

Seção Experiências

PROJETO INTEGRADOR COMO UMA ALTERNATIVA METODOLÓGICA SIGNIFICATIVA NO CURRÍCULO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR: Uma experiência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Brasil

INTEGRATOR PROJECT AS A SIGNIFICANT METHODOLOGICAL ALTERNATIVE IN THE CURRICULUM FOR TRAINING PROFESSORS: an experience at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte, Brazil

Luzimar Barbalho da Silva⁴⁴
José Augusto Pacheco⁴⁵

RESUMO

O referido trabalho consiste numa reflexão didático/pedagógica acerca da importância, dos objetivos e das funções dos projetos integradores no currículo para a formação de professores no Ensino Superior, tomando como referência as experiências vivenciadas nos cursos superiores de licenciatura em Geografia, Física e Espanhol do Instituto de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte, Brasil. Os projetos de trabalho, segundo Hernández (1998), contribuem para uma ressignificação dos espaços de aprendizagem, de tal forma que eles se voltem para a formação de sujeitos ativos, reflexivos, atuantes e participantes no seu contexto mais próximo. Nesta linha de pensamento, Freire (1997) discorre que os projetos de trabalho proporcionam aos alunos uma reflexão acerca das condições de vida da comunidade, de que o grupo faz parte, analisando-as em relação ao contexto sociopolítico mais abrangente, levando-os à elaboração de propostas interventivas numa perspectiva da transformação social. Além das contribuições de Hernández e Freire, a reflexão da experiência ocorre na perspectiva do desenvolvimento curricular discutido por Pacheco, Zabalza, entre outros. Como metodologia de trabalho para a realização desta reflexão, recorre-se ao contributo quer da pesquisa qualitativa, buscando a reflexão da ação na experiência, quer da pesquisa quantitativa, mediante a análise de um questionário com perguntas abertas e fechadas aplicado a alunos. São referidos os projetos integradores como estratégia de ensino significativa no processo de construção do conhecimento nos currículos de formação de professores no Ensino Superior, desde que haja o envolvimento dos estudantes e a integração dialógica dos professores das diferentes disciplinas no âmbito do planejamento.

⁴⁴ Assistente Pedagógica das Licenciaturas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte e Doutoranda da Universidade do Minho, Instituto de Educação.

⁴⁵ Professor Dr. da área de Desenvolvimento Curricular na Universidade do Minho, Portugal.

Palavras-chave: Projetos Integradores; Currículo; Formação de Professores; Aprendizagem.

ABSTRACT

The reported work has consisted of a didactic-pedagogic reflection about the importance, the goals, and the functions of the integrating projects in the curriculum to the teachers' formation in Higher Education, taking as a reference the experiences seen in the Higher Education courses of licenciates in Geography, Physics and Spanish of the Federal Institute of Technology, Science and Education of Rio Grande do Norte, Brazil. According to Hernández (1998), the work projects have contributed to a (re) significance of the learning spaces, in such a way that they turn around to the formation of active, thoughtful and participant individuals in their nearest context. In this line of thinking, Freire (1997) has talked over that the work projects provide for the students a reflection about the life conditions of the community, of what the group is part of, analyzing them in relation to the more extensive social-political context, and conducting them to the elaboration of intervening proposals in a perspective of the social transformation. Besides Hernandez's and Freire's contributions, the experience reflection occurs in the perspective of the curricular development theorized by Pacheco, Zabalza, among others. As a work methodology to the carrying out of this reflection, it has come back to the contributing either of the qualitative research, searching the reflection of the action in the experience, or the quantitative one, based on the analysis of a questionnaire with closed questions applied to students. The integrating projects are mentioned as a relevant teaching strategy in the process of building the knowledge in the formation curriculum of university teachers, as long as there be the involvement of the students and the dialogical integration of the educators of the different subjects in the scope of planning.

Key-words: Integrating projects; Curriculum; Teachers' formation; Learning.

1 Situando o contexto da experiência

A política socioeconômica dos anos de 1990 caracterizou-se por novos acordos internacionais e uma redescoberta da educação como sendo um investimento, estendendo-se esse legado ao século XXI. Presencia-se a articulação da educação ao desenvolvimento, em moldes semelhantes à Teoria

do Capital Humano⁴⁶, o que se firma a partir da chamada revolução do conhecimento, que assinala a centralidade do papel exercido pela educação na definição de um novo panorama mundial, caracterizando a sociedade do conhecimento ((FRIGOTTO, 2000).

Nesse sentido, o autor adverte quanto ao fato de que, nessa “sociedade do conhecimento” em que se vive, a Teoria do Capital Humano é reeditada englobando novas características, próprias de uma economia globalizada e que, por sua própria natureza, passa a exigir das pessoas novas competências e qualificações, para que elas possam inserir-se no mercado de trabalho, competindo, de forma igualitária, com outros concorrentes. Essa nova interpretação ideológica busca justificar as relações de poder e de exploração estabelecidas no sistema socioeconômico vigente.

Para Frigotto (1989), no Brasil, a Teoria do Capital Humano vinha se desenvolvendo desde os anos de 1960, que apontava a baixa produtividade e a crise econômica na qual mergulhava o País, como consequência da não adequação da proposta educacional às necessidades do mercado de trabalho.

