

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE CAMPO MOURÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR
SOCIEDADE E DESENVOLVIMENTO – PPGSeD**

ELAINE LEAL JACOMEL

**IDENTIDADE, DIFERENÇA E PEDAGOGIA DE PROJETOS NA
ESCOLA**

**CAMPO MOURÃO – PR
2019**

ELAINE LEAL JACOMEL

**IDENTIDADE, DIFERENÇA E PEDAGOGIA DE PROJETOS NA
ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), como requisito para obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Sociedade e Desenvolvimento
Orientador: Dr. Ricardo Fernandes Pátaro

**CAMPO MOURÃO – PR
ABRIL/2019**

Ficha de identificação da obra elaborada pela Biblioteca
UNESPAR/Campus Campo Mourão

J17i	<p>Jacomel, Elaine Leal Identidade, diferença e pedagogia de projetos na escola. / Elaine Leal Jacomel. -- Campo Mourão, PR : UNESPAR, 2019. 113 f. : il. color.</p> <p>Orientador: Dr. Ricardo Fernandes Pátaro Dissertação (Mestrado) – UNESPAR - Universidade Estadual do Paraná, Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD), 2019. Área de Concentração: Sociedade e Desenvolvimento. Inclui Bibliografia.</p> <p>1. Metodologia-Ensino. 2. Ensino Fundamental. 3. Aprendizagem. I. Pátaro, Ricardo Fernandes, (orient). II. Universidade Estadual do Paraná – Campus Campo Mourão, PR. – UNESPAR. III. Título.</p> <p>CDD 21.ed. 373.11 373.238 370.1523</p>
------	--

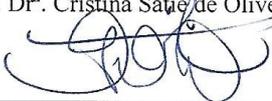
ELAINE LEAL JACOMEL

BANCA EXAMINADORA

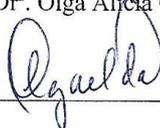
Prof. Dr. Ricardo Fernandes Pátaro (Orientador) – UNESPAR/ Campo Mourão



Prof. Dr^a. Cristina Satiê de Oliveira Pátaro – UNESPAR/ Campo Mourão



Prof. Dr^a. Olga Alicia Gallardo Milanés – UFJF/ Juíz de Fora



Data de Aprovação

31,05,2019

Campo Mourão – PR

ELAINE LEAL JACOMEL

**IDENTIDADE, DIFERENÇA E PEDAGOGIA DE PROJETOS NA
ESCOLA**

BANCA EXAMINADORA

Dr. Ricardo Fernandes Pátaro (Orientador) – UNESPAR, Campo Mourão

Dra. Cristina Satiê de Oliveira Pátaro – UNESPAR, Campo Mourão

Dra. Olga Alicia Gallardo – UFJF, Minas Gerais

Data de Aprovação

31/05/2019

Campo Mourão – PR

Dedico este trabalho aos meus pais, irmão,
esposo e filhos que, com muito carinho, me
incentivaram a não desistir dos meus sonhos e,
mesmo sabendo das minhas limitações,
acreditaram que este sonho se concretizaria.

A todos(as) os(as) professores(as) que
contribuíram para a minha formação, em
especial ao meu querido orientador Professor
Dr. Ricardo Fernandes Pátaro.

AGRADECIMENTOS

A presente dissertação não poderia ser concluída sem o apoio e carinho de várias pessoas. Assim, agradeço primeiramente a Deus, autor e consumidor da vida, por guiar meus passos e ser meu amparo em todos os momentos.

Ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento – PPGSeD/UNESPAR, pela oportunidade a mim concedida, assim como ao corpo docente de todo programa.

Meu muito obrigado à professora Dra. Cristina Satiê de Oliveira Pátaro, que com competência e dedicação contribuiu para a minha formação desde a graduação.

Ao professor Dr. Ulisses Ferreira de Araújo, por ajudar no caminhar da pesquisa com orientações, comentários, reflexões e provocações no momento da banca de qualificação.

À professora Ingrit Iasmin, pelo carinho e atenção dispensados a nós durante o desenvolvimento do Projeto Identidade e Diferença, e às crianças participantes da pesquisa, pela convivência e acolhimento de nossa equipe.

E, por fim, agradeço imensamente ao meu querido orientador professor Dr. Ricardo Fernandes Pátaro, pela paciência e compreensão nos momentos de dificuldades enfrentados ao longo desses dois anos. Pelo carinho, atenção e dedicação a esta pesquisa, sem o qual nada do que foi feito seria possível. Muitíssimo obrigado!

RESUMO

JACOMEL, Elaine Leal. **Identidade, diferença e pedagogia de projetos na escola**. 113f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento. Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão. Campo Mourão, 2019.

A pesquisa investigou as interlocuções entre a problemática da identidade e os princípios da pedagogia de projetos, durante o desenvolvimento de uma prática pedagógica cujo objetivo foi valorizar as subjetividades de estudantes de uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, em um processo de contextualização dos conhecimentos curriculares e atribuição de sentido às aprendizagens escolares. O *corpus* teórico que embasou a investigação foi elaborado a partir de uma perspectiva interdisciplinar, que buscou articular estudos oriundos das áreas de educação, sociologia e psicologia. A pesquisa de campo, desenvolvida em uma escola pública do município de Campo Mourão/PR, foi estruturada em torno de uma prática pautada nos princípios da pedagogia de projetos e contou com um *corpus* documental respaldado em um diário de campo, os planos de aula desenvolvidos para embasar a prática de projetos, bem como todas as atividades desenvolvidas com os(as) estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental durante a prática pedagógica, intitulada posteriormente de Projeto Identidade e Diferença. Concluímos que a pedagogia de projetos, enquanto metodologia ativa de ensino, promoveu uma relação entre os conteúdos escolares e as experiências subjetivas, constituintes das identidades de alunos(as), atribuindo maior sentido às aprendizagens escolares e apontando caminhos para repensar os tempos, espaços e relações escolares.

Palavras-chave: Metodologias ativas, Pedagogia de projetos, Aprendizagem e significado, Subjetividade, Identidade.

ABSTRACT

This research investigated the interlocutions between identity and the principles of the project-based learning, during the development of a pedagogical practice whose objective was to value the subjectivities of students of a class of the Elementary Education in Brazil, in a process of contextualization of the knowledge curriculum and meaning production to school learning. The theoretical corpus that underlay the investigation was elaborated from an interdisciplinary perspective, that sought to articulate studies coming from the areas of education, sociology and psychology. The research was developed in a public school in the municipality of Campo Mourão/PR, Brazil, structured around a practice based on the principles of pedagogy of projects and counted on a corpus backed up in a field diary, the lesson plans developed to support the practice of projects, as well as all the activities developed with the students of the 5th grade of Elementary School during the pedagogical practice, later titled Project Identity and Difference. We conclude that project pedagogy, as an active methodology, promoted a relationship between school content and subjective experiences, constituents of students' identities, attributing greater meaning to school learning and pointing ways to rethink the times, spaces and school relations.

Keywords: Active learning, Project-based learning, Learning and meaning, Subjectivity, Identity.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
 CAPÍTULO 1	
MODERNIDADE, ESCOLA E IDENTIDADE	12
1.1 Modernidade: um ponto de vista	13
1.2 Modernidade e escola	20
1.3 Modernidade e identidade	27
1.4 Identidade e diferença	33
 CAPÍTULO 2	
PEDAGOGIA DE PROJETOS: HISTÓRICO, SIGNIFICADO E PRÁTICA	39
2.1 Projetos na escola: breve histórico	40
2.1.1 Os anos de 1920 e o Método de Projetos	40
2.1.2 Os anos de 1970 e o Trabalho por Temas	43
2.1.3 Os anos de 1980 e os Projetos de Trabalho	45
2.2 Significado da palavra projeto na escola	47
2.2.1 Projeto: referência ao futuro, abertura para o novo e importância da ação	51
2.2.2 Princípio da transversalidade, instrução e formação ética	53
2.2.3 As etapas de um projeto	60
 CAPÍTULO 3	
METODOLOGIA DA PESQUISA	63
3.1 O contexto escolar	63
3.2 As alunas e os alunos	65
3.3 Instrumentos da pesquisa	67
 CAPÍTULO 4	
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	69
4.1 O Projeto Identidade e Diferença	69
4.1.1 Apresentando a temática da diferença para as crianças	70
4.1.2 Elaborando perguntas sobre a diferença	78
4.1.3 Iniciando o trabalho com as perguntas: diferenças entre ofender e respeitar .	79
4.1.4 Finalizando o projeto: pobreza, riqueza e racismo	89
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 107
 REFERÊNCIAS	 111

INTRODUÇÃO

A presente dissertação é resultado de pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento – PPGSeD, da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR/Campus de Campo Mourão. A investigação enfocou a questão da identidade a partir de uma perspectiva interdisciplinar e buscou articular estudos oriundos das áreas de educação, sociologia e psicologia (BAUMAN, 1999; 2005; GIDDENS, 2003; HALL, 2011; 2015; HERNÁNDEZ, 1998; NAJMANOVICH, 2001; SILVA, 2014, WOODWARD; 2014). Enquanto fenômeno social, a identidade tem sido problematizada junto a um processo mais amplo de mudanças estruturais e institucionais que marcam a chamada modernidade tardia, segundo Hall (2015). Em nossa pesquisa, o conceito de identidade foi entendido a partir não somente dos novos significados oriundos de tais mudanças, mas também em suas interlocuções com o conceito de diferença e com a pedagogia de projetos – prática pedagógica que oferece possibilidades concretas de repensar a organização dos espaços, tempos e relações escolares, instituição também marcada pela modernidade (ARAÚJO, 2007, 2014; BEHRENS, 2008; HERNÁNDEZ, 1998, 2000; NAJMANOVICH, 2001).

A pesquisa teve por objetivo investigar as possíveis interlocuções entre a questão da identidade na contemporaneidade e alguns dos princípios que embasam a chamada pedagogia de projetos. Tais interlocuções foram identificadas e analisadas durante o desenvolvimento de uma prática pedagógica que teve por objetivo valorizar as subjetividades de estudantes de uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, em um processo de contextualização dos conhecimentos curriculares e atribuição de sentido às aprendizagens escolares. Trata-se de pesquisa qualitativa, que dá ênfase às ações e aos significados que os sujeitos atribuem a suas práticas, vivências, percepções de si mesmo e do mundo à sua volta (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Partimos do pressuposto de que a instituição escolar sofreu influências de um determinado tipo de pensamento – que ganhou força com a Revolução Científica do século XVII (MORIN, 2015; SANTOS, 2010) –, que considerava a subjetividade humana como fonte de erro a ser eliminada em benefício de um conhecimento objetivo. Buscando a constituição de um método científico capaz de livrar a ciência das experiências subjetivas imediatas e ilusórias, esse pensamento priorizou a razão como caminho para alcançar uma verdade supostamente absoluta. Nesse caminho, a ciência, na figura do(a) cientista, precisava isentar-se de sua subjetividade. Esse elemento central para o pensamento moderno deu origem a um tipo de ciência que influenciou não só a produção científica, como também a outras instituições sociais.

Na escola, esse pensamento deu origem a uma concepção de ensino na qual o aprendizado girava em torno de um conhecimento estanque, permanente, fechado e valorizado em si mesmo, sem relação com a vida, com as subjetividades e biografias de alunos e de alunas (HERNÁNDEZ, 1998; NAJMANOVICH, 2001). É essa concepção que desejamos repensar ao discutir em nossa pesquisa a questão da identidade em suas interlocuções com a diferença e com a pedagogia de projetos. O desejo é apontar caminhos para superar um modelo de escola, e de sociedade também, que frequentemente entende as identidades de alunos(as) como elementos padronizados, estáveis e permanentes (HALL, 2011, 2015; NAJMANOVICH, 2001).

De maneira mais específica, o primeiro capítulo apresenta alguns dos elementos básicos do pensamento denominado moderno, que influenciou uma determinada maneira de conceber a instituição escolar e o conceito de identidade. Nosso ponto de partida para essa discussão são as ideias e reflexões de autores como Bauman (1999, 2005), Hall (2011, 2015), Morin (1996, 2002, 2015), Najmanovich (2001), Santos (2010), Silva (2014), Woodward (2014), entre outros. No caso da identidade, podemos afirmar que o pensamento moderno deu bases para a ideia de que a constituição identitária do sujeito seria um elemento estável e, no caso da instituição escolar, o projeto de modernidade ajudou a delimitar um modelo de educação arraigado em uma concepção representacionista e de reprodução de um conhecimento supostamente objetivo, com pouco ou nenhum espaço para as identidades e histórias de vida de alunos e de alunas. É o desejo de superar tais elementos que nos fornecem as bases para propor que a escola valorize as diferenças e subjetividades infantis, substituindo o modelo representacionista por um outro modelo, no qual o papel da escola se aproxime mais da produção de sentido, afastando-se da simples reprodução de conhecimento. Para tanto, consideramos que é necessário pensar em uma outra pedagogia, diferente daquela que tem sido praticada comumente nas escolas, o que nos leva ao segundo momento da presente dissertação.

No segundo capítulo, apresentamos a pedagogia de projetos, metodologia ativa de ensino que auxilia a escola no reconhecimento da subjetividade dos(as) estudantes, na tentativa de superar as influências da modernidade sobre a escola e sobre a identidade, apresentadas no primeiro capítulo da dissertação. Além de levar crianças e jovens ao papel de protagonistas em seu aprendizado, proporcionando espaços de participação democrática e de decisão, a pedagogia de projetos leva para dentro da escola o estudo de temáticas de relevância social, vinculando o conhecimento curricular estudado na escola aos contextos culturais, sociais e subjetivos com os quais todo conhecimento se relaciona na produção de sentido (ARAÚJO, 2014; BEHRENS, 2008; NAJMANOVICH, 2001; MORENO, 2002). Assim, em lugar de

conhecimentos e identidades padronizadas, quase permanentes e imutáveis, a pedagogia de projetos permite olhar para as disciplinas curriculares em suas interlocuções com as histórias de vida e identidades dos(as) estudantes (HERNÁNDEZ, 1998; NAJMANOVICH, 2001). Com a pedagogia de projetos, reforçamos ainda mais as características interdisciplinares de nossa pesquisa, já que a palavra projeto é compreendida a partir de um referencial teórico que destaca as dimensões cognitivo-biológicas, psicológicas e políticas da ação de projetar e de ensinar desenvolvida na escola (MACEDO, 2006; MACHADO, 2006, 2008, 2016).

No terceiro capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados em nossa pesquisa de campo, para a qual planejamos e desenvolvemos uma prática pedagógica de acordo com os princípios da pedagogia de projetos em uma escola da rede municipal de Campo Mourão/PR. Apresentamos desde uma contextualização da escola na qual ocorreu a investigação, até uma categorização das crianças participantes da pesquisa e de suas famílias, situadas econômica e socialmente na Classe D (IBGE, 2017). Nossa base empírica foram os instrumentos utilizados para registro do planejamento e do desenvolvimento de uma prática pedagógica baseada nos princípios da pedagogia de projetos expostos no capítulo 2 da dissertação. Tal base empírica foi intitulada Projeto Identidade e Diferença e desenvolvida durante um semestre letivo com a participação de 23 alunos – 9 meninas e 14 meninos – entre 10 e 11 anos de idade da referida escola.

Finalmente, no quarto e último capítulo, abordamos os dados de nossa pesquisa de campo e apresentamos a análise, de maneira concomitante à apresentação de tais dados. No último capítulo da presente dissertação, portanto, demonstramos as possibilidades que a pedagogia de projetos abriu na escola para uma participação ativa dos(as) estudantes, participação que evidenciou a presença das identidades e subjetividades infantis em todos os processos de aprendizagem organizados com auxílio da pedagogia de projetos. Superando uma escola marcadamente moderna, na qual se fazia frequente uma concepção representacionista de conhecimento, a pedagogia de projetos permitiu que os conhecimentos curriculares – muitas vezes estudados na escola apenas como um fim em si mesmos – passassem a se relacionar com as subjetividades dos(as) estudantes, com as suas vidas e com as problemáticas mais atuais de nossa sociedade – no caso de nossa pesquisa, com a problemática da identidade e das diferenças. Demonstramos como a pedagogia de projetos contribuiu para a constituição de novos elementos que vieram a se associar às identidades infantis, em meio a um processo de reflexão crítica a respeito de uma problemática real, presente no mundo em que vivemos e tendo nos conteúdos escolares uma ferramenta para sua compreensão (ARAÚJO, 2014; HERNÁNDEZ, 1998; MORENO, 2002).

Assim, no último capítulo da dissertação, bem como nas considerações finais, organizamos dados da pesquisa que demonstram como a pedagogia de projetos abriu possibilidades concretas para que alunos e alunas do Ensino Fundamental de uma escola pública pudessem aprender os conteúdos curriculares historicamente produzidos pela humanidade, não como elementos imutáveis e permanentes que não se relacionam com suas identidades, supostamente também fixas, mas como saberes que se relacionam com suas experiências subjetivas, constituem suas identidades, atribuindo maior sentido às aprendizagens escolares. Foram esses os elementos que nos ajudaram a construir, ao menos inicialmente para aquelas crianças e professora participantes de nossa pesquisa, uma concepção de escola que estimula situações de aprendizagem que valorizam a interação, a aprendizagem participativa, que considera as subjetividades e biografias de cada indivíduo e permite a reflexão, a crítica e a autonomia dos sujeitos envolvidos no processo – aspectos primordiais para que os alunos e alunas saibam enfrentar os desafios mais atuais de nossa sociedade, como é o caso da questão das diferenças por nós abordada na presente pesquisa.

CAPÍTULO 1

MODERNIDADE, ESCOLA E IDENTIDADE

No presente capítulo, nosso intuito é caracterizar a modernidade como um modo de pensar e de ver o mundo, na tentativa de apresentar alguns elementos que instituíram o pensamento moderno e que também influenciaram a constituição de outras instituições e modos de pensar, como a própria organização escolar e o conceito de identidade, nossos focos neste capítulo.

Para começar, destacamos a etimologia da palavra moderno, que expressa sua ligação com o que é novo e ajuda a entender como o pensamento moderno foi caracterizado, sobretudo na Revolução Científica do século XVI, como uma nova forma de produzir conhecimentos, de fazer ciência e entender o mundo e seus fenômenos. Em segundo lugar, apresentamos também o entendimento de que a palavra modernidade pode ser usada para localizar temporalmente um período da história da humanidade, denominado Idade Moderna, no qual algumas ideias medievais, fundamentadas na alquimia, no misticismo e na religiosidade, deram lugar a um conhecimento marcado pela razão e pela busca da verdade, que se manifestaria a partir de um método científico objetivo, capaz de revelar as leis do universo.

Não temos a intenção de esgotar a discussão a respeito da modernidade, mas apenas organizar e apresentar alguns de seus elementos básicos e relacionar suas características com a constituição de uma determinada maneira de entender o conceito de identidade e a organização escolar. A partir de autores como Bauman (1999), Hall (2015), Morin (2002), Najmanovich (2001), Santos (2010), Silva (2015), entre outros, abordamos a ideia de que vários elementos da modernidade influenciaram a identidade e a escola. No caso da identidade, a modernidade ajudou a constituir uma noção de que esta seria um elemento supostamente estável e permanente e, no caso da escola, o pensamento moderno instituiu um modelo de educação pautado em uma concepção representacionista e racional de conhecimento, com pouco espaço para a manifestação das subjetividades, das identidades e biografias de estudantes, minimizando, no espaço escolar, dimensões mais subjetivas, criativas, de investigação, produção e reconstrução de conhecimento e sentido. O objetivo é refletir a respeito da necessidade de repensarmos a escola, na tentativa de valorizar, nessa instituição, não uma padronização das identidades, mas uma diversidade e as diferenças entre as identidades infantis, suas subjetividades e histórias de vida, elementos importantes para a produção de conhecimento e sentido, como passaremos a discutir a partir de agora.

1.1 Modernidade: um ponto de vista

A ciência moderna legou-nos um conhecimento funcional do mundo que alargou extraordinariamente as nossas perspectivas de sobrevivência. Hoje não se trata tanto de sobreviver como de saber viver. Para isso é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos. A incerteza do conhecimento, que a ciência moderna sempre viu como limitação técnica destinada a sucessivas superações, transforma-se na chave do entendimento de um mundo que mais do que controlado tem de ser contemplado. (SANTOS, 2010, p. 85-86).

O termo modernidade pode ser abordado a partir de uma multiplicidade de tempos, espaços e pontos de vista. No presente tópico, não temos a intenção de buscar uma definição única, mas sim caracterizar a modernidade como um grande projeto, um ideário, uma determinada visão de mundo que produziu algumas formas de pensar que influenciaram a ciência, a escola e a identidade (BAUMAN, 1999; NAJMANOVICH, 2001; SANTOS, 2010). Para alcançar tal objetivo, abordaremos primeiramente a etimologia da palavra modernidade. Em segundo lugar, pontuaremos o significado cronológico do referido termo e finalmente relacionaremos os dois primeiros elementos abordados ao pensamento que embasa a ciência moderna, sobretudo aquele denominado de racionalismo cartesiano e que teve origem na Revolução Científica em meados do século XVI (MORIN, 1996; SANTOS, 2010). São esses os aspectos da modernidade que levaremos em consideração durante a presente dissertação.

