplinaridade e transversalidade.** Dissertação (Mestrado em Educação) - FE/UNICAMP, Campinas, 2008. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000438560>. Acesso em: 29/04/2011.