Nessa realidade, ganha realce a função político-social da educação, reconhecida como uma atividade através da qual o conhecimento – “fonte de poder” – é produzido e socializado. Além disso, a educação passa a ser encarada como um poderoso instrumento de acesso ao saber sistematizado e ao domínio das capacidades socialmente mais significativas, sendo revalorizada pela teoria econômica ao afirmar o seu papel na disseminação e na aplicação do conhecimento por parte de indivíduos, empresas e países (TEDESCO, 1998).

Neste sentido, para esse autor, o mundo capitalista vive uma circunstância histórica inédita, na qual as competências para o desempenho do homem no processo produtivo são as mesmas requeridas para o seu desenvolvimento pessoal e do seu papel como cidadão. Em comparação com o

⁴⁶ Essa teoria que vinha se desenvolvendo desde os anos de 1960 tem como tese a vinculação da educação ao desenvolvimento econômico e à distribuição de renda. Foi formulada por Theodore Schultz na América, tendo como fontes primárias a teoria de Adam Smith, de Alfred Marshall e os estudos de Irving Fisher (FRIGOTTO, 1989).

capitalismo tradicional, o aspecto determinante dessa nova atitude reside na importância atribuída ao conhecimento, à informação e à inteligência das pessoas para o processo produtivo. Assim, no momento atual, o modelo de organização empresarial nos setores mais avançados da economia baseia-se no desenvolvimento pleno das capacidades superiores mais complexas do ser humano, como a consciência, o discernimento e as capacidades de reflexão e de decisão.

A discussão sobre o papel da educação na sociedade e em seu desenvolvimento implica uma abordagem do conhecimento como uma questão curricular básica e indissociável do perfil de homem e de profissional. Aponta-se um caminho voltado para uma educação que permita ao aluno incorporar novas maneiras de agir significativamente, de forma crítica, assumido compromisso com a sociedade. Nas raízes desses pressupostos se encontram fundamentados os objetivos educativos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Brasil.

O Instituto compreende uma instituição que atua na educação profissional desde os anos de 1910, quando são criadas pelo governo brasileiro (Nilo Peçanha) as 19 Escolas de Aprendizes Artífices, no contexto de transição do modelo agroexportador⁴⁷ para o modelo industrial. Essas escolas tinham como objetivo qualificar profissionais na arte do ofício para atuar nas especialidades de marcenaria, alfaiataria, tornearia, mecânica e sapataria. Para Silva (2007), a partir da década de 1970, a tendência do ensino técnico profissionalizante torna-se mais presente na educação brasileira, culminado com a publicação da Lei 5.692/71.

⁴⁷ O modelo agroexportador, implantado desde os tempos coloniais, se fundamentava na organização da economia e na produção de bens primários, predominantemente agrários, destinados à exportação para as metrópoles e constituía uma organização social latifundiária fundamentada numa estrutura de poder ilimitado dos grandes proprietários rurais. Freitag (1986) destaca que, durante séculos, essa economia se assentava em um só produto (passando pelos ciclos do açúcar, do ouro, do café e da borracha), vulnerável às oscilações do mercado dos países hegemônicos.

Desde a sua criação, o Instituto passou por várias modificações estruturais e, conseqüentemente, redefinição de sua missão social em função da política educacional, com ênfase na profissionalização do ensino, passando de Escola de Aprendizes Artífices para Escola Industrial. Em 1968, essa instituição foi transformada em Escola Técnica Federal e, em 1994, em Centro de Educação Tecnológica (SILVA, 2007). Ultimamente, esse Centro foi transformado em Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), pela Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

Atualmente, o Instituto atua nas áreas do ensino, da pesquisa e da extensão, incentivando a investigação científica e desenvolvendo projetos junto à comunidade. Na área do ensino, o Instituto atua na educação técnica e tecnológica, na Educação Básica, na Formação Inicial de Professores e na Pós-Graduação lato sensu, tendo como missão:

(...) promover educação científico tecnológico humanística visando à formação integral do profissional cidadão crítico reflexivo, competente técnica e eticamente, comprometido efetivamente com as transformações sociais, políticas e culturais e em condições de atuar no mundo do trabalho na perspectiva da edificação de uma sociedade mais justa e igualitária, através da formação inicial e continuada de trabalhadores; da educação profissional técnica de nível médio; da educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação; e da formação de professores fundamentadas na construção, reconstrução e transmissão do conhecimento (<http://www.ifrn.edu.br/institucional>, acesso a 28 de março de 2009).

Dessa maneira, a Instituição busca sistematizar as ações à luz de sua função social, expressa no Projeto Político Pedagógico, desdobrando-se nos projetos ou planos de curso. Para Vasconcellos (2002), o Projeto Político Pedagógico constitui o Plano global da instituição escolar que envolve sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento e participação, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define

claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. Para Veiga (1995), é um instrumento clarificador da ação educativa da escola em sua totalidade. Interessa-nos enfatizar os planos de curso das licenciaturas pelo fato de a experiência, foco desta reflexão, ter ocorrido nesse âmbito de formação.