Para iniciar nossa reflexão, destacamos primeiramente que modernidade vem da palavra moderno, que provém do latim *modernus*, derivada dos radicais *modus* ou *modo* (“aquilo que é recente” ou “recentemente”) e *hodierno* ou *hodie* (“pertencente aos nossos dias” ou “hoje”). A partir da etimologia da palavra, podemos afirmar que moderno significa algo que está na moda ou que é recente para determinado contexto (COELHO, 2005; COSTA, 2002). Ainda que sua ligação com o conceito de novo ajude a compreender o sentido de modernidade, cabe destacar que esse entendimento é parcial e, segundo Coelho, “[...] haverá tantas noções de moderno, modernismo e modernidade quantos forem os espaços e os tempos considerados.” (COELHO, 2005, p. 20). Para ilustrar a multiplicidade de sentidos, tempos e espaços que podem delimitar a noção de moderno, Coelho (2005) exemplifica que no contexto do século V a modernidade foi trazida pelo cristianismo, que se opunha ao passado pagão romano. Já na França Medieval (840 d.C. até a metade do séc. XV) eram chamados modernos os magistrados recém-eleitos como assessores do “prefeito” de uma cidade, aqueles cujos mandatos terminavam, por sua vez, eram chamados antigos.

Embora os exemplos anteriores apresentem a conotação de que moderno é algo novo, essa ideia de que o moderno seria preferível ao antigo, no entanto, é mais recente. Nas artes plásticas, por exemplo, até o século XVII um pintor era considerado bom quando apresentava a capacidade de copiar seu mestre, e somente a partir do século XVIII é que a originalidade – enquanto novidade e capacidade de criação – passou a ser um valor, mais especificamente com a Revolução Científica e com os processos de industrialização e mercantilização, aprofundados no século XIX (COELHO, 2005).

Além de sua ligação com aquilo que é novo, o termo modernidade também pode ser usado em um sentido cronológico para indicar o período da história da humanidade comumente definido como Idade Moderna (1453 - 1789). A definição de tal período não está isenta de debates e tensões, mas de um ponto de vista temporal, a modernidade pode ser situada como um período histórico que tem início após a Idade Média (séc. V - XV).

O fato da Idade Moderna suceder a Idade Média é importante para nossa reflexão e merece atenção. Na Idade Média, até por volta do século XV, a visão que se tinha da natureza era, em grande medida, influenciada pela teologia e ideais religiosos. O pensamento científico medieval era fortemente influenciado pela metafísica de Aristóteles (384 - 322 a.C.), pensador que passou a influenciar a Igreja Católica na Idade Média a partir dos estudos de São Tomás de Aquino (1225 - 1274 d.C.). Aquino utilizou o princípio da razão de Aristóteles para tentar solucionar o problema do diálogo entre a fé e a razão. Para aprofundar esse entendimento, é importante destacar que a metafísica de Aristóteles apresentava o argumento cosmológico, um raciocínio filosófico que buscava uma causa primeira para explicar a criação do Universo. Tal argumento levou Aristóteles a aceitar a existência de um ser supremo – Deus –, causa primeira a partir da qual todas as outras coisas teriam sido criadas. Esse era o raciocínio aristotélico tomado emprestado pela Igreja Católica e que tinha na lei da causalidade a sua base, a partir da qual tudo o que podia ser considerado finito ou contingente teria sido causado por algo além de si mesmo. O único ser que não estaria aplicado a essa lei, e daí o interesse da igreja no pensamento aristotélico, seria Deus (REALE, 1999, 2002; SANTOS, 2017).

Assim, a ciência que se desenvolveu no mundo medieval estava baseada em um pensamento religioso cristão, no princípio de que Deus era a causa primeira de todas as coisas. Esse era o princípio base da Escolástica, filosofia de fundamentação religiosa que procurava dar sustentação teórica à verdade da doutrina cristã (SANTOS, 2017).

Entendida como uma forma de pensar que começou a se desenhar a partir do fim da Idade Média, a modernidade tem origem, em grande parte, no aprofundamento da Revolução Científica em meados do século XVI (SANTOS, 2010). Foi somente com o advento dessa

revolução que pensadores e cientistas começaram a questionar mais fortemente os princípios aristotélicos e a escolástica presentes na ciência medieval. É aqui, portanto, que podemos encontrar um dos marcos de início da Idade Moderna, que trouxe uma forma de pensar que entrava em choque com o pensamento medieval. Com isso, pretendemos relacionar os dois significados de modernidade que abordamos anteriormente: tanto a modernidade enquanto período histórico como também aquela que carrega uma nova forma de pensar a ciência, diferente da praticada no período anterior, a Idade Média.

Os princípios da modernidade, aprofundados ao longo da Revolução Científica, romperam com as ideias medievais e obscurantistas, assentadas na alquimia, no misticismo e na religiosidade da Idade Média. Em lugar de um conhecimento revelado pela fé, as ideias modernas pregavam a razão humana como princípio para conhecer e interpretar as leis da natureza e da sociedade. Baseada na razão, a ciência dispensava a escolástica, as explicações mitológicas e revelações divinas e colocava em seu lugar a matemática. Como afirma Santos (2010):

As ideias que presidem à observação e à experimentação são as ideias claras e simples a partir das quais se pode ascender a um conhecimento mais profundo e rigoroso da natureza. Essas ideias são as ideias matemáticas. A matemática fornece à ciência moderna, não só instrumento privilegiado de análise, como também a lógica da investigação, como ainda o modelo de representação da própria estrutura da matéria. (SANTOS, 2010, p. 26-27).

A base dessa nova maneira de pensar e conhecer o mundo se consolidou em um método científico que foi sendo construído a partir do trabalho de importantes pensadores daquela época. Para citar apenas alguns, foi no período circunscrito na Idade Moderna que Galileu Galilei (1564-1624) fundamentou suas ideias no racionalismo matemático e ajudou a comprovar o heliocentrismo de Copérnico (1473-1543), questionando o geocentrismo, a escolástica e lançando as bases para a mecânica clássica. Reforçando o lugar da matemática na ciência moderna, Isaac Newton (1624-1727) defendeu que o mundo era regido por leis simples, matemáticas e determináveis, que podiam ser conhecidas e interpretadas para levar ao desvelamento de uma lei geral, uma verdade absoluta e imutável sobre o universo. Baseado nessa crença, Newton formulou as três leis do movimento e a lei geral da gravidade, que sustentaram a ciência na modernidade. Ainda que outros pensadores tenham igualmente contribuído para questionar a ciência medieval – como Nicolau Copérnico e Francis Bacon, por exemplo – foi René Descartes (1596-1651) quem fundou as bases do método científico racional moderno. Descartes pregava a redução dos fenômenos complexos em partes simples e assim

baseava a atividade científica na compartimentação e simplificação, com uso central da razão e da matemática, que oferecia a quantificação como ferramenta para conhecer a realidade. A pretensão do método científico cartesiano era alcançar as supostas características universais, eternas e imutáveis dos fenômenos da natureza.

Em suma, são esses pensadores, e ainda outros mais, que se destacaram durante a Revolução Científica e que inauguraram um pensamento moderno, que podemos classificar como novo, em relação ao pensamento científico medieval. Considerando que os séculos XVI e XVII foram palco de uma efervescência de ideias, conflitos e de produção científica, o pensamento oriundo dessa revolução científica, denominado muitas vezes como ciência moderna, tinha a intenção de classificar e ordenar os fenômenos da natureza à procura de leis definitivas, ideia cujo pressuposto é a crença na ordem e estabilidade do mundo. Assim, uma das maneiras de definir a modernidade, como discutimos, é pensá-la como um grande projeto que apresenta o objetivo de alcançar, a partir de uma determinada maneira de fazer ciência, um tipo de conhecimento supostamente racional, objetivo e verdadeiro, que poderia, segundo os expoentes da Revolução Científica, revelar as leis do universo (BAUMAN, 1999; SANTOS, 2010). Consolidado no século XIX, esse modelo científico é definido por Santos como um paradigma totalitário que nega racionalidade às demais formas de conhecimento que não estejam pautadas em seus princípios epistemológicos e metodológicos:

[...] pode falar-se de um modelo global de racionalidade científica que admite variedade interna, mas que se distingue e defende, por via de fronteiras ostensivas e ostensivamente policiadas, de duas formas de conhecimento não-científico (e, portanto, irracional) potencialmente perturbadoras e intrusas: o senso comum e as chamadas humanidades ou estudos humanísticos (em que se incluíram, entre outros, os estudos históricos, filológicos, jurídicos, literários, filosóficos e teológicos). (SANTOS, 2010, p. 21).

O racionalismo científico, como denomina Santos (2010), acreditava que para se alcançar a totalidade dos conhecimentos e superar as incertezas do período que o antecedia – a Idade Média – deveria desconfiar das experiências subjetivas imediatas, consideradas ilusórias por não possuírem o rigor do método científico. Assim, a ciência moderna priorizava a razão como um caminho a ser seguido para alcançar a verdade absoluta, acreditando que seria por meio desta que se obteria o conhecimento verdadeiro. Nesse caminho, o cientista deveria ser objetivo, ou seja, não poderia se pautar em suas experiências, que poderiam traí-lo, pois eram fruto da subjetividade humana, entendida como fonte de erro. Esse é um elemento central da

ciência moderna que influencia não só o método científico, mas também a noção do que é conhecer, aspecto que será retomado adiante.

Como apontam Morin (2002) e Santos (2010), é importante destacar que o racionalismo científico, entendido como modelo de ciência da modernidade, trouxe grande desenvolvimento tecnológico e científico. Por outro lado, é importante reconhecer também suas limitações. Ao analisarmos os avanços possibilitados pela ciência moderna em contraponto aos problemas e adversidades decorrentes desse paradigma, podemos dizer que nos encontramos diante de um paradoxo – principalmente se utilizarmos a forma de pensar da própria ciência moderna, um pensamento a partir do qual muitas vezes os antagonismos são classificados como erros. Nas palavras de Morin:

Daí decorre o paradoxo: o século XX produziu avanços gigantescos em todas as áreas do conhecimento científico, assim como em todos os campos da técnica. Ao mesmo tempo, produziu nova cegueira para os problemas globais, fundamentais e complexos, e esta cegueira gerou inúmeros erros e ilusões, a começar por parte dos cientistas, técnicos e especialistas. Por quê? Porque se desconhecem os princípios maiores do conhecimento pertinente. O parcelamento e a compartimentação dos saberes impedem apreender “o que está tecido junto”. (MORIN, 2002, p. 45).

O método científico proposto por Descartes, a partir do qual um fenômeno é dividido em partes para redução de sua complexidade, gerou o que Morin (2002) denomina “parcelamento e compartimentação dos saberes”. Acostumados a dividir problemas complexos em pequenas partes, cientistas técnicos e especialistas guiados pelo método científico cartesiano deixam de “ver” – para usar a metáfora iluminista da visão como conhecimento – os problemas em sua complexidade, ou o que está “tecido junto”, como afirma Morin, e conseqüentemente não pode ser separado.

A centralidade da matemática é um dos princípios que leva às limitações apontadas por Morin, já que o racionalismo atribui grande relevância ao que é quantificável, deixando de lado, muitas vezes, as características e qualidades dos fenômenos, para mirar apenas seus elementos matematizáveis. É nesse sentido que Morin (2015) afirma que a ciência moderna produziu “nova cegueira”, já que a atenção da ciência moderna estava voltada para alguns elementos dos fenômenos, geralmente aqueles quantificáveis, e não para outros. Descartes e Galileu acreditavam que um conhecimento rigoroso só poderia ser alcançado por meio dos cálculos matemáticos. Assim, de acordo com Santos, “A matemática fornece à ciência moderna, não só o instrumento privilegiado de análise, como também a lógica da investigação, como ainda o modelo de representação da própria estrutura da matéria.” (SANTOS, 2010, p. 27).

Diante disso, a ciência moderna passa a ser um modelo de conhecimento matematizável, baseado na busca por leis definitivas, que tinha como pressuposto a ideia de ordem e de estabilidade do mundo (SANTOS, 2010). A verdade seria alcançada por meio da matemática, que atribuiria à ciência a capacidade de alcançar ideias “claras e simples”, a partir das quais se poderia ascender a um rigoroso conhecimento da natureza. É a partir dessa forma de pensar a ciência que, segundo Santos:

O rigor científico afere-se pelo rigor das medições. As qualidades intrínsecas do objeto são, por assim dizer, desqualificadas e em seu lugar passam a imperar as quantidades em que eventualmente se podem traduzir. O que não é quantificável é cientificamente irrelevante. (SANTOS, 2010, p. 27-28).

A centralidade da matemática para a ciência moderna levou ainda à constituição de uma perspectiva conceitual que considerava a legitimidade de um único olhar. Diante disso, podemos afirmar que a ciência moderna apresentava dificuldades de lidar com a ambivalência, negando racionalidade a outras formas de conhecimento, policiando suas fronteiras, ordenando e classificando obsessivamente os conhecimentos em “racionais” e “irracionais”, “científicos” ou “não-científicos”. Segundo tal modelo de racionalidade, a razão é a verdade, a ciência é o progresso, o conhecimento é objetivo e neutro, por isso deveria estar afastado da subjetividade do(a) pesquisador(a), e o real é sempre comprovável e matematizável (SANTOS, 2010).

Najmanovich (2001) igualmente nos ajuda nessa reflexão ao afirmar que a matematização da natureza levou também à formulação de uma forte intenção de eliminar a subjetividade, fonte do erro que o cartesianismo buscava evitar a todo custo. A dúvida metódica que Descartes apresentava para chegar à ordem, certeza e verdade – consideradas o contrário da desordem, da dúvida e do erro – foi apresentada como um método que dividia em compartimentos e fragmentava o objeto de estudo, na intenção de abarcar o entendimento do todo. Assim, a “[...] certeza que Descartes buscava devia ser absoluta e contar com um fundamento indubitável. [...] O conhecimento matemático é o modelo exemplar, o horizonte de sentido que guia os pensadores no caminho da construção do espírito moderno.” (NAJMANOVICH, 2001, p. 67). Já Galileu utilizou o conhecimento matemático como ferramenta de interpretação, que se distanciava do senso comum e eliminava a diversidade qualitativa, reduzindo as experiências aos seus termos puramente quantitativos (NAJMANOVICH, 2001).

Segundo Najmanovich (2001), a física newtoniana forjou o conhecimento científico como algo absoluto, universal e eterno. Newton fez uso de escalas matemáticas fixas e alcançou

a aceitação da sociedade. Assim, as noções de tempo e espaço com as quais Newton trabalhou “[...] se naturalizaram e se tornaram objetivas para todos que não conheciam sua origem. Nota-se que dizemos se tornaram objetivas e não que são objetivas [...]” (NAJMANOVICH, 2001, p. 77).

Tais ideias nos ajudam a entender que, fazendo uso de conceitos que julgavam absolutos e eternos, os cientistas modernos assumiram para si a responsabilidade de apontar o que seria verdade e o que não seria, o que seria científico ou não, esquecendo-se de que o conhecimento que produziam nada mais era do que produto cultural do contexto específico no qual eles próprios viviam – enquanto cientistas localizados temporalmente no período pós-Idade Média que denominados moderno.

De acordo com Morin (2015), a ciência moderna pode ser entendida ainda a partir de um modelo de pensamento denominado “paradigma da simplificação” (MORIN, 2015). Muito desse paradigma pode ser atribuído às ideias de Descartes anteriormente descritas e, segundo Morin, o paradigma da simplificação está baseado nos princípios da disjunção, redução e abstração. A disjunção promove a divisão dos fenômenos em partes mais simples, proposta do método científico. Descartes acreditava que os fenômenos da natureza eram complicados demais e que seria necessário dividi-los em partes mais simples. Somente depois dessa divisão é que poderia se estudar cientificamente as relações entre o que havia sido dividido, reconstruindo assim os fenômenos a partir de suas partes. Assim, os componentes de um fenômeno eram separados uns dos outros, o que muitas vezes acabava levando com que as partes de um fenômeno fossem entendidas como se fossem o todo – princípio da redução. Os princípios da disjunção e a conseqüente redução criada frequentemente davam origem a realidades descontextualizadas, levando ao princípio da abstração, já que as partes separadas de um fenômeno, reduzidas, permaneciam desprovidas de sua organização natural, como afirma Morin (2015).

Muito frequentemente, o que a ciência moderna estudava era apenas aquilo que havia sido retirado de seu contexto original, dividido, reduzido e abstraído, ou seja, registrado formalmente com auxílio de leis, pensadas para buscar ordem em meio aos diferentes elementos que interagem na constituição dos fenômenos – elementos muitas vezes ignorados pela própria natureza de simplificação presente na constituição do método cartesiano (MORIN, 2015; SANTOS, 2010).

Assim, podemos dizer que a modernidade se configura como uma forma específica de pensamento que leva a um determinado modo de ver o mundo e a ciência. A partir do referencial teórico que adotamos, não entendemos que a modernidade determina a única maneira de se

fazer ciência. Pelo contrário, sabemos que conceitos e procedimentos, hoje naturalizados, são sempre consequentes de sucessivas revoluções intelectuais e tecnológicas que ocorreram ao longo do tempo e, portanto, entendemos que a ciência produz conhecimentos historicamente localizados e superáveis. Se devemos reconhecer o valor da revolução científica do século XVII e os avanços científicos e tecnológicos proporcionados pela ciência moderna, consideramos importante também reconhecer suas limitações e insuficiências reveladas na contemporaneidade (MORIN, 2002; SANTOS, 2010). Além disso, como afirma Najmanovich, toda revolução e transformação, tanto de valores, vínculos, perspectivas teóricas e estéticas, influenciam também as instituições sociais de seu período histórico, sejam elas instituições religiosas, profissionais, legais, políticas ou sociais (NAJMANOVICH, 2001, p. 13). Assim, na passagem do medievalismo à modernidade, como pontuamos anteriormente, estruturou-se um pensamento moderno, historicamente datado, que influenciou a ciência e também outras conjunturas e instituições. Uma das instituições influenciadas pelo pensamento moderno é, sem dúvida, a instituição escolar, que passaremos a abordar a partir do próximo tópico.

1.2 Modernidade e escola

O objetivo da educação na modernidade foi de disciplinar a subjetividade para que não 'infecte' com suas deformações a imagem canônica aceita de mundo. O espaço relacional esteve embebido de espírito disciplinar, o estilo comunicacional adaptou uma forma radial, com o centro no mestre e dirigido deste para o aluno. Finalmente os alunos foram concebidos e tratados como indivíduos uniformes e não como sujeitos encarnados diferentes, sensíveis e criativos.
(NAJMANOVICH, 2001, p. 126).

Muito da organização escolar como a conhecemos hoje foi estruturada ao final do século XVIII, em 1787, a partir do decreto de Frederico Guilherme II, na Prússia, que retirou da igreja a gestão das escolas primárias e instituiu um ministério responsável por sua administração (ARAÚJO, 2011; ESTEVE, 2004). As características desse momento histórico foram gestadas pelas transformações que retratamos no tópico anterior, coincidindo, em grande parte, com as mudanças ocasionadas pela Revolução Científica e com o desejo de superar a visão religiosa e medieval de ciência – mudanças que motivaram Frederico II a buscar o fortalecimento da Prússia perante a igreja em um momento no qual os Estados-Nações europeus se fortaleciam em decorrência das ideias iluministas e da dissolução da sociedade feudal (ARAÚJO, 2011; ESTEVE, 2004).

Frederico II foi um representante do movimento iluminista denominado “despotismo esclarecido”, que rompeu com a tradição medieval e foi uma das bases de mudança para as ações implementadas primeiramente nas escolas da Prússia e posteriormente em outros estados europeus e de outros continentes. Agora sob a responsabilidade do Estado, o modelo de escola que se disseminou – primeiramente pelo continente europeu e posteriormente para outras regiões do globo – substituía a relação individual de preceptorado, por um modelo coletivo, com um professor à frente de vários estudantes, como conhecemos hoje. A intenção era atingir a maiores parcelas da população e, para isso, era necessário que a escola adotasse um modelo de ensino que estivesse de acordo com as recentes transformações encetadas pelo racionalismo científico, fruto do pensamento moderno que discutimos anteriormente.

Influenciado pela modernidade, o sistema de ensino passou a basear-se ainda mais na ideia representada pelo termo latino *Magister dixit* (“o Mestre disse”). Essa noção refletia a compreensão de que o(a) professor(a) estava à frente da classe, como um possuidor e transmissor do conhecimento – ideia igualmente criticada por Freire (1987), ainda que o educador brasileiro não discuta a questão das influências do pensamento moderno na escola, mas aponte a passividade gerada por uma “educação bancária”, na qual o professor, enquanto possuidor do conhecimento, transmite aos alunos os conhecimentos, que devem ser recebidos de maneira passiva. Nessa concepção, criticada por Freire, “[...] o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente.” (FREIRE, 1987, p. 68).