2 Os planos de curso das licenciaturas do IFRN e os projetos integradores

Os planos curriculares das licenciaturas de Geografia, Física e Espanhol do IFRN apresentam o compromisso de trabalhar para a formação de um professor que tenha compromisso social e ético, que aja com capacidades na instituição educacional onde atue face aos problemas de seu contexto sociocultural de forma criativa, responsável e crítica.

Segundo os planos de curso (2006), esse profissional da educação deverá também desenvolver as capacidades de assumir o compromisso com a sua formação continuada, atualizando saberes científicos, tecnológicos e atitudinais, ter uma prática reflexiva, trabalhar em equipes e por projetos, ter autonomia e responsabilidades crescentes, dominar as diferentes linguagens e códigos, ou seja, assumir num processo de reconstrução das capacidades para ensinar. Na prática pedagógica, a função do professor em sala de aula é a de vivenciar com seus alunos a transposição didática do saber científico em saber escolar, possibilitando a construção de novos saberes e capacidades para o ato de ensinar.

Dessa maneira, a estrutura curricular dos cursos de licenciatura, citados, compreende uma organização por núcleos, em que se articulam os conteúdos de cunho específico das áreas de conhecimento, os de cunho didático-pedagógico que procuram integrar os fundamentos filosóficos, sociopolíticos, econômicos, psicológicos da educação e a didática necessária à formação do professor. Há, ainda, o núcleo complementar que envolve os conteúdos de

outras áreas de conhecimento afins e que objetivam ampliar a formação do profissional, permitindo o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento.

Além desses núcleos, o currículo conta, também, com a componente Prática Profissional constituída pelos projetos integradores e de iniciação à pesquisa científica, para elaboração do trabalho monográfico de conclusão de curso.

Dessa maneira, o trabalho por projetos integradores nos cursos de licenciatura do IFRN é através de mecanismos didático pedagógicos que constituem a componente curricular Prática Profissional e são desenvolvidos do 3º ao 6º períodos, podendo culminar na produção do trabalho monográfico.

Neste sentido, destaca os Planos de Curso das licenciaturas do IFRN, 2006:

A possibilidade de se trabalhar a partir de um Projeto Integrador aponta para as necessidades da sociedade atual, na qual o indivíduo deve relacionar ou combinar conceitos e procedimentos na resolução de situações-problema da vida cotidiana. Dessa forma, a concepção de projeto integrador aqui adotada é a de um espaço de trabalho interdisciplinar, destinado não só à apreensão pelo aluno de conteúdos, conceitos, procedimentos e atitudes, mas de uma postura reflexiva e crítica e de um sistema de valores. Visa desenvolver um conjunto de capacidades que lhes permita estabelecer novas relações e interações com os diversos conteúdos e conhecimentos disciplinares adquiridos que lhes possibilite continuar aprendendo ao longo de sua vida profissional. Além disso, esse projeto permitirá que o aluno transcenda a sala de aula e atinja o conjunto do ambiente escolar e da própria educação escolar, buscando uma inter-relação da teoria com as realidades sociais (...).

Nesta perspectiva, o projeto integrador é uma concepção de ensino e aprendizagem que pressupõe uma postura metodológica interdisciplinar a ser adotada pela Instituição e pelos professores, com o objetivo de favorecer o

diálogo entre as componentes curriculares, religando os saberes parcelados desenvolvidos pelas disciplinas em cada período letivo.

Os planos de curso (2006) definem que a realização de cada projeto integrador deve acontecer a partir de fases, a saber: Intenção, Preparação e Planejamento, Execução ou Desenvolvimento e Resultados finais.

A fase da Intenção compreende o momento em que os professores de cada período se reúnem semanalmente para pensar os objetivos e finalidades das disciplinas, as necessidades de aprendizagem da turma e sobre os encaminhamentos dos projetos, envolvendo a problematização dos conteúdos. Nesta fase, ocorre também a discussão junto dos alunos sobre a fundamentação e concepção do trabalho pedagógico com projetos didáticos a partir de um problemática e/ou temática. Nesta etapa, ocorre a definição do tema pelos alunos e professores.

A fase de Preparação e Planejamento implica o envolvimento de alunos e professores desde a definição do tema, coleta de dados e subsídios teóricos à definição das estratégias para execução do trabalho proposto, divulgação do projeto e de seus resultados finais, com apresentação pública para a banca dos professores envolvidos.

Na fase de Execução ou desenvolvimento dos projetos integradores ocorre a realização das atividades propriamente ditas e das estratégias programadas. Nos encontros semanais ou definidos conforme as necessidades da turma e dos professores, os grupos de pesquisa socializam os trabalhos encaminhados, as dificuldades encontradas e os resultados parciais atingidos. As questões levantadas nesses encontros são subsídios para o replanejamento da prática docente de maneira a construir atividades planejadas e desafiadoras para os alunos e professores.

Na fase dos Resultados finais ocorre a divulgação dos trabalhos, redundando num produto final realizado pelos alunos, que varia no formato desde a montagem, explicação e divulgação de uma experiência em laboratório, ou artigo científico, ou produção de um material didático para o

Ensino Médio, material de multimídia, ou ainda um banner. Ocorre também, nesta etapa, a avaliação coletiva por parte dos envolvidos nos projetos.

A experiência curricular relatada na perspectiva de currículo, abordada por Pacheco (1996, p.18), é compreendida como “um conjunto de intenções, situadas no *continuum* que vai da máxima generalidade à máxima concretização, traduzidas por uma relação de comunicação que veicula significados social e historicamente válidos”. Já Zabalza (1992, p.47) entende o currículo “como um espaço decisional em que a comunidade escolar, a nível de escola, e o professor, a nível de aula, articulam os seus respectivos marcos de intervenção”, percebendo-se ser relevante inserir esta reflexão a partir do desenvolvimento curricular enquanto “um genuíno processo de decisão e gestão curricular”(ROLDÃO,1999, p.38).

Dessa maneira, traremos alguns traços avaliativos da experiência realizada por alunos dos cursos por concordarmos com Roldão (1999) que defende o aluno como regulador do processo de desenvolvimento curricular, em termos das suas formas específicas de compreender, sentir e atribuir sentido à realidade, em diferentes etapas do seu desenvolvimento. Nessa linha de pensamento, aplicamos um questionário envolvendo questões de avaliação do curso e de autoavaliação no último semestre letivo do ano de 2008.

Entendemos que esse processo periódico de avaliação dos cursos com a participação discente envolve os métodos de reconstrução do desenvolvimento curricular, tendo a percepção dos alunos, como aspecto subsidiário para a tomada de decisões por parte dos que competem planificar e desenvolver o currículo, envolvendo também processos de desenvolvimento de competências avaliativas por parte dos futuros professores.

3 A re (leitura) crítica da experiência à luz do desenvolvimento curricular

Denominamos a terceira parte da reflexão como (re) leitura crítica pelo fato de que, como agente que participou diretamente da concepção e

implementação do currículo das licenciaturas do IFRN e, conseqüentemente, da experiência com os projetos integradores, encontrarmo-nos, provisoriamente, distanciada do processo de implementação, com a oportunidade de (re) pensar os processos curriculares vivenciados nesta instituição de formação com um novo olhar embasado por uma aproximação da teoria do desenvolvimento curricular.

A discussão sobre Pedagogia de projetos não é nova, pois remonta ao início do século XIX com John Dewey e outros representantes da Pedagogia Ativa, em que a discussão estava embasada numa concepção de que a educação é um processo de vida e não uma preparação para a vida futura (ABREU, s.d).

Girrotto (2003) acrescenta que a expressão Pedagogia de projetos pertence ao conjunto de elaborações teóricas difundidas, principalmente, pela francesa Josette Jolibert e seus colaboradores, do Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas da França (INRP), e por Fernando Hernández, pesquisador espanhol da Universidade de Barcelona, ambos referenciados constantemente pelos pesquisadores da área da prática de ensino do Ensino Fundamental. Esses dois grupos de pesquisadores, franceses e espanhóis, retomam clássicos como Freinet, Dewey, Decroly, Bruner, Kilpatrick, Ausubel, dentre outros.

No Brasil, a reflexão sobre a Pedagogia de projetos surge na década de 1990, com a publicação da obra de Hernández (1998) envolvendo algumas revoluções, como a denominação trabalhos por projetos. Essa ideia, primeiramente, vinculada às experiências com a educação de crianças, e depois assumida pelas diretrizes da educação superior, especialmente, nos cursos de formação de professores a partir do Parecer CNE/CP 09/2001 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior), estendendo-se para o ensino superior tecnológico.

Nos cursos de licenciaturas do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, a experiência com projetos integradores

encontra-se fundamentada pelas diretrizes curriculares do Ministério da Educação, as quais “buscam uma nova concepção de currículo, que desloca o foco das disciplinas para o conjunto de conhecimento e atividades acadêmicas que integram um curso” (BRASIL, 2001). Neste sentido, no currículo das licenciaturas percebe-se a implementação de atividades que visam integrar o ensino, a pesquisa e a extensão, bem como a organização das disciplinas em núcleos de conhecimento como forma de romper com a sequenciação linear dos conteúdos e o regime de crédito.

Para Zabalza (1992), existem diferentes maneiras de seguir a ordem ou estrutura dos conteúdos no currículo que vai desde uma sequenciação simples às mais complexas, sendo ela complexa, com retroatividade, “consiste numa ordenação em que se prevê saltos para frente e para trás (...) podendo se estabelecer saídas para temas fora da sequência (a outras disciplinas, a fonte de documentação, etc) que beneficiam, quer a significação, quer a aplicação, quer a compreensão” (p.123).

Os projetos integradores nas licenciaturas, na medida em que acontecem paralelamente à sequenciação dos conteúdos das disciplinas por meio da definição de temas e por atividades realizadas pelos alunos em momentos diferenciados, ora em sala de aula em reuniões entre docentes e discentes e ora em momentos extra-sala de aula, assumem uma finalidade funcional no currículo na busca de se constituir numa alternativa ao currículo convencional fundamentado na sequencialização linear das disciplinas e dos conteúdos, bem como da estreita relação entre teoria e prática por meio de práticas interdisciplinares dos professores.