Além disso, ao serem ensinados(as) individualmente por preceptores(as), na escola da modernidade os(as) alunos(as) se tornam um coletivo, muitas vezes padronizado, para proporcionar a transmissão racional de um conhecimento objetivo, fruto do método científico cartesiano. Para tanto, de acordo com Najmanovich, também é necessário ignorar a subjetividade de cada estudante, deixá-la de lado, já que a escola da modernidade tem por objetivo, tal qual em um processo mecânico, imprimir um mesmo conhecimento – supostamente igual para todos(as) – no cérebro dos(as) alunos(as), ordenadamente sentados à frente do(a) professor(a), mestre a partir do qual os(as) estudantes podem ter acesso ao conhecimento por meio da aula magistral (NAJMANOVICH, 2001, p. 110).

Entendemos que as influências do pensamento moderno na escola levam à constituição de um conhecimento afastado das subjetividades humanas, afastado da identidade de alunos e de alunas. Retomando as ideias de Santos (2010), podemos afirmar que se a ciência moderna buscava o afastamento entre aquele que conhece e seu objeto de conhecimento – o(a) cientista e o fenômeno que estuda – atualmente a ciência tem mostrado as conexões entre nós e aquilo que pesquisamos. Nas palavras do autor:

A ciência moderna legou-nos um conhecimento funcional do mundo que alargou extraordinariamente as nossas perspectivas de sobrevivência. Hoje não se trata tanto de sobreviver como de saber viver. Para isso é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos. A incerteza do conhecimento, que a ciência moderna sempre viu como limitação técnica destinada a sucessivas superações, transforma-se na chave do entendimento de um mundo que mais do que controlado tem de ser contemplado. (SANTOS, 2010, p. 85-86).

Na escola, o pensamento ilustrado por Santos na citação acima leva a uma valorização das ligações entre as subjetividades dos(as) estudantes e os conhecimentos escolares, antes vistos como objetos que existiam independentemente daqueles(as) que os estudavam e agora compreendidos nas relações que se estabelecem entre aquilo que somos e o que estudamos. Tais mudanças na maneira de entender o conhecimento levam a transformações também nas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. Se para o pensamento moderno o conhecimento é objetivo, fruto de uma ciência racional que busca afastar a subjetividade humana, hoje entendemos que conhecer implica estabelecer relações entre o subjetivo e o objetivo.

Para Najmanovich (2001), a concepção moderna de ensino que destacamos anteriormente está fortemente baseada na ciência moderna e na ideia representacionista de conhecimento, que surge a partir da produção de livros, decorrentes do advento da imprensa, propiciando mudanças na concepção de leitura. Segundo Chartier (1994), após a invenção da imprensa, por Gutenberg em meados do século XV, a leitura e a escrita passaram por uma revolução que pode ser comparada somente à invenção contemporânea do computador. Nas palavras do autor:

[...] como, na longa história do livro e da relação ao escrito, situar a revolução anunciada, mas, na verdade, já iniciada, que se passa do livro (ou do objeto escrito), tal qual o conhecemos, com seus cadernos, folhetos, páginas, para o texto eletrônico e a leitura num monitor? [...] A primeira revolução é técnica: ela modifica totalmente, nos meados do século XV, os modos de reprodução dos textos e de produção dos livros. Com os caracteres móveis e a prensa de imprimir, a cópia manuscrita deixa de ser o único recurso disponível para assegurar a multiplicação e a circulação dos textos. (CHARTIER, 1994, p. 185-186).

É o advento da prensa de imprimir em meados do século XV, portanto, que ocasiona não só a impressão cada vez mais em larga escala de livros capazes de armazenar conhecimentos como também provoca um fortalecimento da concepção representacionista, com o distanciamento entre sujeito e objeto de conhecimento (NAJMANOVICH, 2001).

Assim, na concepção representacionista, o ato de conhecer é equivalente à criação de uma imagem interna – na cabeça de quem conhece – de um mundo objetivo e independente do sujeito. Essa ideia supõe que o conhecimento seja uma cópia do mundo. A partir do representacionismo, portanto, o conhecimento seria:

Uma cópia mecânica, cópia fiel, reflexo no espaço interno do sujeito, daquele dado em si e por si mesmo no mundo exterior independente. [...] Para produzir ‘cópias’ ou ‘imagens internas’ não deformadas, a subjetividade devia ser eliminada, a mente devia refletir sem participar para poder obter uma imagem ‘objetiva’. (NAJMANOVICH, 2001, p. 126).

Segundo Najmanovich, uma das decorrências do sistema de ensino da modernidade é o incentivo à passividade de alunos e de alunas diante de um conhecimento supostamente objetivo, fruto de uma ciência racional. Esse incentivo carrega em seu cerne a ideia moderna de que a subjetividade humana precisa ser eliminada, pois é fonte de erro (SANTOS, 2010). Ao estabelecer como verdadeira a suposição de que, quando eliminam a subjetividade, os seres humanos percebem objetivamente “o que há no mundo tal qual é” (NAJMANOVICH, 2001, p. 84), a concepção representacionista da modernidade influencia a escola, dando origem ao mito de que conhecer é apreender uma “imagem interna”, que seria uma internalização, no sujeito, de um mundo objetivo e independente da subjetividade de quem aprende. A partir disso, o modelo de escola da modernidade desvaloriza a subjetividade do(a) aluno(a) ao perseguir a ideia de cópia objetiva e fiel do conhecimento e frequentemente subjugar o(a) estudante à passividade, enquanto o(a) professor(a) “imprime” no cérebro dos(as) aprendizes aqueles conhecimentos legitimados e acumulados pela sociedade (NAJMANOVICH, 2001). É essa a influência mais forte do pensamento moderno na escola, característica que nos permite dizer que nessa instituição escolar há falta de espaço para a subjetividade de alunos e alunas, já que prevalece a concepção representacionista e racional que pouco se abre para as dimensões subjetivas, criativas, lúdicas, de investigação, produção e reconstrução de conhecimento e sentido. Na busca por um conhecimento tal como se apresentava na suposta realidade verdadeira almejada pela ciência moderna, a escola passou a reduzir ao máximo as interferências da subjetividade no conhecimento, supostamente porque o subjetivo seria o erro que distorceria o conhecimento-cópia da realidade. Nas palavras de Najmanovich, “A educação, então, teria que eliminar todo vestígio de subjetividade e treinar os indivíduos para obter essas cópias perfeitas – não do mundo, e sim daquilo que seus mestres ensinavam.” (NAJMANOVICH, 2001, p. 126). Frequentemente, esse pensamento reduz o(a) estudante a um sujeito passivo, que recebe de forma mecânica os conhecimentos da sociedade. Nesse modelo

de escola, a artificialidade é garantida por meio do ensino disciplinar que imita a fábrica e o exército, ao valorizar a obediência, a submissão e a repetição (NAJMANOVICH, 2001).

Frequentemente considerados passivos, partes de uma engrenagem que permitiria o acesso ao conhecimento enquanto cópia da realidade, os(as) estudantes são reduzidos, na escola da modernidade, a receptáculos de conhecimentos. Da mesma forma, nessa escola o espaço escolar não é pensado para permitir interações, mas sim para propiciar cópias mecânicas do conhecimento. Assim, o modelo moderno de escola tomou emprestado do método cartesiano e levou para a sala de aula a “[...] uniformização, seriação, sistematização em ordens lineares, precisão e exatidão” (NAJMANOVICH, 2001, p. 127), com base em um ensino reprodutivo. Assim:

A escola da modernidade foi concebida como um espaço separado e dividido em compartimentos estanques. Cada área pretende ser independente, tem sua própria agenda de prioridades, e age como se as demais não existissem. Os saberes se apresentam fragmentariamente e as ferramentas se converteram em fins de si mesmos. A escola está separada do hospital, do clube, dos lugares de entretenimento, dos espaços artísticos e dos centros políticos. O conhecimento está separado da diversão, da criação, da decisão e da ação. (NAJMANOVICH, 2001, p. 128).

Para além da concepção de ensino da escola moderna, entendemos que o conhecimento é adquirido a partir de experiências no mundo social (NAJMANOVICH, 2001). Assim, consideramos a existência de saberes e não mais de verdades absolutas, como postulavam os pensadores integrantes da Revolução Científica. O ato de conhecer, objeto de trabalho da escola, como afirma Najmanovich, “[...] já não significa que somos capazes de obter imagem interna de uma realidade pura [...] e sim que podemos produzir sentido em um mundo experimental rico e dinâmico.” (NAJMANOVICH, 2001, p. 129). Diante disso, a proposta de Najmanovich é que a escola deveria se tornar mais um “[...] laboratório de novas possibilidades convivenciais” (NAJMANOVICH, 2001, p. 130) e menos um local de reprodução e de acesso passivo a um conhecimento objetivo, científico, que deveria ser impresso na mente de cada estudante. Podemos entender que a escola pretendida seria aquela na qual o(a) aluno(a) tem garantida sua participação ativa no processo de aprendizagem, uma escola pensada como um grande laboratório que possibilitaria a criatividade e estimularia a produção de novos sentidos e conhecimentos, como afirma Najmanovich (2001).

O mesmo nos diz Behrens (2008), quando afirma que é necessário superar, na escola, o ensino como reprodução e passar à produção de conhecimento. Para tanto, é importante investir em “[...] uma formação docente e discente que supere a visão linear e torne-se mais integradora,

crítica e participativa.” (BEHRENS, 2008, p. 20). A autora dá ênfase à necessidade de superar a fragmentação do conhecimento e enfatiza uma visão complexa dos saberes em uma educação interdisciplinar, contextualizada, ativa e que promova a ligação entre a realidade vivida por estudantes e os conhecimentos escolares.

Ao mencionar a complexidade, Behrens afirma que esse paradigma pode auxiliar na “[...] superação da visão linear e disciplinar na escola e leva a buscar a interconexão das diversas áreas do conhecimento.” (BEHRENS, 2008, p. 21). A consolidação dessa interconexão e a unificação envolvem o processo de aprendizagem, contribuindo para a produção do conhecimento crítico, reflexivo e transformador, que são considerados elementos fundamentais a serem desenvolvidos na escola. Nesse sentido, o papel da escola vai além da transmissão de conteúdos e passa a ser vista como instituição geradora de cultura, de sentido e precisa estar aberta à subjetividade de alunos e de alunas.

Diante do exposto – e partindo das influências que a modernidade apresenta sobre a constituição da instituição escolar – não consideramos suficiente entender a escola como local que restringe o aprendizado à reprodução de conhecimentos, imprimindo cópias idênticas dos saberes nas mentes de cada aluno(a) e desconsiderando suas subjetividades. Em uma visão complexa, ao professor cabe, sem dúvida, a tarefa de transmitir o conhecimento historicamente construído pela humanidade, mas também a tarefa de inovar e produzir, junto com os(as) estudantes, novos conhecimentos, de maneira participativa, democrática e contextualizada na cultura e nas identidades dos(as) alunos(as). Diante da centralidade do conceito de subjetividade para a concepção de escola que almejamos, o desafio é multiplicar, na instituição educativa, os espaços que permitem a interação, o uso da subjetividade e da criatividade, valorizar os espaços de convivência, de decisão compartilhada, de ação, de investigação, de produção e de reconstrução de conhecimento e de sentido. Para isso, é importante considerar as subjetividades de alunos e alunas, é essencial considerá-los(as) como sujeitos possuidores de identidades e particularidades que precisam ser levadas em consideração e que tanto influenciam como são influenciadas pela escola. Dessa maneira, desejamos deixar de lado uma escola moderna, baseada em uma concepção passiva e representacionista de conhecimento, e caminhar para uma escola que prima pela participação ativa do(a) estudante, na qual a reprodução de um conhecimento padronizado não é suficiente para caracterizar o aprendizado que almejamos, questão que será retomada e aprofundada adiante.

Diferentemente da visão moderna, portanto, consideramos importante desenvolver uma visão de escola em que o conhecimento se apresenta como eixo central na atividade do sujeito em seu meio cultural. Assim, o conhecimento passa a ser “produto da interação humana com o

mundo através de sistemas simbólicos, meios técnicos, estilos relacionais e cognitivos” (NAJMANOVICH, 2001, p. 111) que considera a estética, a ética e os afetos. Outrora “absoluto, verdadeiro, objetivo e universal”, como pretendia a modernidade, o conhecimento escolar passa a considerar a ligação entre “teoria, ação, emoção e valores” (NAJMANOVICH, 2001). Por conseguinte, enquanto a concepção moderna acreditava na existência de verdades absolutas, entendemos que o conhecimento é parte da interação humana, está inserido em um contexto cultural e não está no reino das verdades absolutas. Essa nova concepção de conhecimento escolar critica o modelo “representativo do conhecimento que supõe um processo mecânico e passivo.” (NAJMANOVICH, 2001, p. 111).

Diante dos questionamentos a respeito do sistema de ensino da modernidade, consideramos importante destacar o espaço que se abre para metodologias ativas¹ de aprendizagem, que passam a levar em consideração a importância do espaço escolar ser um ambiente de expressão da subjetividade do(a) aluno(a). Isso não significa que o conhecimento herdado culturalmente deve ser esquecido, pois para Najmanovich (2001):

Os conhecimentos entesourados por uma cultura continuam sendo importantes e valiosos, mas já não são intocáveis [...]. A educação continuará se ocupando de transmiti-los, mas não mais como verdades absolutas, senão como modelos e ferramentas para compreender e produzir conhecimentos novos, enriquecer ou transformar as narrações herdadas, polir ou descartar velhos procedimentos. (NAJMANOVICH, 2001, p. 111-112).

Assim, os novos modelos educacionais não deixam de lado os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, pelo contrário, como afirma Najmanovich, “[...] acentuam a importância dos conteúdos e a relação de ensino a partir de uma perspectiva de produção de sentido.” (NAJMANOVICH, 2001, p. 112). Dessa maneira, o ensino passa a reconhecer a subjetividade, demonstrando os vínculos existentes entre o conhecimento estudado na escola e os contextos culturais, sociais e subjetivos com os quais todo conhecimento se relaciona na produção de sentido (NAJMANOVICH, 2001). É com base nesse princípio que destacamos a necessidade de olhar para os conteúdos escolares em suas interlocuções com a cultura, com as histórias de vida e as identidades de alunos e alunas, na

¹ As metodologias ativas são estratégias de ensino-aprendizagem que buscam superar aquela passividade do(a) estudante presente na concepção moderna de escola, que coloca o(a) docente como detentor e transmissor de saber, de um lado, e o(a) discente como mero receptor, de outro lado. São metodologias centradas no(a) aluno(a) e que pressupõem sua participação nos processos escolares, levando assim a um maior envolvimento e valorização dos elementos subjetivos presentes na aprendizagem. Existem diferentes estratégias, técnicas e metodologias que podem ser consideradas ativas, como a Aprendizagem Baseada em Problemas, Estudos de Caso, Sala de Aula Invertida e a Pedagogia de Projetos, foco da presente pesquisa.

intenção de repensar a instituição escolar e buscar usar metodologias mais ativas de aprendizagem, como destacado anteriormente.

Assim, ao valorizarmos a subjetividade dos(as) estudantes, entendemos que o sujeito é possuidor de conhecimentos que constituem suas identidades particulares, que podem tanto ser influenciadas pela escola quando podem também influenciar essa instituição. Diante disso, consideramos importante entender como se constitui o processo identitário, já que partimos do pressuposto de que as identidades infantis não são fixas e estão em constante construção, já que pertencentes e contextualizadas no mundo contemporâneo, em constante transformação. Desse modo, dedicar-nos-emos, a seguir, a apresentar o conceito de identidade, suas relações com a modernidade e as transformações as quais tem passado.

1.3 Modernidade e identidade

[...] as identidades, que compunham as paisagens sociais “lá fora” e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as “necessidades” objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático.
(HALL, 2015, p. 11).

De início, cabe destacar que a temática da identidade tem se mostrado fundamental nas ciências sociais, e vários são os estudiosos que se dedicam ao debate dessa questão. Em nossa pesquisa, a intenção central será valorizar a subjetividade e a história de vida de alunas e alunos como um caminho para a constituição da identidade na escola. Vale também registrar que não temos a intenção de esgotar o tema da identidade, de natureza interdisciplinar, mas apontar algumas das discussões a esse respeito, que giram em torno do questionamento da suposta estabilidade da identidade em um contexto de modernidade tardia ou contemporâneo. Assim, nossa argumentação passa pelo reconhecimento de que o projeto da modernidade, que previa alcançar a verdade por meio da razão, revelou-se insuficiente diante dos problemas globais. Além disso, a contemporaneidade também introduziu a dúvida e a incerteza como elementos da ciência (MORIN, 1996, 2002), o que incide diretamente sobre a identidade, tomada não mais como uma noção estável, mas em constante transformação ou descentração (HALL, 2011, 2015). Assim, podemos dizer que assistimos ao nascimento de novas formas de pensar a questão

da identidade na contemporaneidade (BAUMAN, 1999, 2005; GIDDENS, 2003; HALL, 2015). São essas novas formas que desejamos relacionar com a questão central de nossa pesquisa.

Em primeiro lugar, convém retomar a modernidade como um projeto que tinha como objetivo o controle do mundo por meio de um conhecimento supostamente racional e verdadeiro (BAUMAN, 1999). Em sua luta contra a ambivalência, a modernidade buscava uma forma única de conhecer, classificar e ordenar o mundo. Desse projeto decorre o que Santos (2010) denomina de ciência moderna, como já destacado anteriormente, um modelo de conhecimento baseado na busca por leis definitivas, que tinha como pressuposto a ideia de ordem e de estabilidade do mundo. Assim, a ciência moderna perseguiu a ambivalência, negando a suposta racionalidade a outras formas de conhecimento, policiando suas fronteiras, ordenando e classificando obsessivamente os conhecimentos em “racionais” e “irracionais”, “científicos” e “não-científicos” (SANTOS, 2010).

Da mesma maneira que o projeto da modernidade buscou eliminar a ambivalência, as identidades modernas passaram pelo mesmo processo (BAUMAN, 1999, 2005; HALL, 2011, 2015). Dessa maneira, a modernidade buscava definir as identidades como objetos fixos, bem definidos. Identidades ambivalentes, móveis ou de difícil classificação e ordenamento foram consideradas um problema, e a tendência do pensamento moderno era desconsiderá-las, ainda que insistissem em mostrar-se presentes.

Embora perdurem algumas das características da modernidade apontadas por nós anteriormente, atualmente o movimento de negação da ambivalência já não responde aos problemas contemporâneos, e várias mudanças estruturais e institucionais passaram a transformar as sociedades modernas a partir do final do século XX. O temor da ambivalência, por exemplo, já não possui tanta força quanto possuía (BAUMAN, 1999); perde sentido a distinção entre conhecimento científico e outras formas de conhecimento; a objetividade do conhecimento revela-se uma ilusão; e a quantificação torna-se insuficiente e parcial (MORIN, 2015; SANTOS, 2010). As transformações pelas quais as sociedades contemporâneas têm passado valorizam a ambivalência, a dúvida, a incerteza e a transitoriedade, o que levou as identidades fixas a perderem espaço. Isso nos conduz a novas maneiras de pensar a questão da identidade na contemporaneidade.

De acordo com Hall (2015), é o declínio das identidades pensadas a partir do renascimento e do iluminismo europeu que evidenciam a crise que fragmenta a identidade. O ser humano moderno ocupava um espaço social e cultural bem definido, mas mudanças estruturais na sociedade têm questionado as identidades culturais referentes à nacionalidade, classe, raça, sexo e etnia, questionamentos que abalam a estabilidade sobre a qual a identidade

anteriormente se fundamentava. A argumentação de Hall pressupõe que as identidades estão passando por um processo de descentração. Há três concepções de identidade construídas ao longo da história que podem nos ajudar a entender essa ideia de declínio, são elas: o sujeito do iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno.

A primeira concepção de identidade, o sujeito do iluminismo, estava baseada em uma ideia de que o ser humano é um indivíduo centrado, unificado, soberano. Essa concepção carrega as características da modernidade que destacamos anteriormente e, se no período anterior, medieval, a crença era de que a posição do indivíduo na sociedade seria divinamente estabelecida, no sujeito do iluminismo o ser humano racional e científico preconizado na Revolução Científica passa a ser o norteador dessa identidade, já que os ideais iluministas se consolidam no século XVI com o Renascimento e no século XVIII com o Iluminismo. Assim, nessa concepção, a identidade consistia no núcleo interior que emergia no nascimento do indivíduo e com ele se desenvolvia, permanecendo ao longo de sua existência. Visto como uma figura masculina e detentora das capacidades de razão, consciência e ação, o sujeito do iluminismo era individualista e o seu centro era a identidade da pessoa (HALL, 2015).

A segunda concepção, o sujeito sociológico, refletia as transformações associadas à modernidade e a complexidade desse mundo moderno. Nessa concepção, o núcleo interior do sujeito já “[...] não era autônomo e autossuficiente, mas sim formado na relação com outras pessoas importantes para o indivíduo, que mediavam valores, sentidos e símbolos (a cultura).” (HALL, 2015, p. 11). A identidade do sujeito já não era unificada e sim formada na interação entre o indivíduo e a sociedade, aspecto que diferencia o sujeito sociológico do sujeito do iluminismo, aquele centrado em si mesmo. Além disso, o sujeito sociológico “[...] ainda tem um núcleo ou essência interior que é o ‘eu real’, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem.” (HALL, 2015, p. 11).

A concepção sociológica de identidade, segundo Hall, faz preencher o espaço existente entre o mundo pessoal e o mundo público. Assim, o sujeito projeta seu mundo pessoal nas identidades culturais e toma como parte de si mesmo os seus significados e valores, alinhando “[...] sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural.” (HALL, 2015, p. 11). Dessa maneira, a identidade seria a sutura entre o sujeito e a estrutura, estabilizando os sujeitos e os mundos culturais, unificando e tornando a ambos mais predizíveis.

Já na concepção de identidade presente no sujeito pós-moderno, foco da análise de Hall, o indivíduo não tem uma identidade permanente, fixa, supostamente estática ou essencial, como

colocamos anteriormente. Antes estável e unificada em torno da tradição perpetuada pelas gerações, a identidade passa agora a ser múltipla e historicamente contextualizada. Hall localiza essas transformações na segunda metade do século XX, denominada pelo autor como “modernidade tardia”. Nas palavras de Hall,

Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (HALL, 2015, p. 11-12).

O mesmo nos diz Giddens (2003), quando afirma que os indivíduos possuem, hoje, uma identidade social diferente daquela que existia nas sociedades tradicionais. É importante destacar que Giddens entende que a modernidade seria uma sociedade pós-tradicional e, na contemporaneidade, viveríamos, segundo o autor, uma modernidade tardia, visto que as características fundamentais desse período foram apenas acentuadas, ou seja, ainda não foram rompidas totalmente, como apontamos anteriormente. Para o referido autor, verifica-se uma transformação no conceito de identidade quando ocorre o rompimento da ordem tradicional que entendia a identidade como um elemento individual limitado pela tradição, estável e permanente. Com esse rompimento, a identidade, em um período pós-tradicional, passa a ser mutável, móvel, dinâmica. Sem a referência da tradição, fica evidenciado para o indivíduo um mundo de diversidade, de diferença, de escolhas e possibilidades, antes limitadas pela forma de organização da sociedade tradicional – uma sociedade mais local, invariável e circunscrita pelos laços de parentesco.

Para Hall, o que pode ajudar a explicar o deslocamento das identidades é a complexificação e multiplicação dos sistemas de significação e representação cultural. É a diversificação desses sistemas que confrontam os sujeitos com uma “[...] multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.” (HALL, 2015, p. 12). A ideia, defendida por Hall, é a de que as transformações da modernidade levaram a uma “crise de identidade”. Nas palavras do autor:

[...] as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social. (HALL, 2015, p. 9).

Segundo Hall (2015), há cinco avanços na teoria social e nas ciências humanas que ajudam a entender esse processo de crise de identidade, ou descentramento do sujeito cartesiano, destacado pelo autor. De forma breve, o primeiro avanço seria a redescoberta do pensamento marxista, reinterpretado na década de 1960. Já o segundo avanço seria o conceito de inconsciente de Freud, que defende a ideia de que a identidade é formada paulatinamente por meio de processos inconscientes, e não algo existente desde o momento do nascimento. O terceiro descentramento da identidade parte da argumentação de Saussure, segundo a qual o ser humano não pode ser considerado o verdadeiro autor de suas afirmações ou dos significados que nossa língua expressa. O quarto avanço teórico provém do trabalho de Foucault, que se aplica a pesquisar os regimes de poder disciplinares presentes nas instituições modernas. Finalmente, o quinto descentramento é oriundo dos avanços do movimento feminista, que politizou a subjetividade humana, a identidade e contestou a distinção entre público e privado e a vida social.

Aliados a esses descentramentos, Hall identifica o fenômeno da globalização, a partir do qual modificam-se as maneiras de compreender o espaço e o tempo, processo que dá origem a momentos de choque e também de hibridização de distintas identidades. Para Hall, os processos de globalização podem ser definidos como “[...] aqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, interligando e conectando comunidades.” (HALL, 2015, p. 39). Esses processos tornam o mundo mais interconectado, transformando a percepção que temos do espaço e do tempo. Assim, a globalização seria um dos fatores que acarreta mudanças na vida e nos hábitos dos sujeitos, transformando suas maneiras de viver em sociedade e provocando o que o autor denomina “sobreposição” de identidades nacionais por identidades particulares, culturais. Assim, o processo de globalização estaria, segundo Hall, deslocando as identidades nacionais. Nas palavras de Hall, a globalização:

[...] tem um efeito pluralizante sobre as identidades, produzindo uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação, e tornando as identidades mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas; menos fixas, unificadas ou trans-históricas. (HALL, 2015, p. 51).

O mesmo nos diz Woodward, quando afirma que a interação que envolve os fatores econômicos e culturais causam mudanças na produção e no consumo, e por fim acabam produzindo identidades novas e globalizadas, identidades que podem, segundo a autora, “[...] ser encontradas em qualquer lugar do mundo e que mal se distinguem entre si.” (WOODWARD, 2014, p. 21).

O encurtamento das distâncias e o impacto que o fenômeno da globalização apresenta sobre as pessoas acaba ainda por criar laços identitários que supostamente levariam a uma tendência de homogeneização das identidades nacionais, elemento questionado por Hall, já que a tendência à homogeneização caminha em paralelo a uma fascinação e mercantilização da diferença. É o que Hall denomina de interesse pelo local, em conjunto com o impacto do global comumente destacado no fenômeno da globalização.

Em suma, fazendo um resgate do conceito de sujeito pós-moderno que Hall estabelece em sua obra, podemos afirmar que a identidade pós-moderna se constitui a partir das inúmeras e complexas mudanças sociais, políticas e econômicas de nosso tempo. São mudanças que estão acontecendo no mundo contemporâneo e que colocam em perspectiva aquelas certezas oriundas do pensamento moderno. Há mesmo autores que afirmem, de forma mais veemente, como Woodward (2014), que tais certezas estão em colapso, o que faz surgirem novas formas de posicionamento. Diante disso, em distintos lugares e de diferentes formas, novas e diferentes identidades são criadas ou se incorporam a identidades pré-existentes, o que leva à transformação cada vez mais intensa do sujeito pós-moderno.

Assim, as transformações nas identidades pós-modernas, como discorreremos neste tópico, são reflexo das fissuras provocadas pelos cinco descentramentos (HALL, 2015) que complexificaram e multiplicaram os sistemas de significação e representação cultural e levaram ao rompimento da ordem tradicional – aquela que via a identidade como um elemento estável e permanente. É esse rompimento que leva a identidade a ser mutável, já que fica cada vez mais acessível e evidenciado para as pessoas que existe um mundo de diversidade, de diferença, de escolhas e possibilidades que até um certo tempo atrás estavam limitadas pela organização social tradicional.

Os conceitos e elaborações teóricas que foram objeto de nossa reflexão até aqui nos permitem olhar de uma maneira diferente para a identidade. Para aprofundar esse entendimento ainda mais e aproximá-lo da instituição escolar, Silva (2014) propõe uma relação entre as definições do conceito de identidade e de diferença, como veremos no próximo tópico.

1.4 Identidade e diferença

[...] a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada.
(SILVA, 2014, p. 96-97).

Na intenção de aproximar os conceitos de identidade e diferença, Silva (2014) propõe iniciar a discussão delineando primeiramente o conceito de identidade. De acordo com Silva, pode parecer fácil definir identidade se a pensarmos somente como um fato da vida, como uma característica individual que faz referência a “quem eu sou”. Assim, identidade seria apenas um fato autônomo: “sou brasileira”, “sou mulher”, “sou pedagoga”, “sou mãe”. Entendida dessa maneira simplificada e reduzida, a identidade faria referência apenas a si própria, sendo autocontida e autossuficiente (SILVA, 2014).

Assim como a identidade, a diferença também poderia ser pensada como algo independente, fazendo referência ao que o outro é: “ela é italiana,” “ela é branca,” “ela é homossexual,” “ela é velha,” “ela é mulher.” Nesse sentido, assim como a identidade, a diferença seria apenas “auto referenciada como algo que remete a si própria” (SILVA, 2014, p. 74).

Segundo Silva (2014), para além das duas definições anteriormente expostas, identidade e diferença apresentam uma conexão que se estabelece em uma relação de estreita dependência. Essa conexão geralmente fica encoberta, pois costumamos expressar nossas identidades de uma forma afirmativa. Assim, quando afirmo “sou brasileira”, não posso entender que tal referência se esgota em si mesma, já que essa afirmação é necessária, pois existem outras pessoas que *não* são brasileiras. Esse raciocínio forma uma cadeia de negações, pois quando afirmo “sou brasileira”, automaticamente nego que “sou argentina”, que “sou italiana”. A gramática, portanto, permite simplificar e reduzir as declarações que fazemos sobre nossa identidade, mas não podemos nos esquecer das negações implícitas nas afirmações. Assim, se a gramática permite a simplificação, ajudando-nos a afirmar, essa mesma gramática também esconde, negando.

Ao mencionar que a gramática também esconde, Silva (2014) apresenta que as afirmações sobre diferença só fazem sentido se compreendidas em uma relação com as afirmações sobre identidade. Assim, ao afirmar que “ela é chinesa”, estou afirmando que “ela

não é brasileira”, ou seja, ela não é o que eu sou. Segundo Silva (2014) essas afirmações feitas de modo implícito formam uma cadeia, em geral oculta, de declarações negativas sobre outras identidades. “Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis.” (SILVA, 2014, p. 75).

A diferença está sendo considerada como um produto derivado da identidade. A identidade seria a referência que define a diferença. Essa ideia remete ao pensamento de que aquilo que somos é a norma para descrever o que não somos. No entanto, na perspectiva que Silva busca desenvolver, “[...] identidade e diferença são vistas como mutuamente determinadas.” (SILVA, 2014, p. 75). Para Silva, é a diferença que vem em primeiro lugar, para tanto, “[...] seria preciso considerar a diferença não simplesmente como resultado de um processo, mas como um processo em que *tanto* a identidade *quanto* a diferença são produzidas.” (SILVA, 2014, p. 76). Assim, a diferença estaria na origem, vista agora como ato ou processo de diferenciação. Em um processo de diferenciação, deve ser levado em consideração que o “anormal é inteiramente constitutivo do normal. Assim como a definição da identidade depende da diferença, a definição do normal depende da definição do anormal.” (SILVA, 2014, p. 84). Portanto, o que está fora é parte do que está dentro, há uma relação de dependência entre os conceitos, de modo que um não faria sentido se não houvesse o outro.

Em suma, identidade e diferença não podem ser entendidas como entidades preexistentes, já que precisam ser constantemente criadas e recriadas (SILVA, 2014). Assim, longe de serem fatos dados, a identidade e a diferença guardam relações com a atribuição de significados e disputas no mundo social. Diante disso, e considerando a importância dos conceitos discutidos até aqui para pensar o mundo social circunscrito à escola, pedagogia e diferença mantém uma estreita relação, como afirma Silva:

Em certo sentido, “pedagogia” significa precisamente “diferença”: educar significa introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o mesmo e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto. É nessa possibilidade de abertura para um outro mundo que podemos pensar na pedagogia como diferença. (SILVA, 2014, p. 101).

Como vimos até aqui, a identidade mantém uma relação de estreita dependência com a diferença, já que afirmações sobre diferença só fazem sentido se compreendidas em uma relação com as afirmações sobre identidade. Tais considerações apresentam consequências para a escola, já que a identidade não pode ser considerada um fato, não é fixa, nem permanente ou homogênea, sendo mais uma construção que pode, assim como tal, ser alvo de um trabalho pedagógico. A pedagogia como diferença, portanto, seria aquela na qual a escola educa a partir

da introdução das diferenças no mundo infantil. Esse elemento é importante para nós, já que almejamos repensar a escola rumo a um ensino que não se limite a reprodução, não se imite, como afirma Silva na citação que abre este tópico, a “reproduzir o mesmo e o idêntico” (SILVA, 2014, p. 101).

Em virtude do exposto, Silva (2014) afirma que não podemos abordar a identidade e a diferença na escola a partir apenas do viés da tolerância e do respeito. Ainda que tais sentimentos sejam desejáveis, sem dúvida, a proposta do autor é que identidade e diferença sejam entendidas como processos de produção social para que, dessa forma, possam ser problematizadas. Nessa perspectiva, a identidade e a diferença seriam tratadas, “[...] não como uma questão de consenso, de diálogo ou comunicação, mas como uma questão que envolve, fundamentalmente, relações de poder.” (SILVA, 2014, p. 96). Segundo Silva (2014), a identidade e a diferença não podem ser entendidas como entidades preexistentes, já que precisam ser constantemente criadas e recriadas. Assim, longe de serem fatos dados, a identidade e a diferença guardam relações com a atribuição de significados e disputas no mundo social.

Considerando que a identidade não é fixa, mas sim uma construção, Silva (2014) entende a importância de um currículo que permita o trabalho com tais questões, na tentativa de tradução dessas ideias em uma pedagogia. O autor parte da ideia de que o “outro cultural” pode ser considerado um problema, pois pode vir a ameaçar nossa própria identidade. Assim, a questão da identidade e da diferença, além de ser um problema social, é também um problema pedagógico. Em primeiro lugar, é um problema social porque é inevitável o encontro com o outro, com o diferente de mim, com o estranho. Por outro lado, é também um problema pedagógico, não somente porque em uma sociedade composta pela diferença a interação entre as crianças e jovens dentro do espaço escolar é inevitável, mas por que a questão da diferença é importante e deveria ser incluída como matéria no currículo escolar, para que a diferença não venha a ser ignorada e reprimida, mas discutida e problematizada. Caso não seja considerada, a diferença, vista como o outro, como o diferente, pode gerar conflitos que por vezes acabam em violência. “O reprimido tende a voltar – reforçado e multiplicado.” (SILVA, 2014, p. 97).

Silva (2014) apresenta três estratégias pedagógicas que têm sido utilizadas na escola quando essa instituição se propõe a trabalhar com questões relativas à identidade e à diferença. A primeira estratégia consiste em promover entre os(as) estudantes os chamados “bons sentimentos” em relação à diversidade cultural. Desse modo, os(as) alunos(as) seriam ensinados a respeitar e tolerar as variadas formas culturais de expressão. Isso significa que os(as) estudantes seriam estimulados(as) a conviver com a diversidade presente dentro do espaço

escolar. Segundo Silva, essa abordagem é tipicamente aquela que “[...] deixa de questionar as relações de poder e os processos de diferenciação que, antes de tudo, produzem a identidade e a diferença.” (SILVA, 2014, p. 98). Na visão do autor, ensinar os(as) alunos(as) a simplesmente respeitar e tolerar a diversidade pode reforçar a dicotomia do tolerante superior, mas benevolente, e do tolerado subalterno, mas respeitado.

A segunda estratégia, denominada por Silva (2014) como “terapêutica”, também concebe a diversidade como algo bom, natural, mas entende que as atitudes de desprezo pelo outro e a rejeição da diferença devem ser tratadas como distúrbios psicológicos. Sob essa ótica, o desprezo e a rejeição seriam frutos da incapacidade de conviver com a diferença, que por sua vez seria oriunda de sentimentos como discriminação e preconceito. A estratégia seria, portanto, tratar psicologicamente os desvios de conduta caracterizados pela discriminação e preconceito.

Uma terceira estratégia, talvez a mais comum dentro das instituições escolares, é a ideia de apresentar aos alunos a diversidade de modo superficial e distante. Nesta estratégia “o outro aparece sob a rubrica do curioso e do exótico”. Essa forma não questiona as relações de poder que produzem a identidade e a diferença cultural e sim contribui para que tais categorias sejam construídas por meio do exotismo e da curiosidade (SILVA, 2014).

Diferentemente das três estratégias citadas anteriormente, Silva (2014) argumenta em favor de um trabalho pedagógico que entenda a identidade e a diferença como questões políticas. No centro de tal estratégia pedagógica deveria estar uma discussão acerca da identidade e da diferença como produção. Assim, a questão que deveria nortear esse planejamento deveria partir da seguinte pergunta: como a identidade e a diferença são produzidas?

Partindo desse pressuposto, Silva (2014) argumenta que seria essencial a presença de uma teoria para embasar a descrição da produção da identidade e da diferença, e não apenas uma estratégia incapaz de questionar as instituições que tendem a fixar as pessoas em determinadas identidades culturais. “Antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença, é preciso explicar como ela é ativamente produzida.” (SILVA, 2014, p. 100). É por isso que Silva entende que:

Uma política pedagógica e curricular da identidade e da diferença tem a obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença. Ela tem que colocar no seu centro uma teoria que permita não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas questioná-las. (SILVA, 2014, p. 100).

Uma proposta pedagógica da identidade e da diferença, segundo Silva (2014), estimularia os estudantes a explorarem as “possibilidades de transgressão e subversão das identidades existentes.” (SILVA, 2014, p. 100). Cabe a essa proposta pedagógica incluir nos currículos a exploração do arriscado, do desconhecido, para que assim seja favorecida a experimentação que fará com que o retorno do “eu e o do nós ao idêntico” (SILVA, 2014, p. 100) seja questionado.

É importante não dicotomizar as ideias de Silva e entender que o autor considera a importância de existir respeito em relação às diferenças. Nesse sentido, Silva (2014) apresenta os argumentos do filósofo José Luis Pardo, que expõe a ideia de que respeitar a diferença é permitir que o outro seja diferente de mim, e não diferente como eu sou. Deixar que o outro seja diferente implica na diferença da identidade e não entre duas identidades. Um currículo de uma pedagogia da diferença e da multiplicidade está associada, portanto, à ideia de questionamento das relações de poder e não somente à identidade. O pressuposto é o de que identidade e diferença estão intimamente ligadas e, em uma sociedade permeada pela diferença, estudantes interagem cotidianamente no espaço escolar com identidades distintas de suas próprias (SILVA, 2014). A ideia, portanto, é questionar as relações de poder e os processos de diferenciação que produzem a identidade e a diferença, já que uma estratégia que apenas admita, reconheça e valorize a diferença pode ser incapaz de fornecer a alunos(as) os instrumentos necessários para questionar aqueles mecanismos e instituições que produzem estereótipos de identidades culturais e separam as pessoas por meio das diferenças.

Diante do exposto até o momento, e considerando nosso desejo de repensar a escola, discutimos a respeito dos conceitos de identidade e modernidade, na tentativa de refletir sobre como a escola vem produzindo identidades padronizadas que muitas vezes não possibilitam a manifestação da subjetividade de alunos e alunas. Diante disso, nossa pesquisa se dedica a repensar a organização escolar para possibilitar que os estudantes se expressem, olhem pra si mesmos e tenham possibilidades de se autoconhecerem, se auto afirmarem e pensarem suas subjetividades no processo de construção do conhecimento. Aspirando a tais objetivos apresentamos, no próximo capítulo, a pedagogia de projetos como uma metodologia ativa que oferece possibilidades para que a escola se afaste do padrão de ensino baseado na reprodução e passividade rumo a um modelo mais participativo, que possa oferecer algumas bases para que a escola se transforme, como defende Najmanovich (2001), em um laboratório para a criatividade e subjetividade humana, um estímulo à produção de conhecimentos e sentidos.

Será particularmente importante notar como a pedagogia de projetos, que será apresentado no capítulo a seguir, encara o ensino escolar como um processo de produção de

sentidos entre os conteúdos curriculares e as subjetividades (NAJMANOVICH, 2001), bem como o cotidiano vivido por alunos e alunas, auxiliando no desenvolvimento da capacidade crítica, criativa e de reflexão sobre as diferenças (SILVA, 2014), de temáticas de relevância social, entendidas como transversais, já que perpassam o currículo escolar. Isso significa que o(a) professor(a) tem um papel de suma importância na pedagogia de projetos, levando os conteúdos e planejando metodologias ativas, agora não mais como único detentor do conhecimento e nem numa concepção representacionista dos conteúdos (NAJMANOVICHJ, 2001). Entender o que é o trabalho com projetos e como podemos proceder diante dessa prática são objetivos do próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

PEDAGOGIA DE PROJETOS: HISTÓRICO, SIGNIFICADO E PRÁTICA

A proposta de trabalhar com a chamada pedagogia de projetos pode ser encontrada em vários períodos ao longo da história da escolaridade. Considerando que cada um desses períodos se encontra em um contexto, é importante traçar um histórico, ainda que breve, e apontar os diferentes significados que a ideia de projetos assumiu desde alguns de seus registros mais antigos até hoje. O que motiva essa intenção é a noção de que as palavras não são usadas em um só sentido e não apresentam significados únicos. Assim, os diferentes contextos nos quais as palavras são usadas produzem também significados distintos, entendimento que aplicamos aqui ao uso da palavra projeto na história da escola. Diante disso, diferentes expressões carregam também variações de significado, contexto e conteúdo, e a diversidade de termos e interpretações não surpreende. Para citar apenas alguns, temos: Método de Projetos, Metodologia de Projetos, Centros de Interesse, Trabalho por Temas, Pesquisa do Meio, Projetos de Trabalho, Estratégia de Projetos, Projetos, Pedagogia de Projetos, Ensino Baseado em Projetos, Aprendizagem Baseada em Projetos, entre outros (ARAÚJO, 2014; MACHADO, 2006, 2008, 2016; HERNÁNDEZ, 1998, 2000).