Para Kleiman e Moraes (1999), a interdisciplinaridade se fundamenta na crítica de uma concepção que toma a realidade como um conjunto de dados estáveis, sujeitos a um ato de conhecer isento e distanciado. A interdisciplinaridade questiona a fragmentação e a linearidade do conhecimento que se encontra diretamente relacionado com a divisão do trabalho que a escola reproduz por meio de diferentes mecanismos. A divisão entre ensino acadêmico e profissional redundará em postos de trabalho de terno e gravata

ou de macacão e por meio da divisão do currículo do ensino superior em licenciaturas ou bacharelados, em que aos primeiros destinam-se conhecimentos das Ciências Humanas e para os segundos a eliminação desses conhecimentos, resultando numa formação tecnicista, não formativa do professor e do pesquisador.

Para essas autoras, a interdisciplinaridade questiona a organização rígida das matérias ou disciplinas como blocos monolíticos, sem conexão entre si, em que são trabalhados num tempo determinado que não é o tempo dos professores nem dos alunos e sim em função, na maioria das vezes, do exame do vestibular ou de outros fatores externos ao tempo do aluno.

Dessa forma, alunos e professores produzem algo cujo sentido lhes escapa; eles não se reconhecem no produto do seu trabalho. O professor não se reconhece no objeto do seu trabalho porque ele vem sendo cada vez desprestigiado, mal remunerado e sobrecarregado pela burocracia, pelo número de aulas que tem que ministrar e que não lhe deixa espaço para planejar, trocar ideias ou mesmo estudar. Além disso, diante do quadro de desemprego, da falta de perspectiva e da injusta distribuição de renda para os alunos da escola pública no Brasil, o professor sente que o conteúdo transmitido pela escola pouco vai adiantar para melhorar a vida dos jovens. E o aluno não se reconhece no seu objeto de trabalho porque ele não tem voz nas decisões sobre o processo de trabalho – os métodos, o tempo e o ritmo de aprendizagem. Entretanto, “no interior das escolas existem professores e alunos que resistem de maneira criativa para transformar essa realidade, dentro dos limites que as instituições normativas permitem e que os projetos interdisciplinares de caráter colaborativo podem vir a se constituir num instrumento para a resistência e a transformação” (KLEIMAN; MORAES, 1999, p.34).

Moreira (2005), citado por Silva (2007, p. 121), defende que, apesar da interdisciplinaridade veicular com insistência a desconstrução da organização curricular existente, é preciso reconhecer que o movimento da interdisciplinaridade supõe a disciplinaridade, deixando assim intacto o

fundamento do currículo existente, em que processos de regulação e controle tornam-se centrais.

Segundo Roldão (1999b, p.45), no modelo de escola das sociedades ocidentais, a matriz curricular que se impôs foi inicialmente transportada das disciplinas científicas reconhecidas, com a inclusão posterior de novos campos do saber, resultando numa lógica de programação curricular por disciplinas organizadas em espaços e tempos separados. Desse modo, diz a autora: “não é por acaso – nem apenas por ‘culpa’ da alargada má vontade dos professores – que se fala da interdisciplinaridade há 30 anos, que vem sendo repetidamente recomendada e exaltada nos próprios textos programáticos e de política educativa, mas que se concretiza tão pouco e com tanta dificuldade”.

Zabalza (1992) chama atenção para a importância das disciplinas, e de ser assegurados ao aluno os conteúdos, pois entende que cada disciplina como uma leitura diferenciada da realidade, possui em si mesmo um valor informativo e um valor cognitivo próprio que não seria alcançável através de outra ou de outras disciplinas. Assim, destaca Zabalza (1992, p.130-131):

(...) Cada uma das disciplinas conterá, em si mesma, capacidade e aptidão para captar a realidade com base num conjunto específico de modelos teóricos e operativos que asseguram ao máximo o controle dos distintos aspectos da realidade e a coerência do pensamento (...) os conteúdos tem um duplo papel que os professores nem sempre têm em conta: os dados, informações e referências que, por um lado, sugerem e, por outro lado, o estilo de relações com a realidade, que favorecem através dos seus modos de penetração nessa realidade (métodos de investigação, processos mentais que desencadeiam, formas de organização e análise dos dados, enfoque do problema). (...) trata-se de não de saber o livro de texto, as lições mas, isto sim, de saber operar” com/ sobre elas.

Nesta perspectiva, o autor discorre sobre o desenvolvimento curricular centrado na escola, no trabalho em equipes de professores, na articulação das disciplinas e que os docentes e toda comunidade escolar se reúnam para

traçar as linhas de trabalho formativo que vão desenvolver, para construir a sua própria interpretação do Programa Oficial⁴⁸ de maneira a adequar os seus conteúdos e exigências das características dos alunos, da realidade social e da própria instituição.

A experiência com os projetos integradores no IFRN tem procurado despertar no corpo discente o entendimento acerca da nova postura exigida aos alunos frente ao seu processo de formação, em que esses deixam de ser passivo para assumir a coparticipação e a corresponsabilidade com o seu processo de conhecer e com o autodesenvolvimento e a autoformação. Entretanto, esse auto-desenvolvimento ocorre na troca, na interação, na mediação docente, no processo dialógico do contexto pedagógico defendido por Freire (1997).