Diante da multiplicidade de sentidos da palavra projeto, abordaremos neste capítulo um histórico dos contextos e significados da pedagogia de projetos ao longo de alguns períodos da história da escola, bem como possíveis pontos em comum e diferenças entre a ideia contemporânea de projetos e aquelas que foram propostas em outros momentos históricos. Para tanto, partiremos das ideias de Hernández (1998, 2000), educador espanhol que analisa a visibilidade e relevância do trabalho pedagógico com projetos na escola a partir dos anos de 1920, 1970 e 1980 em diante. Em seguida, apresentaremos as ideias de autores que se dedicam a estudar a pedagogia de projetos na contemporaneidade, como Araújo (2011, 2014), Behrens (2008), Machado (2006, 2016), entre outros. A ideia será organizar uma acepção contemporânea da palavra projeto e de alguns dos princípios que podem orientar uma pedagogia que vai além da concepção representacionista de conhecimento e valoriza a subjetividade de alunas e de alunos na produção de sentido para o conhecimento escolar (NAJMANOVICH, 2001). A intenção, entretanto, não será esgotar a temática, mas apontar um breve histórico da pedagogia de projetos, alguns de seus significados contemporâneos e, para finalizar, uma possibilidade de prática, não a única, mas uma ação possível para a pedagogia de projetos em sala de aula.

2.1 Projetos na escola: breve histórico

[...] quando falamos de projetos, o estamos fazendo porque supomos que possam ser um meio que nos ajude a repensar e a refazer a Escola. Entre outros motivos, porque por meio deles, estamos tentando reorganizar a gestão do espaço, do tempo, da relação entre os docentes e os alunos, e, sobretudo, porque nos permite redefinir o discurso sobre o saber escolar (aquilo que regula o que se deve ensinar e como se deve fazê-lo). (HERNÁNDEZ, 1998, p. 65).

Essa ideia de solucionar um problema pode servir de fio condutor entre as diferentes concepções sobre os projetos. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 67).

Segundo Hernández (1998), os projetos podem ser considerados uma prática educativa que obteve destaque em diferentes períodos da história da escolaridade, pois trata-se de uma pedagogia que se conectou, de tempos em tempos, com algumas necessidades sociais e educativas valorizadas em diferentes épocas e contextos. Neste primeiro tópico de nosso capítulo, a intenção será apresentar brevemente três períodos históricos nos quais os projetos, com nomes e referências diferentes, foram utilizados na escola e adquiriram relevância para o contexto escolar.

2.1.1 Os anos de 1920 e o Método de Projetos

De acordo com Hernández (1998), os projetos começaram a adquirir relevância como prática educativa a partir de William Heard Kilpatrick (1871-1965), pedagogo norte americano que levou para a sala de aula, em 1919, algumas contribuições de seu mentor, John Dewey (1859-1952), a respeito da origem do pensamento em situações problemáticas e da importância de se resolver problemas mediante uma série de atos voluntários. Desde então, a ideia de solucionar um problema figura como essencial no trabalho com projetos desenvolvido na escola (HERNÁNDEZ, 1998), e essa pode ser considerada uma característica comum da prática pedagógica de projeto, qualquer que seja a nomenclatura utilizada.

A aprendizagem baseada em problemas não é uma proposta nova. Há mais de um século, Dewey já criticava o processo de ensino e aprendizagem calcado exclusivamente na transmissão verbal de informações e propunha uma aprendizagem baseada na ação do(a) estudante, que precisava ser ativo(a) e participar de seu processo de aprendizagem (DEWEY, 1979, 1959).

A metodologia para trabalho com problemas em sala de aula foi apresentada por Dewey nos anos de 1915 e 1920, junto com Kilpatrick, e veio para se opor à pedagogia tradicional, apresentando um trabalho progressista que entendia a atuação do aluno como fator que propiciaria uma aprendizagem mais significativa, se comparada à passividade que estava presente na ideia de apenas ouvir uma aula.

Para Dewey, o espaço escolar deveria preparar o(a) aluno(a) para resolver os problemas físicos e sociais. A proposta já entendia que o ensino disciplinar, fragmentado, deveria ser superado, e o funcionamento do currículo escolar deveria ocorrer de modo que as atividades escolares abordassem questões e problemas do cotidiano dos(as) estudantes.

Incorporado no Brasil por volta de 1930, a metodologia de projetos de Dewey adquiriu relevância ao propor um método pedagógico que considerava as aptidões, necessidades e experiências dos(as) alunos(as), e que – incorporadas a um plano ou projeto criado de forma corporativa – permitia que o processo educativo não ficasse restrito somente à fala docente. Como afirma Behrens (2008), podemos dizer que o trabalho com projetos se origina na proposta de Dewey, mas segue reinventando-se até os dias de hoje, ganhando novas abordagens e relacionando-se aos novos paradigmas em educação:

Assim, a proposição de Dewey continua sendo pertinente e vem sendo utilizada ao longo dos anos. No entanto, nas últimas décadas, a proposta foi se desenvolvendo e se reinventado, se reconstruindo e, hoje aparece reescrita por outros autores, que buscam uma abordagem metodológica com situações problematizadoras para o ensino e para a aprendizagem. Na realidade não se trata só de aplicar a proposta de Dewey, mas de acrescentar, superar e reinventar essa metodologia apresentando um enfoque complexo, global, crítico e reflexivo. (BEHRENS, 2008, p. 37).

Em 1931, Fernando Sáinz, professor dos movimentos renovadores espanhóis, enunciou mais um componente central do chamado método de projetos, ao defender a ideia de que a escola deveria ser organizada seguindo um plano de tarefas análogo ao que ocorre na sociedade, ou seja, fora da escola. A intenção era que o(a) estudante não sentisse diferença entre a vida exterior e a vida escolar (HERNÁNDEZ, 1998). Sendo assim, os projetos deveriam conectar a escola com a vida, elemento que também se mantém no entendimento contemporâneo que manifestamos do trabalho com projetos na escola.

Esse propósito se baseava na noção de atividade, princípio que rege uma concepção de escola ativa, na qual alunas e alunos entram em contato com a herança cultural da humanidade, os conteúdos, e aprendem participando de experiências de trabalho e da vida cotidiana. Esse enfoque se opunha à concepção de recepção passiva e ao que Dewey denominava, já em 1910,

como “escola compartimentada”, oprimida pela multiplicação de disciplinas, todas elas sobrecarregadas de fragmentos desconexos e, muitas vezes, aceitos pelos(as) alunos(as) apenas pela repetição e autoridade (HERNÁNDEZ, 1998).

Diante do exposto, o primeiro modo de pensar um projeto dentro da escola pode ser resumido em três ideias: o método de projetos tinha como ponto de partida uma situação problema, desenvolvia um processo de aprendizagem vinculado à vida fora da escola e, por fim, oferecia uma alternativa à fragmentação disciplinar.

A essas três ideias básicas foram acrescentadas quatro condições, definidas por Dewey (1979) como “ocupações construtivas” para o desenvolvimento de projetos na escola: [i] o interesse do aluno, fundamental, mas não suficiente se não forem definidos os objetivos e as atividades para esse interesse; [ii] o valor intrínseco da atividade, ou seja, excluía-se atividades triviais, que não possuíam outra consequência senão o prazer imediato da realização; [iii] que o projeto apresentasse, durante seu desenvolvimento, novos problemas que despertassem novas curiosidades, criando a necessidade de continuar pesquisando e aprendendo; e, finalmente, [iv] que o projeto contasse com uma considerável margem de tempo para sua realização. Segundo Hernández, a partir desses princípios, o método de projetos:

[...] não é uma sucessão de atos desconexos, e sim uma atividade coerentemente ordenada, na qual um passo prepara a necessidade do seguinte, e na qual cada um deles se acrescenta ao que já se fez e o transcende de um modo cumulativo. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 68).

É importante destacar também que, desde os primeiros trabalhos com projetos na escola, entende-se que não há uma única maneira de realizar um projeto. De acordo com Hernández (1998), Fernando Sáinz já definia quatro possibilidades de trabalho com projetos: globais, por atividades, por matérias e de caráter sintético. Nos projetos globais, todas as disciplinas eram trabalhadas em torno de um núcleo temático. Nos projetos organizados por atividades, podiam ser desenvolvidos jogos para adquirir experiência social ou na natureza, por exemplo, ou com finalidade ética. Os projetos podiam também ser organizados em torno especificamente das matérias disciplinares e, finalmente, quando apresentassem caráter sintético – que podiam também ser denominados simples ou complexos – estariam relacionados com as disciplinas ou com experiências próximas à turma, sendo breves ou extensos (HERNÁNDEZ, 1998).

Vale a pena abordar também algumas críticas direcionadas ao método de projetos nesse período histórico e organizadas por Hernández (1998). Algumas delas partiram de defensores de uma exposição lógica e sistemática das disciplinas escolares, que afirmavam o risco dos

projetos deixarem de lado os conteúdos, o trabalho sistemático e o rigor lógico das disciplinas. Diante disso, é possível verificar que o medo dos projetos deixarem de lado os conteúdos não é algo novo, tendo surgido praticamente junto à própria proposição do trabalho com projetos na escola, nos anos de 1920. Como aponta Hernández (1998), muito desse medo ficou congelado no imaginário educativo, sendo ainda hoje acessado, sobretudo quando o trabalho com projetos demonstra fôlego para questionar modelos de escola que se afastam de uma concepção de aprendizagem mais ativa e democrática. Outrossim, diante da concepção contemporânea de projeto, como abordaremos adiante, é possível verificar que os conteúdos escolares não ficam de lado, muito menos a profundidade na aprendizagem ou a sistematização dos conteúdos e o rigor lógico, como os dados de nossa pesquisa demonstrarão.

Outras críticas ao trabalho com projetos na escola estavam relacionadas especialmente à intenção dos projetos de superar a fragmentação disciplinar, o que poderia influenciar na organização da escola e causar, segundo tais críticas, uma mistura de matérias e falta de ordenação na vida da escola, previsão que igualmente não se concretizou.

Hernández (1998) também destaca que a racionalidade tecnológica impulsionada pela Segunda Guerra Mundial (1939 - 1945) influenciou os rumos da educação por mais de 30 anos. Essa racionalidade, segundo a qual tudo tem uma sequência e uma resposta lógica, foi adotada como ideologia dominante no ocidente e “[...] favoreceu o êxito do condutivismo e da psicométrica como práticas científicas que davam sentido a essa forma de racionalidade.” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 69). Diante disso, muitas das ideias apontadas anteriormente ficaram “congeladas no imaginário educativo”, voltando a emergir quando as promessas não foram cumpridas e os anos de 1960 exigiram alternativas sociais e educativas para os problemas gerados por essa forma de racionalidade, como veremos adiante.

2.1.2 Os anos de 1970 e o Trabalho por Temas

Uma segunda maneira de trabalhar com projetos na escola inicia-se a partir da metade dos anos de 1960. Hernández (1998) afirma que se produz, nesse período, um novo fluxo de interesse pelos projetos, com o nome de trabalho por temas. O fim da Segunda Guerra Mundial e o início da Guerra Fria impulsionaram uma expansão econômica que coincidiu com o êxito das ideias de Jean Piaget (1896-1980) sobre o desenvolvimento da inteligência e aprendizagem de conceitos. O reconhecimento das ideias piagetianas a respeito da importância do desenvolvimento conceitual impulsionou também alguns questionamentos a respeito de quais critérios deveriam ser utilizados para selecionar os conceitos a serem ensinados na escola.

A partir desse cenário, Jerome Bruner (1915-2016), psicólogo e líder da revolução cognitiva da década de 1960, desenvolveu três noções que vieram a influenciar o trabalho com projetos na escola: a noção de conceito-chave, de estrutura das disciplinas e de currículo em espiral. Assim, o ensino escolar deveria centrar-se no planejamento e desenvolvimento de conceitos-chave a partir das estruturas das disciplinas e de um currículo em espiral, e o trabalho por temas seria uma alternativa para colocar em prática tal proposta.

A noção de conceito-chave ou ideia-chave delimitava eixos conceituais que poderiam favorecer a aprendizagem das disciplinas, já que cada disciplina possui uma estrutura, ou seja, um conjunto de conceitos característicos. Depois de definidos tais conceitos, dentro da estrutura da disciplina, que permite organizar os conteúdos para ensino, seriam explicitados os procedimentos de pesquisa de cada disciplina, para que os(as) estudantes fossem capazes de aprender e aplicassem o aprendido em outras situações.

Como afirma Hernández (1998), essa visão dos projetos está situada em um currículo interdisciplinar, pois diferentes disciplinas apresentam conceitos-chave em comum que, vinculados a um tema, “[...] começaram a articular-se e sequenciar-se como forma de levar à classe o planejamento apontado por Bruner.” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 70).

Já a noção de currículo em espiral, desenvolvida por Bruner, apontava que os(as) estudantes estabeleçam um primeiro contato com os conceitos-chave das disciplinas e, durante a escolaridade, tal contato se aprofundaria e se complexificaria.

Assim, o ensino praticado no trabalho por temas iria além das disciplinas, trabalhando com conceitos que se relacionassem a experiências próximas dos(as) estudantes. Aos professores e professoras, especialmente do ensino fundamental, caberia encontrar eixos temáticos para organizar as disciplinas que tinham que ensinar. Cabe destacar, no entanto, que essa ideia, mais ligada aos centros de interesse, possibilitava o trabalho com qualquer tema, ao passo que na acepção contemporânea de projetos, como veremos, a ideia básica é trabalhar com projetos que abordem temas de relevância social, essenciais não só para a instrução de estudantes como também para a formação ética das futuras gerações (ARAÚJO, 2014; MORENO, 2002).

De acordo com Hernández (1998), a proposta de trabalho por temas atraiu o interesse dos educadores basicamente por três motivos. Em primeiro lugar, porque carregava a ideia de que a aprendizagem nas primeiras idades preparava para aprendizagens posteriores, o que significava uma mudança importante na concepção cumulativa do currículo e no que podia ser ensinado no ensino fundamental. Em segundo lugar, porque as disciplinas podiam ser ensinadas em qualquer etapa do desenvolvimento infantil, o que também significava uma mudança nas

concepções de estudante e conteúdos. Em terceiro, porque a proposta de trabalho por temas partia de uma perspectiva de desenvolvimento e enfatizava a organização do currículo partindo dos conceitos-chave e da estrutura das disciplinas.

Os questionamentos que surgiram a partir da proposta de Bruner circulavam, sobretudo, em torno da ideia de que havia uma confusão entre aprendizagem, desenvolvimento, conteúdos e escolaridade. As críticas apontavam a ideia de que nem todos os conceitos podiam ser representados de forma simples para que os(as) alunos(as) aprendessem, assim como nem todos podiam ser compreendidos sem uma base anterior de conhecimentos. Além disso, a proposta estaria confundindo aprendizagem com desenvolvimento e conteúdos disciplinares com escolaridade. A visão de Bruner, defendiam os críticos, não explicava o motivo do não aprendizado ou não transferência de um conhecimento supostamente aprendido para outra situação.

Ao ser levado para a prática, o trabalho por temas também encontrou resistências, já que em alguns países da América Latina continuava em vigor a corrente tecnológica e, no caso da Espanha, a preocupação maior estava ainda centrada na busca por uma escola democrática. Além disso, em países nos quais o movimento de renovação pedagógica marcava a tônica escolar, prevalecia o chamado ensino por centros de interesse, as pesquisas do meio e a aproximação das matérias à experiência dos(as) alunos(as) (HERNÁNDEZ, 1998).

2.1.3 Os anos de 1980 e os Projetos de Trabalho

Nos anos de 1980, Hernández (1998) menciona dois fenômenos que se destacaram pela influência que tiveram sobre a educação escolar: o impacto da revolução cognitiva na forma de entender tanto o ensino quanto a aprendizagem, e as mudanças ocorridas nas concepções de conhecimento oriundas das novas tecnologias. Associados a outras transformações sociais do período, como a democratização da educação, esses dois fenômenos provocaram mudanças na escola e ajudam a entender, ao menos parcialmente, o novo interesse depositado sobre os projetos nos anos de 1980. No caso das escolas brasileiras, de acordo com Araújo (2014), a democratização e a universalização do ensino trouxeram inclusive a diversidade para dentro das salas de aula, o que acelerou o processo de questionamento de um ensino centrado no professor e, segundo o qual, muitas vezes o(a) aluno(a) era tomado como um ser passivo, que apenas receberia o conteúdo ensinado/transmitido, sobretudo verbalmente. Portanto, a inclusão de “[...] pessoas com diferentes valores, de capacidade física, cognitiva, afetiva e moral” (ARAÚJO, 2014, p. 22), levou também a uma valorização de metodologias ativas, como o

trabalho com projetos, nas quais a diversidade e a subjetividade dos(as) estudantes se constitui como material importante em um aprendizado que pressupõe a atividade do(a) estudante, e não sua passividade.

Nesse cenário de mudanças, Hernández (1998) destaca ainda quatro aspectos que merecem atenção. O primeiro deles é o surgimento de uma série de perspectivas a respeito de como se pode ensinar e como se aprende na escola. Dentre essas perspectivas, afirma o autor, a que apresentou maior ressonância talvez tenha sido a “[...] visão construtivista sobre a aprendizagem e, em particular, a ideia de que o conhecimento existente na aprendizagem exerce uma poderosa influência em como se adquire novo conhecimento.” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 72). O segundo aspecto destacado por Hernández (1998) faz menção à importância do contexto de aprendizagem que situa os conteúdos em relação à cultura, e o terceiro aspecto é resultado da pesquisa sociocultural que apresentou o valor da participação e da interação, não só entre alunos, mas também com a comunidade, para favorecer a aprendizagem. O quarto e último aspecto destaca o papel das mudanças na noção de inteligência e o papel das estratégias metacognitivas como forma de pensar sobre o processo de planejamento, organização e pesquisa sobre a informação e como reelaboração das decisões e das ações consideradas importantes no processo de aprendizagem dos(as) estudantes.

Os quatro aspectos citados por Hernández (1998) levaram à ideia de que o conteúdo das disciplinas precisa ser configurado e apresentado por meio de uma multiplicidade de linguagens, não só escrita, mas também verbal, gráfica e audiovisual. A intenção era que os(as) estudantes tivessem a oportunidade de conectar o conhecimento escolar a outras realidades, vislumbrando relações conceituais não somente entre as disciplinas escolares, mas também com outras realidades e contextos – elemento que também se mantém na concepção contemporânea de projetos. Assim, os chamados projetos de trabalho seriam, de acordo com essa visão:

[...] uma peça central do que constituiria a filosofia construtivista na sala de aula. Aprender a pensar criticamente requer dar significado à informação, analisá-la, sintetizá-la, planejar ações, resolver problemas, criar novos materiais ou ideias... e envolver-se mais na tarefa da aprendizagem. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 72).

Assim, retomamos a ideia de que a aprendizagem baseada em problemas é um dos fios condutores do trabalho com projetos na escola desde suas origens. Essa é uma ideia central para nosso trabalho e que norteará os próximos tópicos deste capítulo, juntamente com a necessidade de atribuir significado e sentido ao aprendizado e de valorizar a subjetividade dos(as) estudantes no trabalho com os conteúdos escolares. Além disso, afora as maneiras apontadas até aqui, há

ainda outras formas de entender o trabalho com projetos na escola, que se complementam e desenvolvem conforme avançamos para além da década de 1980. Segundo Hernández (1998), as formas contemporâneas de trabalho com projetos são visões relacionadas com a necessidade de repensar a escola e os objetivos dessa instituição educativa, já que tentam superar a ideia moderna de que aprender seria decompor o conhecimento para eliminar suas ambiguidades e torná-lo objetivo. Essa ideia clássica, como apontam Hernández (1998) e também como vimos anteriormente com Najmanovich (2001), relaciona-se ao pensamento moderno que discutimos anteriormente e que, como já apontado, influenciou a constituição da escola na modernidade.

Nos próximos tópicos, abordaremos o significado da palavra projeto que adotamos na presente pesquisa, a partir especialmente da etimologia da palavra e de dois princípios importantes do trabalho com projetos na contemporaneidade, são eles: os objetivos indissociáveis da educação – instrução e formação ética – e o princípio da transversalidade.

2.2 Significado da palavra projeto na escola

Projetam, portanto, todos os que estão vivos, todos os que antecipam cursos de ação, os que concebem transformações de situações existentes em outras imaginadas e preferidas, elegendo metas a serem perseguidas, tanto em termos pessoais quanto em termos coletivos, o que situa a ideia de projeto no terreno próprio do exercício da cidadania.
(MACHADO, 2016, p. 25).

Para pensar o significado da palavra projeto na contemporaneidade, consideramos importante apontar suas características polissêmicas, ou seja, o termo projeto apresenta uma multiplicidade de significados utilizados em diferentes contextos. Em seu sentido técnico, a palavra pode ser usada para fazer referência a um projeto arquitetônico, de engenharia, para projetos científicos, projetos de lei, programas e planos de ação educacional, projetos político-pedagógicos, entre outros. Além disso, a palavra projeto também carrega certa ambiguidade e pode ser usada para fazer alusão tanto à intenção e elaboração de um plano que se pretende realizar quanto à própria realização desse plano, ou seja, aquilo que é feito para atingir aos objetivos propostos. Essa característica de ambiguidade é central para nossa pesquisa e, diante disso, a palavra projeto pode ser considerada como inseparável do sentido da ação, já que perfazer metas, propósitos e objetivos implica envolvimento em algo que se deseja tornar real (BEHRENS, 2008; MACEDO, 2006; MACHADO, 2016).

Para além de seu sentido técnico, a palavra projeto também pode ser compreendida em suas dimensões biológicas, psicológicas e políticas, já que pode fazer alusão a projetos pessoais, que estabelecemos como objetivos de vida, por exemplo, e também a projetos coletivos, que arquitetamos com as pessoas de nosso convívio pessoal e profissional (MACHADO, 2006; 2008; 2016).

Em uma perspectiva abrangente, portanto, a noção de projeto vai além de sua dimensão técnica ou metodológica e se relaciona intimamente às ideias de educação, de cidadania e de valores, já que ao eleger metas – sejam elas individuais ou coletivas – o fazemos a partir de um quadro de valores historicamente localizado e em conjunto com os outros (MACHADO, 2016). Assim, projeto, educação, cidadania e valores se entrelaçam na medida em que a instituição escolar, em diferentes épocas e culturas, tem buscado o encontro entre projetos pessoais e coletivos para guiar a formação de cidadãos(ãs) preocupados(as) não apenas consigo mesmos(as) como também com o bem coletivo. Segundo Machado, “Tais projetos são estruturados a partir de uma arquitetura de valores socialmente negociados e acordados, na busca do delicado equilíbrio entre a conservação do que se julga valioso e a transformação em direção ao novo.” (MACHADO, 2016, p. 38). Assim como na educação, portanto, projetar relaciona-se à busca por utopias, visto que as ações de projetar e de educar são motivadas pelo desejo da transformação, pela busca do novo, daquilo que é possível imaginar, e não apenas da busca pelo que é possível (MACHADO, 2016). Isso reforça a ideia de que um projeto se articula diretamente à ideia de cidadania, já que a educação, em distintas épocas e culturas, esteve sempre relacionada à utopia, embora não possa ser reduzida a ela, mas também jamais possa prescindir de utopias. Diante disso, podemos dizer que os projetos, inspirados por utopias, demonstram a busca da educação por implementar condições necessárias para transformar a sociedade e melhorá-la, em prol do bem coletivo.

Assim, projetar é planejar/antecipar conscientemente uma ação e lançar-se em busca da realização das metas traçadas. Enquanto arquitetura da ação, o projeto é antecipação dessa ação, e abre portas para o novo, articulando interesses pessoais e coletivos, cerne das ideias de educação, de cidadania e de valores destacadas anteriormente (MACHADO, 2008, 2016).

A etimologia da palavra projeto nos ajuda ainda a ampliar a perspectiva que desejamos abordar. O termo projeto mantém vínculo com os vocábulos latinos *projectus* e *projectum*, que indicam “lançar algo” ou “projetar algo para frente”. Nesse sentido, projeto significa arremessar, efetuar uma projeção, estender, prolongar, atirar para longe, ou seja, lançar ao futuro o objetivo almejado (ARAÚJO, 2014; BEHRENS, 2008; MACHADO, 2006, 2016). No inglês *project*, associa-se ao desenho, ou *design*, como afirma Machado:

De modo geral, no entanto, a importância especial da ideia de design enquanto projeto em seu sentido mais legítimo deve ser associada à singular mediação realizada entre a criação individual e a intenção de reprodução, entre a centelha do novo e a consolidação de padrões no imaginário coletivo. (MACHADO, 2016, p. 28).

Em suma, ao nascer, cada ser humano é lançado no mundo e vai se constituindo enquanto pessoa “[...] na medida em que desenvolve a capacidade de antecipar ações, de eleger continuamente metas a partir de um quadro de valores historicamente situado, e de lançar-se em busca das mesmas, vivendo, assim, a própria vida como um projeto.” (MACHADO, 2016, p. 26).

Investigando a história da palavra projeto a partir da obra “Antropologia do projeto”, de Boutinet, Macedo destaca que esse termo passou a ser mais usado apenas depois dos séculos XV a XVI, a partir da sociedade tecnológica, quando os projetos arquitetônicos começaram a ganhar mais importância (MACEDO, 2006). Com conotação de ordem espacial, o termo projeto foi usado de maneira regular no francês (*pourject* ou *project*) a partir do século XIV para designar elementos arquitetônicos lançados para frente, como balcões sobre fachadas ou pilares diante de uma casa (MACEDO, 2006). Naquela época, o pensamento medieval tradicional era fortemente marcado pelo tempo agrário, repetitivo, no qual o presente era a repetição do passado. Sendo assim, a ideia simbólica do projeto arquitetônico como antecipação e projeção trouxe uma revolução no sentido de indicar o futuro como algo que regula a atividade do presente em função do que se deseja alcançar. O sentido do projeto arquitetônico, portanto, nos ajuda a entender o exercício de projetar como algo que ocorre em favor daquilo que se deseja tornar real (MACEDO, 2006).

Retomando o campo etimológico, Machado destaca que o prefixo da palavra projeto se articula com as palavras “problema” e “programa”, e a raiz partilha de uma ambiguidade frutífera com os termos “sujeito”, “objeto” e “trajeto” (MACHADO, 2016). O programa (do latim *gramma*, que significa “letra”, ou “o que foi escrito anteriormente”) representa uma exposição antecipada de algo que se deseja oferecer – o programa de um espetáculo musical, por exemplo, ou uma lista de conteúdos planejados, entre outros. Já o problema é um desafio objetivo que se apresenta diante de nós e que deve ser assumido subjetivamente. Programa e problema, portanto, se articulam na noção de projeto quando planejamos uma ação diante de uma temática de relevância social, programando metas a serem alcançadas e lançando-nos em busca da realização dessas metas. Nas palavras de Machado:

Ao longo de toda a existência, deparamos com situações-problema, a partir das quais crescemos como pessoas. De modo sintético – ou mesmo emblemático – poder-se-ia afirmar que cada ser humano é como um misterioso programa, que se desenvolve por meio dos problemas enfrentados, na busca da realização dos projetos que nos caracterizam como pessoa. (MACHADO, 2016, p. 26).

Já a partir da raiz latina *jactum*, afirma Machado, encontramos as palavras sujeito (de *subjectus*, “lançado de dentro” ou “de baixo”, “sujeitado”), objeto (de *objectum*, “exposto”, “lançado diante”, algo que está “diante de nós”) e trajeto (de *trajectus*, “passagem através de” ou “caminhar em direção a”). De acordo com Machado, todas essas palavras:

[...] têm um significado relativamente ambíguo, que talvez seja mais explícito em “sujeito”, que tanto designa o que é submetido à ação, quase equivalente a objeto, quanto o que submete, o que realiza a ação. Também “objeto” pode nomear tanto o objetivo de uma ação de transformação do real quanto a porção da realidade na qual tal ação se efetua; e trajeto pode nomear, igualmente, o caminho já percorrido ou o caminho a percorrer. No caso do “projeto”, a palavra designa igualmente tanto aquilo que é proposto realizar-se quanto o que será feito para atingir tal meta. (MACHADO, 2016, p. 27).

A ambiguidade situada na raiz das palavras sujeito, objeto e trajeto abrem possibilidades para articular os pares opostos sujeito/objeto, subjetividade/objetividade, local/global, interior/exterior, individual/social, sujeito/sujeito e outros mais (MACHADO, 2016). Além disso, é a raiz *jactum* da palavra projeto que nos permite, mais uma vez, relacionar a pedagogia de projetos que aqui desejamos caracterizar com a valorização das subjetividades de alunos e alunas na produção de conhecimento escolar com sentido.

Em suma, tanto o uso diverso que se faz da palavra projeto na história da escola quanto a etimologia da palavra, e seu entendimento multifacetado, nos ajudam a fazer uma aproximação geral a respeito de seu significado na contemporaneidade. A seguir, aprofundaremos algumas características da prática de projetos na escola abordando três elementos fundamentais da ação de projetar, sobretudo na educação: a referência ao futuro, a abertura para o novo e a importância da ação. Tais características são centrais no campo educacional ao entendermos que a escola é um espaço no qual se faz necessário pensar no futuro, inovar e agir para que melhorias aconteçam (ARAÚJO, 2014; MACHADO, 2016).

2.2.1 Projeto: referência ao futuro, abertura para o novo e importância da ação

“[...] a abertura para o novo; a perspectiva de uma ação voltada para o futuro, visando transformar a realidade; e a possibilidade de decisões, escolhas, apostas, riscos e incertezas.”
(ARAÚJO, 2014, p. 69).

Como colocamos anteriormente, não é possível ter um projeto sem utopias, sem ter metas e objetivos na direção dos quais nos lançamos. Essa ideia básica de projeto está ligada à primeira característica que desejamos destacar: o projeto faz referência ao futuro, “[...] é a prefiguração de uma ação a ser realizada lá adiante, no tempo.” (MACHADO, 2006, p. 59). Embora seja uma antecipação de uma ação que envolve referência ao futuro, projetar não pode ser confundido com prever. Não podemos dizer que temos propriamente um projeto quando são anunciadas atividades susceptíveis de acontecerem ou quando se sonha com algo que não depende da ação do agente que projeta. O projeto é, portanto, um futuro a ser concretizado, uma utopia a ser transformada em realidade, mas que exige a ação, em nosso caso, dos(as) estudantes que participam de um projeto na escola, por exemplo. É essa valorização da ação que nos permite avaliar a pedagogia de projetos como uma metodologia ativa, que envolve a participação de alunos e de alunas e que considera a subjetividade de estudantes. Essa ideia de projeto como um futuro a ser concretizado nos leva à segunda característica que desejamos destacar: a abertura para o novo, para o risco e para a incerteza.

Considerando que em um projeto não há um único caminho a seguir, pois as ações a serem realizadas dentro de um projeto são decisões dos(as) envolvidos(as) – em nosso caso, dos(as) alunos(as) – o futuro de um projeto é considerado algo indeterminado, incerto por ser aberto e depender das ações dos projetantes, como colocamos anteriormente. Ao projetar, corremos riscos, enquanto “[...] seres biológicos que vivenciam um quadro de valores histórica e culturalmente situados, lançamo-nos em busca de metas, construindo trajetórias vitais que nos caracterizam como pessoas.” (MACHADO, 2006, p. 8). É esse ato de lançar-se, portanto, que não é determinado. Diante disso, o ato de projetar requer a abertura ao que é novo e está ligado ao universo das possibilidades, dos riscos, incertezas e criação humanas. Assim, novamente voltamos à questão de que não há futuro sem projeto. Abrir-se ao novo é considerar as possibilidades, abrir-se ao risco e traçar objetivos a serem alcançados. Vemos que essa característica do projeto guarda relações com o funcionamento pedagógico da escola, enquanto espaço no qual são planejados objetivos a serem alcançados a médio-longo prazo.

A terceira característica que desejamos destacar, a importância da ação, refere-se ao caráter subjetivo da ação projetada, que Machado denomina “caráter indelegável”, já que não pode ser feita por outra pessoa senão o próprio indivíduo que projeta. Projetos podem ser realizados de forma coletiva por uma equipe ou de modo individual. Independente disso, a realização de um projeto é responsabilidade subjetiva, na medida em que os sujeitos, individualmente ou em grupos, projetam ações a serem realizadas. O que não se pode esquecer, é que “Assim como não podemos viver pelo outro, não se pode ter projetos por ele.” (MACHADO, 2006, p. 7). Ainda sobre a realização de projetos, Machado afirma que:

Na verdade, não existem apenas dois tipos de projetos – os pessoais e os coletivos; em nosso dia-a-dia convivemos com uma multiplicidade de níveis de projetos, pessoais, familiares, em nosso ambiente de trabalho, no clube que frequentamos, nas associações de bairro ou de exercício profissional, ou ainda, no partido político em que eventualmente militamos. (MACHADO, 2006, p. 19).

A capacidade de projetar é típica do ser humano, pelo fato de que somente a mente humana é capaz de ter ilusões, ter projetos pessoais. No entanto, não podemos confundir projetos com “sonhos”, temos que pensar em projetos como uma ação a ser realizada, os sonhos, a ilusão, são características que antecipam os projetos.

Para Araújo, “O ser humano, ao ser lançado no mundo, ao nascer vai se constituindo como pessoa por meio do [...] desenvolvimento da capacidade de antecipar suas ações.” (ARAÚJO, 2014, p. 76). Assim, considerada uma característica humana, os projetos que alimentamos e realizamos durante nossas vidas são constituídos de objetivos antecipadamente planejados e sobre os quais organizamos nossas ações.

Diante das três características, vemos que nossa vida é um projeto. Desde o início somos lançados no mundo como um *projétil* em busca de metas a serem alcançadas. “A vida constitui, nessa perspectiva, um contínuo fluxo de ações projetadas” (MACHADO, 2006, p. 61), ações que só se concretizarão se tivermos vontade, esperança, sonho, ilusão. Entretanto, temos que considerar que não se pode realizar um projeto só com a vontade. Assim:

A vida em sentido humano é futurição, é razão histórica, é um contínuo projetar. [...] um projeto é sempre uma antecipação da ação, um exercício da razão em busca da consciência, mas a ordem de marcha, a realização efetiva somente se dá a partir do desejo, da ilusão, da vontade. (MACHADO, 2006, p. 77).

Em suma, um projeto é uma contínua antecipação da ação, mas também uma concretização dessa ação – dois elementos presentes em nossas vidas e também na instituição escolar. Como afirma Machado, “De fato, um projeto situa-se sempre em um fio de navalha, entre o processo e o produto, entre o objetivo e a trajetória, entre o objeto e o trajeto.” (MACHADO, 2006, p. 111). Nesse sentido, se nossa vida é um eterno projetar, se projetar implica antecipar a ação, mas também levá-la a cabo, a escola também deve delimitar projetos, metas a serem cumpridas, mas para isso, “Não bastam a vontade e o imprevisto. É preciso estabelecer metas intermediárias, articular objetivos parciais, eventualmente em certo encadeamento, conceber indicadores relativos ao cumprimento das metas.” (MACHADO, 2006, p. 15). São esses elementos que desejamos destacar a seguir com o princípio da transversalidade e os dois objetivos indissociáveis da escola.

2.2.2 Princípio da transversalidade, instrução e formação ética

“Os projetos constituem um “lugar”, entendido em sua dimensão simbólica, que pode permitir: a) Aproximar-se da identidade dos alunos e favorecer a construção da subjetividade, longe de um prisma paternalista, gerencial ou psicologista, o que implica considerar que a função da Escola NÃO É apenas ensinar conteúdos [...]”
(HERNÁNDEZ, 1998, p. 61).

“É preciso retirar as disciplinas científicas de suas torres de marfim e deixá-las impregnar-se de vida cotidiana, sem que isto pressuponha, de forma alguma renunciar às elaborações teóricas imprescindíveis para o avanço da ciência. Se considerarmos que estas duas coisas se contrapõem, estaremos participando de uma visão limitada, que nos impede contemplar a realidade de múltiplos pontos de vista.”
(MORENO, 2002, p. 35).

“O eixo de formação ética para a cidadania passa a ser a principal finalidade da educação. A educação em valores, a preocupação com o ensino de formas dialógicas e democráticas de resolução de conflitos cotidianos e dos problemas sociais e a busca de articulação entre os conhecimentos populares e os científicos dão um novo sentido à escola.”
(ARAÚJO, 2014, p. 58-59).

O ato de projetar, como destacamos anteriormente, implica ter metas, buscar objetivos a serem cumpridos. Além disso, desde suas origens, com as propostas de Dewey, a pedagogia de projetos guarda relações com uma aprendizagem baseada em problemas. Como afirma Hernández (1998), a ideia de solucionar problemas é o fio condutor da ação pedagógica desde as primeiras propostas de trabalho com projetos. Desse modo, entendemos que a pedagogia de projetos contribui para uma educação que vai além da posição escolar assumida durante a modernidade, aquela na qual a escola era transmissora de conhecimentos disciplinares

estanques e, preferencialmente, objetivos, desprovidos de relações com a subjetividade de alunos e de alunas (NAJMANOVICH, 2001). Com a pedagogia de projetos, é possível valorizar as identidades de estudantes e relacionar os conteúdos curriculares com as problemáticas mais atuais de nossa sociedade, levando alunos(as) a compreenderem criticamente a realidade na qual vivem, abrindo a escola para questões e problemas do cotidiano de estudantes e conectando-a com a vida (ARAÚJO, 2014).

Assim, a pedagogia de projetos propõe uma prática pedagógica crítica, reflexiva e problematizadora. O “[...] trabalho com projetos como estratégia pedagógica permite articular os conhecimentos científicos e os saberes populares e cotidianos, propiciando condições para que os conhecimentos científicos sejam respondidos à luz das curiosidades dos alunos.” (ARAÚJO, 2014, p. 79).

O mesmo nos diz Hernández (1998), quando afirma que os projetos são uma concepção de ensino que permite a professoras e professores trabalharem com conteúdos disciplinares e, ao mesmo tempo, com conhecimentos que circulam fora da escola, em uma pedagogia que permite repensar o papel daquela escola moderna, que trabalhava os conteúdos disciplinares como um fim em si mesmos, sem relação com a vida. De acordo com Hernández, na pedagogia de projetos os conteúdos deixam de ser a finalidade da escola e passam a ser entendidos como objetos que se reconstróem no intercâmbio com as culturas e biografias dos(as) alunos(as). Nas palavras do autor, os projetos ajudam a:

[...] transgredir a visão da educação escolar baseada nos “conteúdos”, apresentados como “objetos” estáveis e universais e não como realidades socialmente construídas que, por sua vez, reconstróem-se nos intercâmbios de culturas e biografias que têm lugar na sala de aula. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 12).

Diante disso, reafirmamos a importância da subjetividade e da ligação dos conteúdos com temáticas e problemas atuais – enquanto representantes das culturas e biografias mencionadas por Hernández (1998). Consideramos que essa ligação das disciplinas curriculares com temáticas atuais pode ocorrer a partir do princípio da transversalidade, proposto por Moreno (2002), mas também presente nas discussões de outros pesquisadores e pesquisadoras. O conceito de transversalidade ajuda a concretizar essa intenção de relacionar os conteúdos escolares com problemáticas atuais de nossa sociedade, conectando a escola com o cotidiano vivido por alunos e alunas que a frequentam e valorizando suas biografias, suas subjetividades e identidades (ARAÚJO, 2014; HERNÁNDEZ, 1998; MORENO, 2002).

O debate a respeito da transversalidade surgiu no final da década de 1960, em diversos países, como resultado da pressão aos Estados para incluírem em seus currículos as mais diferentes temáticas relacionadas à “[...] democracia, justiça social, à ética, à busca de uma vida digna para todos os seres humanos.” (ARAÚJO, 2014, p. 51). Na escola, a transversalidade é um princípio que prevê a relação entre os conteúdos curriculares e temáticas que abordam preocupações com questões que envolvem essas temáticas de “[...] saúde, ética, meio ambiente, sexualidade, respeito as diferenças, direito do consumidor, relações capital-trabalho, igualdade de oportunidades, sentimentos e emoções, drogas, paz no trânsito e muitos outros.” (ARAÚJO, 2014, p. 51-52). Diante do exposto, o princípio da transversalidade pode ser entendido também como uma forma de contextualização dos conteúdos escolares na cultura e em temas de relevância social, que vão contribuir para uma formação que vá além do aprendizado dos conteúdos curriculares, abarcando-os, mas proporcionando também uma educação crítica, reflexiva e ética.

Diante do exposto, as temáticas transversais buscam conectar os conteúdos científicos e culturais à vida das pessoas. A ideia é fazer com que os alunos compreendam o mundo em que vivem a partir do estudo de temas de relevância social estudados com apoio dos conteúdos. Assim, os conhecimentos disciplinares servem de fio condutor ao redor dos temas transversais, permitindo que a ação pedagógica não se pautem somente na interpretação da realidade, mas sim na inserção dos(as) alunos(as) no mundo em que vivem em busca de transformar a realidade (ARAÚJO, 2014).