Assim, diz uma aluna do 5º período do curso de licenciatura em Geografia:

O projeto integrador constitui uma atividade significativa, desde que ocorra a participação dos alunos e dos professores, ou seja, não podemos esperar somente pelos professores, é preciso pesquisar, coletar material, o que ainda, pela prática, alguns dos colegas de turma não compreenderam ou não tomaram consciência do seu papel nesse processo.

A colocação da aluna parece refletir o reconhecimento da exigência quanto à nova postura discente frente ao trabalho pedagógico, em que exige dos alunos um pensar sobre sua própria prática que acontece no contexto do trabalho mediado pelas relações, tendo o professor papel preponderante. Entretanto, a experiência mostra também que muitas são as dificuldades para que a mediação dos professores aconteça no desenvolvimento dos projetos

⁴⁸ O conceito de Programa Oficial adotado por Zabalza(1992) diz respeito ao marco geral comum a que deve adequar-se o ensino, caracterizando-se como a prescrição, o caráter normativo e obrigatório das suas decisões. Entretanto, em alguns casos e situações, o Programa pode assumir um caráter orientativo.

integradores devido ao excesso de atividades que os professores são chamados a assumir ou, em alguns casos, por não estarem convencidos teoricamente de ser uma estratégia de ensino viável no contexto de sala de aula. Dessa maneira, ressaltam os alunos, sujeitos participantes da pesquisa:

É necessário que haja uma maior integração, tanto na escolha dos temas, como nas orientações (Aluno A - do 6º período).

A Atividade é significativa, porém precisa haver mais envolvimento entre os agentes, o que não tem ocorrido (Aluno A - do 4º período).

Küenzer (1999) e Freitas (1999) acrescentam que no contexto das políticas neoliberais e do Estado Regulador⁴⁹ o que ocorre são os processos de burocratização e precarização da ação docente impostos pelas políticas neoliberais, em que são transferidas para o professor responsabilidades de diferentes ordens, sem que lhe assegure as condições de viabilizar sua ação pedagógica.

Segundo Pacheco (2002), as questões que envolvem currículo são situadas num contexto político, recebendo influências da administração, das circunstâncias conjunturais e dos grupos profissionais. Dessa forma, o autor destaca o pensamento de Unruh (1983):

A política curricular como espaço público de tomada de decisão significa então aceitar que a escola é um local de tomada de decisões e que estas não ficam circunscritas à administração, pois os professores, alunos e pais, entre outros, que actuam no contexto curricular, são decisores políticos, embora nem sempre reconhecidos. E por mais que se faça do conflito o denominador comum para a reconstrução de uma realidade curricular (...) a tomada de decisão curricular exige um diálogo contínuo entre os

⁴⁹ Ver Farah (1995), Abrucio (2003), Freitas (2005), Popkewitz (1997).

decisores para resolução dos conflitos e para o acordo acerca dos objetivos fundamentais (UNRUH, 1983, *apud* PACHECO, 2002, p.8).

Assim, para esse autor, as decisões curriculares não podem ser analisadas na base da opinião pessoal e do mero consenso, que resultaria de um equilíbrio de forças hegemônicas que são históricas, social, econômica e cultural determinadas por espaços demilitados por fronteiras de interesse, mas na base da investigação e avaliação das experiências.

Roldão (1999) discute a atuação dos professores como agente de desenvolvimento curricular a partir de níveis de atuação tendo como parâmetro o esquema elaborado por Hilda Taba (1962), em que o processo de desenvolvimento curricular ocorre em duas fases distintas: a de concepção do currículo e a de implementação. A primeira fase corresponde às etapas da análise de situação, definição dos objetivos e seleção e organização dos conteúdos, ou seja, a construção do currículo enquanto projeto de ação. Na segunda fase, a implementação, desenvolve-se a seleção e aplicação de estratégias e tarefas de aprendizagem, organização e avaliação do processo de aprendizagem dos alunos.

Neste sentido, para Roldão (1999), no quadro deste esquema de Taba, pode considerar-se que a ação dos professores como gestores do currículo ocorre quando esse esquema é interpretado no microplano, ou seja, no contexto escolar em que cada professor atua, com as suas especificidades e particularidades. Dessa forma há necessidade de uma reconceptualização do currículo nacional proposto que o professor deve prosseguir, retomando cada uma das fases da concepção em termos das situações reais com que se confronta. Acrescenta a autora:

A nível de implementação do currículo, para além do nível elementar de execução, a realidade concreta vai apelar para ação do professor nos níveis da gestão e da diferenciação do currículo, no que se refere a decisões sobre prioridades e ponderação relativa de objetivos e

conteúdos a desenvolver, bem como à planificação de estratégias que contemplem a diversidade dos ritmos, pertenças sociais, características e interesses individuais (ROLDÃO, 1999, p.56).

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, ao regular a gestão democrática, define a participação dos professores na elaboração dos projetos pedagógicos, determinando no seu Art. 14, itens I e II: a participação dos profissionais na elaboração do projeto político pedagógico da escola; a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares.