O objetivo da transversalidade dentro de sala de aula é, portanto, ligar a escola à vida das pessoas e, assim, as temáticas transversais são trabalhadas de acordo com a necessidade apresentada em cada grupo social e aplicada aos diferentes contextos e momentos históricos. Além disso, o trabalho com a transversalidade não deixa de lado os conteúdos curriculares, apenas relaciona-os às temáticas de relevância social. A esse respeito, Moreno afirma que

[...] traduzir no ensino as preocupações mais agudas da sociedade atual não significa deslocar as matérias curriculares, embora a vigência e a adequação de muitos dos seus conteúdos sem dúvida deverão ser revisadas, em alguns casos porque são de valor formativo duvidoso e em outros porque contradizem claramente os princípios subjacentes aos temas transversais (não se pode valorizar a paz e exaltar a guerra ao mesmo tempo, nem fomentar a igualdade entre os sexos destacando apenas as ações realizadas por homens, por exemplo). (MORENO, 2002, p. 36).

O princípio da transversalidade traz implícita uma crítica à forma como frequentemente se faz uso dos conteúdos na escola. Muitas vezes, os conteúdos são entendidos como o próprio

fim da educação. Compreendidos como fins em si mesmos, e frequentemente como algo necessário apenas para “passar na prova”, os conteúdos perdem significado. Com a transversalidade e a conseqüente relação que estabelece entre a escola e a subjetividade de cada estudante, os conteúdos ganham sentido e passam a ser ferramentas importantes para o entendimento e transformação do mundo e dos problemas que vivemos.

Assim, o princípio da transversalidade busca introduzir na escola temas de estudo contextualizados em problemas reais “(...) nos quais as noções a ensinar adquiram um significado, contextos que não sejam absurdos, mas que tenham um sentido não só para os adultos, mas também para a criança que queremos que maneje os conceitos. (...) Os temas transversais introduzem na escola esta problemática mais ligada ao cotidiano.” (MORENO, 2002, p. 48-49).

Nesse ponto da discussão, as considerações de Hernández podem nos ajudar novamente. Para o autor, a biografia de cada estudante tem papel importante na construção do conhecimento escolar e pessoal. Assim, ao relacionar a escola com problemas reais e com a vida cotidiana dos(as) estudantes, entendemos o trabalho com projetos como uma pedagogia que ajuda a repensar a educação e favorece a compreensão que os(as) estudantes possuem de si mesmos e do mundo que os(as) rodeia (HERNÁNDEZ, 1998, p. 79). Nas palavras do autor, é importante destacar que ao valorizar a subjetividade dos(as) estudantes, os projetos ressaltam:

[...] a importância que, na construção do conhecimento escolar e pessoal, têm a biografia, a construção da subjetividade e os significados culturais com os quais se dá sentido à realidade. Essas referências reclamavam repensar a Educação e a Escola para favorecer a compreensão dos alunos de si mesmos e do mundo que lhes rodeia. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 79).

Assim, o autor defende que a escola ajude alunos e alunas a estabelecerem relações entre o que aprendem em sala de aula e suas próprias biografias e histórias pessoais, já que, segundo Hernández:

Na cultura contemporânea, uma questão fundamental para que um indivíduo possa “compreender” o mundo em que vive é que saiba como ter acesso, analisar e interpretar a informação. [...] Esse caminho que vai da informação ao conhecimento pode ser realizado por diferentes vias, ou seguindo diversas estratégias [...] Uma das mais relevantes seria a 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 e cada uma.” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 79).

É essa relação entre o que se aprende na escola e as próprias histórias de vida dos(as) estudantes, seu cotidiano e vivências que o princípio da transversalidade possibilita ao trazer para dentro da sala de aula as problemáticas mais atuais de nossas sociedades, para serem discutidas e aprendidas junto aos conteúdos tradicionalmente estudados na escola.

No entanto, cabe lembrar que as temáticas de relevância social trabalhadas transversalmente não são novas disciplinas no currículo escolar, mas sim temas que cortam transversalmente os conteúdos, ligando-os, em um trabalho interdisciplinar que relaciona os conhecimentos curriculares com as temáticas transversais, contextualizadas em problemas reais e importantes para a formação ética do(a) aluno(a). Essa reflexão nos leva ao próximo princípio que desejamos destacar e que está presente na pedagogia de projetos: a indissociabilidade entre instrução e formação ética na escola.

De acordo com Araújo (2014), os objetivos da escola giram em torno de dois eixos indissociáveis: a instrução e a formação ética. A instrução se caracteriza pelo ensino dos conhecimentos historicamente produzidos e valorizados ao longo da história da humanidade, são os conteúdos disciplinares presentes no currículo escolar.

O segundo eixo é a formação ética dos cidadãos e das cidadãs, que busca desenvolver condições que vão além das cognitivas e também são físicas, psíquicas e culturais, para que crianças e jovens em idade escolar possam aprender a participar eticamente da vida social de forma crítica e com autonomia (ARAÚJO, 2007, 2014).

Para trabalhar com os dois eixos citados, de maneira a valorizá-los igualmente, a escola precisa “[...] ser democrática, inclusiva e de qualidade para todas as crianças e adolescentes [...]” (ARAÚJO, 2014, p. 49), buscando trabalhar a instrução e a formação ética dos cidadãos de maneira indissociável. Para que esses objetivos se concretizem, de acordo com Araújo, a escola pode se dedicar a algumas atividades, tais como:

[...] trabalhar além dos conhecimentos científicos e culturais tradicionais, conteúdos contextualizados na vida comunitária e cotidiana das pessoas, em suas relações locais e concretas [...] a escola deve incorporar também a cultura popular e promover uma aproximação entre os saberes da realidade vivenciada pelos estudantes em seu dia a dia e os conhecimentos científicos e de outras realidades culturais, a fim de enriquecer a própria existência. (ARAÚJO, 2014, p. 50).

O princípio da transversalidade e a indissociabilidade entre instrução e formação ética buscam uma aproximação dos conteúdos com a vida social dos estudantes, em um trabalho que

contempla os conteúdos junto a uma formação ética. Encontramos tais intenções no artigo 6º da Resolução 7 (2010), que fixa diretrizes nacionais para o Ensino Fundamental brasileiro:

Os sistemas de ensino e as escolas adotarão, como norteadores das políticas educativas e das ações pedagógicas, os seguintes princípios:

I – Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

II – Políticos: de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; da busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios; da exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades; da redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais.

III – Estéticos: do cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; do enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; da valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente a da cultura brasileira; da construção de identidades plurais e solidárias. (BRASIL, 2010).

Consideramos que a pedagogia de projetos – mais especificamente em seus princípios de transversalidade e indissociabilidade entre instrução e formação ética – é uma possibilidade para concretizar a formação comprometida com a justiça, a solidariedade, a liberdade e a autonomia, como menciona a Resolução 7 (BRASIL, 2010). É o compromisso com temáticas transversais que carregam problemáticas atuais que permite levar estudantes a refletirem e a se tornarem mais críticos e almejem a transformação da sociedade, sobretudo diante de problemas ligados ao preconceito, discriminação, desigualdade e injustiças. Sem deixar de lado o cultivo da sensibilidade e da racionalidade, a intenção dos projetos é levar à uma formação ética baseada em preceitos democráticos, de participação e cidadania, como preconizamos anteriormente, e a uma valorização das diferenças e subjetividades, essenciais para a “construção de identidades plurais e solidárias.” (BRASIL, 2010).

Tais princípios levam a mudanças inevitáveis no papel frequentemente atribuído à escola, ao professor(a) e estudantes desde a modernidade. Na escola, antes espaço separado da vida, a pedagogia de projetos passa a valorizar as relações entre os conteúdos e as temáticas transversais, que se conectam com problemas contemporâneos, vividos no cotidiano por alunos e alunas. Os conteúdos, antes entendidos como fins em si mesmos, passam a ser importantes ferramentas para entender o mundo e transformá-lo, mas não de forma isolada, e sim contextualizados em problemáticas éticas e transversais (MORENO, 2002; NAJMANOVICH, 2001). Se na escola marcadamente moderna o ato de conhecer era compreendido a partir de

uma concepção representacionista – equivalente à impressão de uma imagem do mundo externo na cabeça do(a) estudante – a pedagogia de projetos permite que o conhecimento seja compreendido como uma construção, que exige participação, projeto, metas, riscos e incertezas presentes nas múltiplas relações que se estabelecem entre os conhecimentos curriculares e as inúmeras problemáticas vivenciadas por alunos e alunas no cotidiano de suas vidas.

Aos docentes, antes detentores e transmissores do conhecimento, a pedagogia de projetos convida a planejar metodologias ativas de aprendizagem, que levem em consideração não somente a atividade de ensino, mas a necessidade de participação dos(as) estudantes, em termos de atividades de aprendizagem, e não somente de escuta passiva e/ou transmissão de conteúdos. O estilo comunicacional radial, com o centro no mestre e dirigido deste para os(as) alunos(as), como afirma Najmanovich (2001), dá lugar a um trabalho em conjunto, democrático, compartilhado, que valoriza a participação do(a) estudantes, a quem é dada a oportunidade de manifestar-se, de trazer para dentro da escola sua subjetividade.

O(a) estudante, antes entendido como receptáculo de conhecimentos, destinatário da ação docente de depositar conteúdos criticada por Freire (1987, 1996), passa a ser compreendido como aquele(a) sem o qual um projeto não tem início, já que suas dúvidas, curiosidades e perguntas são o ponto de partida do estudo. Antes concebidos e tratados como indivíduos uniformes, desprovidos de corpos e de identidades, alunos e alunas passam a ser entendidos em suas subjetividades, como “sujeitos encarnados”, como afirma Najmanovich (2001). Durante a realização de um projeto, os(as) estudantes passam a “[...] pesquisar, discutir, elaborar, e, especialmente, discernir entre o que é ou não relevante para construir seu próprio conhecimento durante o processo.” (BEHRENS, 2008, p. 51). Assim, a participação do(a) aluno(a) é fundamental durante a realização de um projeto, pois desde o início vão sendo tomadas decisões em conjunto em busca de alcançar os objetivos traçados coletivamente. Nesses momentos de tomada de decisão é que os(as) alunos(as) se desenvolvem criticamente, expondo suas reflexões, opiniões e aprendendo a lidar eticamente com o conflito de ideias e com as diferenças. A pedagogia de projetos promove a participação discente preconizada também por Zaballa, que valoriza a ação docente que busca:

[...] oportunizar situações em que os alunos participem cada vez mais intensamente na resolução das atividades e no processo de elaboração pessoal, em vez de se limitar a copiar e reproduzir automaticamente as instruções ou explicações dos professores. Por isso, hoje o aluno é convidado a buscar, descobrir, construir, criticar, comparar, dialogar, analisar, vivenciar o próprio processo de construção do conhecimento. (ZABALLA, 1998).

Assim, a pedagogia de projetos é também uma metodologia ativa e democrática, que busca incentivar habilidades, tais como, “[...] de escolher, de valorizar a si mesmo e ao grupo, de conviver em situações de consenso, de aceitar e analisar com respeito os posicionamentos de outras pessoas, de construir processos de autonomia que permitam atuar com competência e independência.” (BEHRENS, 2008, p. 38). No próximo tópico, encerraremos o presente capítulo apresentando as etapas de um projeto.

2.2.3 As etapas de um projeto

Antes de iniciarmos este tópico, cabe destacar que a ideia de propor etapas para a elaboração de um projeto não pode ser entendida como um receituário, pelo contrário, “[...] estas fases são sugestões para que o professor possa construir sua própria proposta.” (BEHRENS, 2008, p. 58), avaliando a relevância da metodologia assim como a sua proposição. Assim, destacamos que cada docente deve ampliar, complementar, reelaborar ou adaptar as etapas que aqui descrevemos.

Na perspectiva aqui defendida, o primeiro passo para o desenvolvimento de um projeto na escola é a escolha docente de uma temática a ser trabalhada. Considerando o princípio da transversalidade, a temática escolhida não pode ser qualquer uma, mas sim um assunto que contextualize os conteúdos escolares em um problema de relevância social, que se aproxime da identidade dos(as) alunos(as), favoreça a valorização e construção de suas subjetividades, articule os conhecimentos disciplinares com a vida cotidiana de alunos e de alunas e proporcione tanto a instrução quanto a formação ética, papéis indissociáveis da escola (ARAÚJO, 2014; BEHRENS, 2008; HERNÁNDEZ, 1998).

Uma vez escolhida a temática a ser trabalhada no projeto, é papel docente apresentá-la aos estudantes. A discussão inicial é um momento significativo em que o(a) professor(a) apresenta o tema e abre possibilidades de acréscimo por parte dos(as) alunos(as) de modo que possam “apreciar, sugerir e reconstruir, se necessário” (BEHRENS, 2008, p. 60). Esse momento é importante para que o(a) estudante entenda que a sua participação é essencial para caracterizar o projeto. A problematização propiciará o desencadeamento dessa discussão. Nas palavras de Behrens, “Trata-se da fase mobilizadora, na qual os alunos precisam ser incentivados e motivados a pesquisar.” (BEHRENS, 2008, p. 61). Nesse momento, devem ser levadas em consideração as vivências, interesses e experiências dos(as) alunos(as) a fim de que se envolvam cada vez mais. A apresentação da temática transversal aos estudantes pode levar algumas aulas e pode contemplar até mesmo alguns estudos complementares, para que

todos(as) se aproximem ainda mais da problemática. Isso é essencial, já que na etapa seguinte alunos e alunas serão solicitados a elaborarem perguntas sobre a temática.

Depois de algumas aulas, os(as) estudantes produzem, com o acompanhamento docente, algumas perguntas sobre o tema. Individualmente ou em grupos, alunos e alunas elaboram perguntas sobre o que gostariam de saber a respeito do tema. Essa é uma etapa importante, visto que resgata o sentido de uma educação problematizadora, que estimule a indagação, a interpretação, e a transformação da realidade (ARAÚJO, 2014; SILVA, 2014). São essas perguntas, elaboradas pelos(as) estudantes, que guiarão a organização do projeto e que demonstram, mais uma vez, a importância da participação dos(as) alunos(as) da pedagogia de projetos.

No passo seguinte, o(a) professor(a) planeja as disciplinas a serem trabalhadas e os conteúdos específicos de cada uma delas, com o objetivo de auxiliar os(as) estudantes a buscarem respostas às perguntas por eles(as) elaboradas. Nessa etapa de planejamento docente, após as perguntas prontas, é importante destacar que embora a pedagogia de projetos preconize uma mudança nos conteúdos escolares, esses não são deixados de lado e configuram-se como um elemento importante do aprendizado (ARAÚJO, 2014; HERNÁNDEZ, 1998; NAJMANOVICH, 2001). Questionar o paradigma da modernidade não significa deixar de lado os conhecimentos disciplinares e, como afirmam tanto Moreno (2002) quanto Najmanovich (2001), a escola continuará se ocupando de transmitir os conhecimentos curriculares, ainda que não mais como verdades absolutas, mas como ferramentas para compreender o mundo e atuar sobre os problemas atuais de nossa sociedade, auxiliando estudantes a produzirem conhecimentos, para além de reproduzi-los somente, como fazia a escola do passado.

O projeto se inicia com a busca por respostas às perguntas dos(as) estudantes. Nessa etapa são utilizadas diferentes metodologias, aulas expositivas, pesquisas individuais e coletivas na biblioteca, internet, livros, jornais, revistas, trabalhos em grupo, concretos, de campo, artísticos, informativos, escrita, leitura, teatros e produções variadas. Durante todo esse processo, os(as) estudantes dialogam, pesquisam e argumentam sobre suas produções, compartilhando e refletindo acerca dos conhecimentos produzidos. Como destaca Behrens, nessa etapa “[...] o professor precisa provocar atividades que retomem a problematização frente à realidade social.” (BEHRENS, 2008, p. 70), e a partir das suas vivências, os(as) alunos(as) possam compreender a relevância e as discussões éticas presentes na temática.

Em relação a avaliação, não há uma fase específica para aplicá-la, todas as atividades desenvolvidas pelos(as) estudantes devem ser avaliadas e oferecem elementos para a avaliação. Behrens sugere um processo avaliativo por meio de portfólios, ou seja, cada aluno é auxiliado

pelo(a) docente a reunir suas atividades e registros, que ficam documentadas em uma espécie de livro, ou pasta, na qual é possível acompanhar a evolução do projeto e os aprendizados decorrentes. Nas palavras da autora:

Entende-se portfólio como procedimento metodológico que permite envolver atividades didáticas de auto-avaliação que documentam aspectos multidimensionais do que os alunos aprenderam. O portfólio propicia a apresentação de atividades realizadas de maneira contínua, sistematizada, coletando registros variados, em diversos momentos. (BEHRENS, 2008, p. 105).

A organização de um portfólio permite incluir produções individuais e coletivas e “[...] pode envolver relatórios escritos, produção de vídeos sobre o trabalho realizado, gráficos, esquemas e diagramas, produções individuais e coletivas, registros sobre fases para buscar a resolução da problematização, entre outros.” (BEHRENS, 2008, p. 109-110).

Ao optar pelo trabalho com portfólios, o(a) professor(a) pode avaliar o(a) estudante durante todo o processo de construção do projeto. O portfólio, no caso da presente investigação, foi também um instrumento de nossa pesquisa de campo, já que nos proporcionou um contato direto e íntimo com as produções das crianças ao longo do projeto, como veremos nos próximos capítulos.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, dedicar-nos-emos à descrição dos procedimentos metodológicos adotados em nossa pesquisa. Iniciaremos apresentando uma contextualização da escola municipal na qual ocorreu a investigação, na intenção de caracterizar a instituição escolar e seu entorno. Em segundo lugar, apresentaremos a turma de crianças participantes da investigação e, por fim, detalharemos os instrumentos utilizados para registro e pesquisa de campo.

A base empírica da investigação foi a elaboração de uma prática pedagógica, baseada nos princípios da pedagogia de projetos anteriormente expostos, que se desdobrou em sala de aula e mais tarde foi intitulada Projeto Identidade e Diferença pelas próprias crianças. Esse projeto foi planejado e desenvolvido em uma escola da rede municipal de Campo Mourão/PR com crianças do 5º ano do ensino fundamental. A prática pedagógica transcorreu durante um semestre, ao longo dos meses de julho a dezembro de 2017, uma a duas vezes por semana, durante todo o dia letivo e contou com a participação de 23 alunos, sendo 9 meninas e 14 meninos, entre 10 e 11 anos de idade, além da participação da professora da turma, como passaremos a detalhar a seguir.

3.1 O contexto escolar

A instituição na qual realizamos nossa investigação está localizada no Jardim Lar Paraná, bairro periférico do município de Campo Mourão/PR. A pesquisa teve início após consentimento livre e esclarecido dos envolvidos e foi organizada de acordo com os princípios éticos necessários para pesquisa com seres humanos. A respeito do contexto e do entorno escolar, conforme dados do IBGE (2018), o município de Campo Mourão possuía uma população estimada em 94.212 habitantes no ano de 2018. Já o bairro Lar Paraná, no qual se localiza a escola, é considerado o quarto maior bairro do município e apresentava uma população de 4.624 habitantes, segundo o Censo do IBGE de 2010. O bairro conta também com outras escolas, tanto de ensino fundamental quanto de educação infantil, comércios, supermercados, uma agência bancária, um entreposto do Detran, e também é conhecido pelo conjunto variado de indústrias que abriga.

Ao compreendermos que a escola contribui para constituição identitária dos alunos e alunas (SILVA, 2014), e que envolve uma disposição variada de estratos socioeconômicos e

culturais, consideramos importante mencionar que em 2017, ano no qual realizamos a investigação empírica, a escola contava com 608 estudantes e a seguinte infraestrutura: 13 salas de aula, todas com ventiladores e banheiros, uma biblioteca com aproximadamente 2.500 livros, uma sala de secretaria, uma sala de professores e uma sala de direção, cozinha com cantina, parquinho, quadra coberta e um espaço ao ar livre de uso diversificado. Nesse ano, trabalhavam na escola um total de 50 professoras, nos turnos matutino e vespertino, uma secretária, duas cozinheiras, uma auxiliar de cozinha, duas zeladoras, uma ajudante geral, uma diretora e uma vice-diretora.

A instituição escolar contava também com sala de recursos, aulas em contra turno durante todo o ano para reforço escolar, aparelhos de multimídia (tais como TV, rádio, *datashow*), laboratório de informática e biblioteca para atendimento das turmas em horário semanal organizado pela equipe pedagógica da escola.

Segundo o Projeto Político Pedagógico da instituição, a escola valoriza o desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares, todos relacionados aos planos municipais e estabelecidos no plano de trabalho de cada professor. Os trabalhos interdisciplinares eram ofertados a todos(as) os(as) estudantes de todas as turmas de forma gratuita e em horário de aula. Entretanto, a escola também oferecia em contra turno atividades pagas, tais como Arte Circense, Judô e Karatê, ofertados em parceria com instituições particulares e com vagas limitadas.

Sobre a função da escola, segundo o Projeto Político Pedagógico da instituição:

É função primordial da escola também voltar-se a si mesma, refletir sobre suas práticas pedagógicas na busca de melhor qualidade, conhecer seus alunos, responder positivamente as suas expectativas e ansiedades, visando formar um cidadão consciente de seus direitos e deveres, preparando-o para a vida. (CAMPO MOURÃO, 2011, p. 59).