Segundo Maldonado (2003), o incentivo à participação dos profissionais na elaboração do projeto de ensino muda a configuração das relações de trabalho na escola baseada, até então, na concentração do poder e na centralização das decisões. A descentralização, dentro das escolas públicas, interfere diretamente na coordenação das ações e no planejamento: aquilo que chegava pronto para os professores, passa a ser resultado da reflexão coletiva e do consenso de ideias daqueles que não são mais considerados apenas executores, mas, também, os idealizadores do projeto de ensino.

Entretanto, torna-se importante frisar o que refere Pacheco (2002) no que diz respeito à autonomia dos professores e das escolas no contexto das políticas curriculares de descentralização, no atual momento, em que o Estado assume a função de regulador dos processos, em que há a relatividade da autonomia, com uma dependência da autonomia da escola e dos professores em relação à autonomia curricular da Administração. Para o autor, os pressupostos da construção do currículo, nas suas diversas fases, tornam o professor um decisor político, exigindo dele uma atitude permanente de parcerias, que lhe advém quer da sua profissionalidade, quer dos espaços de autonomia curricular, que não são conquistados, mas politicamente decretados. Nesse sentido, assinala Pacheco (2002, p. 145):

O currículo é construído, assim, pela partilha de tomada

de decisões em que o professor intervém activamente num processo, no qual não fica reduzido a um implementador de decisão política, centralizada, burocrática e hierárquica (...) a escola pública não pode ser enclausurada num modelo de prestação de contas em que aluno e pais são decisores consumidores e os professores são decisores controladores pelos conteúdos e avaliação.

Portanto, é no contexto político da educação que os projetos de trabalho didático no interior da escola, na perspectiva de Hernández (1998), representam uma nova postura pedagógica, coerente com uma nova maneira de compreender e vivenciar o processo educativo de modo a responder a alguns desafios da sociedade atual. Assim, os projetos de trabalho não se trata de uma mera técnica, mas de uma maneira de compreender o sentido da escolaridade baseado no ensino para a compreensão, que é uma atividade cognoscitiva, experiencial, relacional, investigativa e dialógica.

Esse autor discorre que os projetos representam um mecanismo de transformação da escola e da sala de aula aí inserido, dando-lhe um novo significado a partir da própria transgressão de suas regras e práticas convencionais, modificando e redimensionando-as em espaços verdadeiramente educativos. Nesse sentido, destaca Hernández, 1998, p.35:

O trabalho com projetos traz uma nova perspectiva para entendermos o processo ensino-aprendizagem. Aprender deixa de ser um simples ato de memorização, e ensinar não significa mais repassar conteúdos prontos. Nessa *postura, todo conhecimento é construído em estreita relação com o contexto* em que é utilizado, sendo, por isso mesmo, impossível separar os aspectos cognitivos, emocionais e sociais presentes nesse processo. A formação dos alunos não pode ser pensada apenas como uma atividade intelectual. É um processo global e complexo, no qual conhecer e intervir no real não se encontram dissociados.

Jolibert e colaboradores (1994), referenciados por Girotto (2003), defendem o princípio de que se aprende participando, vivenciando sentimentos, tomando atitudes diante dos fatos, escolhendo procedimentos para atingir determinados objetivos. Ensina-se não só pelas respostas dadas, mas principalmente pelas experiências proporcionadas, pelos problemas criados, pela ação desencadeada e pelo processo de construção de conhecimento integrado às práticas vividas.

Nesta linha de pensamento, Leite (1998), citada por Abreu (s.d), defende que para que aconteça a internalização dos conhecimentos pelos alunos é preciso que os professores trabalhem com projetos; desse modo, o aluno aprende participando, formulando problemas, refletindo, agindo, investigando, construindo novos conhecimentos e informações, problematizando, seguindo uma trilha motivacional, em que os conteúdos estejam relacionados e contextualizados com a prática de vida, portanto, com o contexto social, político e econômico do aluno. Assim, destaca a autora:

Ao participar de um projeto, o aluno está envolvido em uma experiência educativa em que o processo de construção de conhecimento está integrado às práticas vividas. Esse aluno deixa de ser, nessa perspectiva, apenas um aprendiz do conteúdo de uma área de conhecimento qualquer. É um ser humano que está desenvolvendo uma atividade complexa e que nesse processo está se apropriando, ao mesmo tempo, de um determinado objeto do conhecimento cultural e se formando como sujeito cultural.

Nesse sentido, a pesquisa aponta que os projetos integradores quando realizados com o envolvimento dos professores e alunos têm uma função importante na aproximação da teoria com a prática, se constituindo numa metodologia alternativa significativa na construção dos saberes.

Percebe-se de alunos (n=10) respondentes ao instrumento de avaliação

do desenvolvimento dos projetos integradores na licenciatura de Geografia, na sua maioria, os alunos (89%) conferem que os projetos integradores constituem uma estratégia de ensino significativa no processo de construção do conhecimento nos currículos de formação de professores no ensino superior, desde que haja o envolvimento dos estudantes e a integração dialógica dos professores das diferentes disciplinas no âmbito do planejamento.

Desta maneira, os projetos integradores enquanto postura e técnica de abordar o ato educativo, orientam-no para uma prática de ação-reflexão-ação, defendida por Freire (1997), em que o diálogo promove uma reflexão que pode conduzir qualquer indivíduo a um nível crítico elevado que gera uma ação, que é capaz de emancipá-lo (s) em conjunto. A propósito, Freire (1980, p.33) diz que “os sujeitos refletirão sobre seu caráter de seres situados, na medida em que sejam desafiados a atuar. Os homens são porque estão situados. Quanto mais refletirem de maneira crítica sobre sua existência, e mais atuarem sobre ela, serão mais homens.”

Neste sentido, para Freire, 1980, p.82-83:

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial (FREIRE, 1980, p.82 e 83).

A prática de projetos no interior de ensino parece exigir da escola o espaço do diálogo e das práticas colaborativas, tendo o diálogo e a interação entre os profissionais e entre as diferentes áreas de conhecimento um papel indispensável à ação pedagógica e à gestão do currículo.

Dessa maneira, Vianna (1986, p.39) discorre que acreditando “ser o planejamento participativo – enquanto atividade essencialmente política e inovadora – uma estratégia capaz de efetivar a integração de diferentes pessoas em função de objetivos comuns (...) é que através dele se possa

conseguir a força ideológica e prática capaz de minorar os problemas atuais da escola”.

Nesta perspectiva, Roldão (1999b) defende que estruturar a vida da escola e a prática curricular e organizativa com base no trabalho colaborativo (quer no plano disciplinar, quer no plano interdisciplinar) parece indispensável para romper a lógica fragmentária instituída que não facilita a formação dos cidadãos para a sociedade do conhecimento.

Breves considerações

Por fim, acreditamos que a experiência dos projetos integradores nos cursos das licenciaturas do IFRN é constituída de estratégias pedagógicas que remetem a rupturas de compreensão da forma de como se organiza e processa os conhecimentos e de comportamento, portanto, de posturas por parte dos professores, dos alunos e da instituição, num contexto do desenvolvimento curricular, implicando uma questão de forma e de conteúdo educativos. De Forma, na medida que a instituição repensa os métodos, as técnicas e estratégias usadas na gestão e desenvolvimento do currículo, e de Conteúdo, na medida em que se repensa o papel da educação, da escola e dos agentes envolvidos no processo de ensino no contexto socioeconômico e político da sociedade atual e se redefine o perfil de homem, de sociedade que se deseja contribuir para sua construção.

REFERÊNCIAS

ABREU, Iane. **A Pedagogia de Projetos: O novo olhar na aprendizagem.** Disponível em: <<http://www.meuartigo.br/brasilcola.com/educacao/>>. Acesso em: 20 de Março de 2009.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação e Cultura. Parecer CNE/CP 009/2001 de 8 de maio de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília: MEC, 2001.

_____. Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e legislação correlata.** 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de publicações, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) das relações entre educação e estrutura econômica-social capitalista.** 3 ed.. São Paulo: Cortez, 1989.

FRIGOTTO, G. Novos desafios para a formação de professores. **Boletim Informativo do Núcleo de Desenvolvimento e Promoção Humana**, Niterói, ano 2, n. 12, p. 9, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A Reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da Educação Básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. in: **Revista Educação e Sociedade**, v. 20 n. 68 campinas, 1999.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade.** São Paulo: Cortez, 1986.

GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. **A (re) significação do ensinar-aprender: a pedagogia de projetos em contexto** (2003). Disponível em: <http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2003>. Acesso em: 19 de março de 2009.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho.** Fernando Hernández. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. **Planos de curso das Licenciaturas**, 2006. In: <<http://www.ifrn.edu.br/institucional>>. Acesso em: 19 de março de 2009.

MALDONADO, Mônica Botelho. O professor e o supervisor pedagógico: solidão ou solidariedade?. Programa de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2003. (**Dissertação de Mestrado**). Disponível em:< <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream> >. Acesso em: 20 de Abril de 2009.

MISSÃO SOCIAL DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE. Disponível em: <<http://www.ifrn.edu.br/institucional>>. Acesso em: 19 de março de 2009.

PACHECO, José A. **Currículo: Teoria e Práxis**. Porto: Porto Editora, 1996.

PACHECO, José A. **Políticas Curriculares**. Porto: editora do porto, 2002.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Os professores e a gestão do currículo: perspectiva e práticas em análise**. Porto: editora do Porto, 1999.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Gestão curricular: fundamentos e práticas**. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica. 1999b.

SILVA, Luzimar Barbalho. **Da intenção à realidade: a política de formação de professores e a experiência do CEFET-RN (1990-2006)**. Natal: editora do CEFET-RN, 2007.

TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo** (educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna). São Paulo: Ática, 1998.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, Ilma Passos A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva**. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). *Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

ZABALZA, Miguel A. **Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola**. Porto: Asa, 1992.

KLEIMAM, ANGELA B.; MORAES, Silvia E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1999.

KÜENZER, Acacia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrance. In_ **Educação & Sociedade**. Campinas, SP, ano 19, n. 68, dez.1999.