Diante da preocupação com a formação de alunos(as) conscientes de seus direitos e deveres, o PPP da escola ainda destaca a importância de considerar a diversidade humana que permeia o ambiente escolar:

No âmbito escolar, a diversidade humana representa as diferenças nos estilos, ritmos, necessidades, interesses, histórias de vida e motivações de cada educando. O (re)conhecimento, a compreensão e a valorização são de suma importância no desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem o que significa educar na diversidade, ensinar em um contexto educacional em que as diferenças individuais são destacadas e aproveitadas para enriquecer e flexibilizar o conteúdo curricular previsto no processo ensino e aprendizagem.

A flexibilização curricular, com a ativa participação dos educandos e educadores, oferece diversas oportunidades para o desenvolvimento integral do aluno. (CAMPO MOURÃO, 2011, p. 81).

Diante das informações presentes no PPP da escola, portanto, é possível verificar que as proposições que regem o trabalho pedagógico na escola participante da pesquisa coincidem com os princípios teóricos que adotamos em nossa investigação, especialmente quando afirmam que é função da escola “[...] conhecer seus alunos, responder positivamente as suas expectativas e ansiedades, visando formar um cidadão consciente de seus direitos e deveres, preparando-o para a vida.” (PARANÁ, 2011, p. 59) e quando postulam a necessidade de “[...] educar na diversidade, ensinar em um contexto educacional em que as diferenças individuais são destacadas e aproveitadas para enriquecer e flexibilizar o conteúdo curricular previsto no processo ensino e aprendizagem.” (PARANÁ, 2011, p. 81), premissas que relacionamos com nossa intenção de repensar a escola rumo a uma pedagogia que considere e valorize as subjetividades de alunos e alunas.

3.2 As alunas e os alunos

O Projeto Identidade e Diferença foi desenvolvido com uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental que possuía um total de 23 estudantes, 9 meninas e 14 meninos, entre 10 e 11 anos de idade. A turma de crianças participantes da pesquisa era composta por uma diversidade de condições socioculturais. Alguns dos elementos que constituíam a trajetória de vida daqueles(as) alunos(as) estavam centrados em baixa renda e baixa escolaridade de mães e pais, avôs e avós. A maioria das crianças morava com os pais, dois alunos moravam somente com a mãe, um aluno vivia em um abrigo municipal – na ocasião em que desenvolvemos o projeto – e uma das alunas morava com sua avó. As famílias das crianças eram compostas, em sua grande maioria, por quatro a cinco pessoas, e somente um dos alunos da turma destacou que, em sua casa, moravam nove pessoas e somente o pai trabalhava.

Para conhecer as condições socioeconômicas desses estudantes, a escola solicita anualmente das famílias, no início do ano, o preenchimento de um questionário com 50 questões sobre os seguintes assuntos: escolaridade da família, condições econômicas, de moradia, religião, prática de esporte, lazer e cultura e saúde. No que diz respeito à escolaridade, 3% dos responsáveis pelas famílias se declararam analfabetos no ano de 2017 – quando foi realizada a

pesquisa. A maioria dos responsáveis apresentava ensino fundamental completo ou ensino médio incompleto e a faixa de pessoas que declarou ensino superior completo foi de 5%.

A renda média das famílias atendidas pela escola era de 1 a 3 salários mínimos, 31% recebiam bolsa família, 8% estavam inseridos na faixa com tarifa social de baixa renda para contas de água e luz, e 6% recebiam vale leite. Quanto à situação de moradia, 29% das famílias pagam aluguel.

A respeito do contato com informações fora da escola, o principal meio declarado de acesso à cultura e informação foi a televisão, seguido de livros, revistas, músicas, internet, jornais e teatro. As atividades recreativas citadas no questionário giravam em torno do desenhar, andar de bicicleta, jogar bola, vídeo game, pular corda, boneca, pipa e corrida.

Especificamente em relação aos alunos e alunas da classe em que desenvolvemos a pesquisa, todos(as) moravam em residências que ficam dentro do bairro Lar Paraná nos conjuntos Pio XII e Cohapar. Em relação à aprendizagem e postura em sala de aula, durante toda a pesquisa os alunos e as alunas demonstraram interesse e se dedicaram a realizar as atividades do Projeto Identidade e Diferença. Na turma, havia um aluno diagnosticado com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade e que precisava de acompanhamento em aulas na sala de recursos multifuncional e medicação. Durante a realização do projeto, é importante destacar que tal aluno participou e realizou todas as atividades, demonstrando seus aprendizados e conhecimentos e sempre buscando manter a atenção.

Em suma, as famílias dos alunos e das alunas da turma na qual desenvolvemos a pesquisa situam-se em uma faixa de baixa escolarização e de baixo poder aquisitivo – com uma renda média entre 1 a 3 salários mínimos, classificada como classe D. Utilizamos a lista de classes sociais do IBGE (2019), na qual a classe social da faixa “A” apresenta renda mensal de mais de 15 salários mínimos, a faixa “B” apresenta renda mensal de 5 a 15 salários mínimos, a classe “C” apresenta renda mensal de 3 a 5 salários mínimos, a faixa “D” apresenta renda mensal de 1 a 3 salários mínimos e a classe social “E” apresenta renda mensal de até 1 salário mínimo.

Além disso, de maneira geral, os(as) estudantes apresentaram conflitos de convivência cotidianos, gostavam muito de conversar e se dedicaram sobremaneira à realização das atividades. Em alguns momentos, presenciemos agressões verbais e físicas relacionadas às características pessoais de alguns alunos, elementos que foram trabalhados ao longo do Projeto Identidade e Diferença, como veremos no próximo capítulo.

3.3 Instrumentos da pesquisa

O projeto desenvolvido na escola, mais tarde intitulado Projeto Identidade e Diferença pelas próprias crianças, teve seu planejamento compartilhado, sendo realizado pelos pesquisadores em conjunto com a professora da classe. Para a realização da investigação foram organizados diferentes instrumentos para registro de dados oriundos da pesquisa de campo, além de seguirmos o planejamento curricular do município. Os instrumentos utilizados foram três, no total: um caderno de campo, os planos de aula e todas as atividades desenvolvidas pelas crianças durante o Projeto Identidade e Diferença. A seguir, descrevemos cada instrumento de nossa metodologia.

I - Caderno de campo elaborado a partir de todas as múltiplas e complexas ocorrências do cotidiano durante a elaboração do Projeto Identidade e Diferença. O objetivo foi registrar os caminhos e as decisões tomadas desde o primeiro dia do projeto para fornecer informações a respeito das relações que as crianças estabeleciam entre si, com a professora, com os conteúdos e com a temática transversal da diferença adotada no projeto, bem como dificuldades da turma com o tema, os imprevistos, as reflexões individuais e coletivas, as avaliações, aprendizagens, entre outros elementos importantes do cotidiano escolar que valorizamos e evidenciamos em nossos dados.

II - Planos de aula desenvolvidos pelos pesquisadores em conjunto com a professora da turma, documentando detalhadamente o processo de planejamento docente em consonância com o currículo do município. Considerando que um de nossos objetivos foi levar provocações às crianças a respeito de suas próprias identidades, da maneira como veem a si próprias e ao mundo que as rodeia, os planos de aula foram utilizados para compor um registro de tais intenções docentes, desse planejamento de aprendizados, relações, conteúdos, e conhecimentos mais amplos, oriundos da relação entre o currículo escolar e a problemática de relevância social abordada, ou seja, as diferenças.

III - Atividades realizadas pelas crianças durante o desenvolvimento do Projeto Identidade e Diferença e reunidas em portfólios, pastas, cadernos, avaliações, atividades orais, escritas e de uma multiplicidade de formatos. São essas as atividades analisadas em nossa pesquisa e que, por terem sido realizadas no âmbito de sala de aula, expressam elementos das identidades

infantis e das diferenças presentes na turma de crianças do ensino fundamental participantes da pesquisa, bem como os processos de produção de tais identidades e diferenças.

No próximo capítulo, percorreremos na íntegra o Projeto Identidade e Diferença, realizado com as crianças do 5º ano do Ensino Fundamental da escola participante de nossa pesquisa. Apresentaremos cada atividade e reflexão realizadas com auxílio da pedagogia de projetos, momento no qual realizaremos também nossa análise, na intenção de evidenciar não só a metodologia aqui descrita e os instrumentos utilizados para registro de dados empíricos, como também, e mais importante, as reflexões proporcionadas pelo projeto e que evidenciaram a subjetividade de cada criança, a produção de sentido proporcionada pelo projeto, os conteúdos trabalhados e os dois objetivos da escola preconizados pela pedagogia de projetos: a instrução e a formação ética.

CAPÍTULO 4

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresentaremos e analisaremos os dados de nossa pesquisa de campo, conduzida em uma escola da rede municipal de Campo Mourão/PR com uma turma de 23 estudantes de 5º ano do Ensino Fundamental. Optamos por associar a apresentação e a análise dos dados para privilegiar uma narrativa mais orgânica, que contemplasse tanto uma exposição fluida das atividades, a participação intensa das crianças e uma análise sistemática e teórica de tais atividades.

Para realizar o trabalho de campo que aqui apresentamos, planejamos, acompanhamos e registramos o desenvolvimento das atividades pedagógicas realizadas no âmbito do Projeto Identidade e Diferença, desenvolvido a partir dos princípios da pedagogia de projetos anteriormente expostos. Levando em consideração que a pedagogia de projetos ‘é uma metodologia ativa que privilegia a participação dos(as) estudantes nas decisões que permeiam o processo de ensino-aprendizagem, será possível notar que as identidades infantis estão presentes nas escolhas e rumos do projeto, desde as perguntas elaboradas pela turma de crianças até as definições de como respondê-las e proceder diante dos desafios (ARAÚJO, 2014; BEHRENS, 2008; HERNÁNDEZ, 1998). É esse princípio de participação ativa que pode atribuir um maior significado às aprendizagens escolares, que se tornam, com a pedagogia de projetos, mais relacionadas às subjetividades dos(as) estudantes, às suas vidas, bem como contribuem para a constituição de novas identidades, mais justas, éticas, conscientes da importância de compreender o mundo com auxílio dos conteúdos escolares e envolvidas em seu papel de transformação do mundo em que vivem (ARAÚJO, 2014; HERNÁNDEZ, 1998; MORENO, 2002).

4.1 O Projeto Identidade e Diferença

As atividades que serão apresentadas a seguir foram desenvolvidas com a participação de uma turma de crianças de 5º ano do Ensino Fundamental. Tais atividades compõem o Projeto Identidade e Diferença, base da presente pesquisa.

As atividades pedagógicas que compõem o Projeto Identidade e Diferença foram planejadas coletivamente. Entre os meses de julho a dezembro de 2017, reunimo-nos com a professora da turma, semanalmente, para estudar, discutir a temática do projeto e decidir as metodologias e os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula a partir dos princípios da pedagogia de projetos. Nos encontros, eram também discutidos imprevistos e acontecimentos de sala de aula que se mostrassem importantes para as decisões acerca do projeto.

A seguir, apresentaremos as atividades desenvolvidas ao longo do Projeto Identidade e Diferença. Para privilegiar o entendimento por parte do(a) leitor(a), algumas atividades serão apresentadas fora da ordem cronológica. Daremos início apresentando as atividades que foram realizadas com as crianças para introduzir a temática da diferença. Em seguida, apresentaremos o momento de escrita e escolha das perguntas do projeto e, na sequência, abordaremos o trabalho realizado para responder, junto às crianças, cada uma das perguntas formuladas por elas.

4.1.1 Apresentando a temática da diferença para as crianças

Antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença, é preciso explicar como ela é ativamente produzida. A diversidade biológica pode ser um produto da natureza; o mesmo não se pode dizer da diversidade cultural. A diversidade cultural não é, nunca, um ponto de origem: ela é, em vez disso, o ponto final de um processo conduzido por operações de diferenciação. Uma política pedagógica e curricular da identidade e da diferença tem a obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença. Ela tem que colocar no seu centro uma teoria que permita não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas questioná-las.
(SILVA, 2014, p. 99-100).

Nosso maior desafio, ao planejar a apresentação do tema das diferenças para as crianças da turma, era iniciar o projeto problematizando essa temática sem antecipar a mensagem da tolerância, por exemplo. A partir do referencial teórico que adotamos, o trabalho pedagógico que desejávamos desenvolver não poderia se limitar ao discurso do respeito (SILVA, 2014). Se viesse fora de hora, essa mensagem poderia se transformar em uma espécie de *slogan* repetido pelas crianças, mas não compreendido. Assim, nossa intenção, ao planejar uma atividade de aproximação ao tema transversal das diferenças, era ir além das estratégias pedagógicas que apenas admitem, reconhecem ou valorizam essa temática, sem, no entanto, negar tais estratégias. O princípio da transversalidade (ARAÚJO, 2014; MORENO, 2002) nos ajudou,

portanto, a relacionar uma temática de relevância social – a questão da identidade e da diferença – aos conteúdos curriculares, fato a partir do qual iniciamos o Projeto Identidade e Diferença com as crianças participantes de nossa pesquisa.

Almejavamos fornecer aos estudantes alguns subsídios para iniciar um processo de questionamento – a ser perseguido ao longo de todo o projeto – acerca dos mecanismos que produzem estereótipos de identidades, separam as pessoas por meio das diferenças e geram desigualdades e preconceitos (SILVA, 2014). Como vivemos em um contexto no qual fatores econômicos e sociais estão em constante mudança e os padrões de produção e consumo produzem a todo momento novas identidades (HALL, 2015), nossos(as) estudantes precisam ter condições de questionar os pensamentos oriundos de identidades pré-estabelecidas que se fixam em ideais de uma cultura e não dão abertura ao novo, causando situações de preconceito em relação às diferenças estabelecidas entre as demais identidades que surgem dia após dia (WOORDWARD, 2014).

Diante do exposto, para iniciar o Projeto Identidade e Diferença, apresentamos às crianças o livro “Ernesto”, de Blandina Franco e José Carlos Lollo. A escolha ocorreu depois de pesquisa exaustiva, pois esse livro foge dos padrões que geralmente norteiam a literatura infantil acerca das diferenças. Chama a atenção por ser uma obra que não faz um uso superficial do discurso da tolerância e do respeito. A história apresenta um personagem chamado Ernesto, que é visto pelos outros como diferente. Com uma aparência pouco usual, Ernesto é descrito por Franco e Lollo (2016) como uma pessoa isolada, que sofre com a ausência de amigos, fazendo-nos refletir sobre características pessoais que nós todos(as), em alguma medida, possuímos.

Ao final do livro, o(a) leitor(a) é convidado(a) a pensar como geralmente acabam histórias como a de Ernesto, apresentando um questionamento a respeito das diferenças, bem como uma reflexão lúdica e também profunda sobre o preconceito e suas consequências. A narrativa do livro também convida a escrever um final diferente para a história, já que o personagem Ernesto começa e termina a obra sem amigos, sozinho e triste.

Partindo do pressuposto de que as identidades e as diferenças estão intimamente relacionadas entre si e com as temáticas da desigualdade, do preconceito e da discriminação (SILVA, 2014), lemos o livro “Ernesto” para as crianças e iniciamos o Projeto Identidade e Diferença. Em um primeiro momento, lemos parte do livro, sem revelar a conclusão da obra, até um ponto da história no qual foi possível parar a leitura e refletir sobre as características do personagem.

Para a leitura desse primeiro trecho do livro, planejamos uma sequência com duas atividades cujo objetivo foi relacionar a vida de cada criança com a história do livro, fazendo-as refletirem e problematizarem a diferença com ajuda do livro, mas também a partir de suas próprias vidas, sentimentos e identidades. Nesse momento, buscávamos relacionar os estudos escolares com as vivências das crianças (NAJMANOVICH, 2001), na tentativa de distanciarmos de um modelo de escola moderna que trabalhava os conhecimentos de forma isolada da vida das crianças, priorizando a reprodução de conhecimentos supostamente objetivos e assépticos, pois distantes da subjetividade dos(as) estudantes. Basicamente, organizamos duas atividades da seguinte maneira:

- Interpretação da história e discussão oral sobre as características de Ernesto (o que diziam a respeito do personagem na história);
- Produção de texto a respeito de como cada criança se sente quando alguém diz algo desagradável sobre uma de suas características identitárias.

É importante destacar que essas duas atividades se ramificaram em outras e deram origem a novas ações dentro do Projeto Identidade e Diferença. Assim, a descrição linear que faremos a seguir não significa que as atividades foram desenvolvidas todas em um mesmo dia ou na sequência exata que descrevemos.

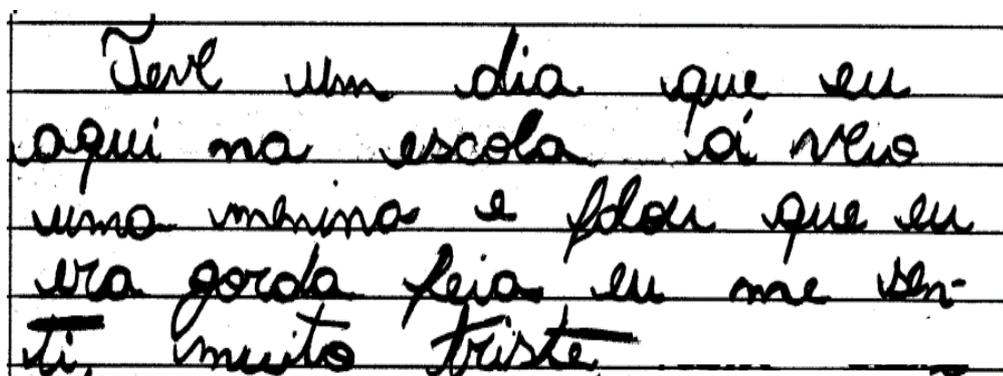
Na primeira atividade, de caráter introdutório, solicitamos aos alunos e às alunas que escrevessem o que diziam, na história, a respeito do personagem Ernesto, quando as crianças puderam interpretar o texto e expor o que compreenderam daquele trecho do livro. Cara torta, língua enrolada, não gosta de falar, usa roupas velhas, cadarço desamarrado, egoísta, esquisito, bobo, feio e distraído foram algumas das características citadas pelas crianças da classe, e que se baseavam e ampliavam o que se dizia do personagem Ernesto. Tais características deram início a um processo de discussão no qual as crianças da turma puderam perceber a problematização dos preconceitos realizada na história, mas também a maneira discriminatória como elas próprias se referiam ao personagem Ernesto. Na história, esses preconceitos se originavam nas características diferentes do personagem. Já neste momento, embora não fosse ainda nossa intenção, as crianças começaram a fazer referências às suas próprias experiências e identidades, relacionando e relatando também os preconceitos e situações de desrespeito que viviam cotidianamente a partir de suas próprias diferenças. Aqui localizamos, logo no início do trabalho pedagógico, uma possibilidade que a pedagogia de projetos abre para a escola considerar a identidade das crianças. Consideramos que os relatos das crianças, relacionando a história de Ernesto com suas próprias vivências e biografias, como afirma Hernández (1998), nos permitem afirmar que estamos diante de uma prática pedagógica que ajuda a contextualizar

os saberes escolares na cultura e na constituição identitária de alunas e de alunos, proporcionando a construção de relações entre os conteúdos curriculares e o cotidiano dos(as) alunos(as). São essas relações que atribuem sentido para os aprendizados escolares, ajudando alunos(as) a relacionarem a escola com suas próprias vidas. É a temática transversal, inclusive, que possibilita, aqui, a relação entre os conteúdos tradicionalmente estudados na escola – a leitura, a escrita – e a temática da identidade e da diferença (ARAÚJO, 2014; BEHRENS, 2008; HERNÁNDEZ, 1998; MORENO, 2002).

Essa primeira atividade também possibilitou um diálogo a respeito das características individuais de cada criança da classe, pois assim como o personagem Ernesto era descrito por seus colegas, as crianças da turma chegaram à conclusão de que muitas vezes também somos descritos por amigos, familiares, e nem sempre isso nos agrada. Essa discussão nos levou às próximas atividades e proporcionou que as crianças da turma continuassem a pensar em suas próprias vidas, suas diferenças, preconceitos e em como se sentem quando alguém afirma algo sobre uma de suas características. Na segunda atividade, a intenção foi aprofundar o entendimento a respeito das diferenças e levar as crianças a relacionarem as reflexões do livro com suas próprias vidas e vivências cotidianas, como já haviam iniciado na atividade anterior.

Dessa maneira, solicitamos aos estudantes que escrevessem uma situação na qual alguém tivesse dito algo sobre uma característica sua que lhe causou aborrecimento. Também fazia parte dessa segunda atividade evidenciar especificamente o sentimento diante do desagradado, como podemos observar nos exemplos abaixo.

Imagem 1: Texto de aluna com descrição de situação na qual uma colega diz algo que a aborrece.



Tem um dia que eu
aqui na escola lá veio
uma menina e falou que eu
era gorda feia eu me senti
muito triste.

Fonte: Dados da pesquisa.

Imagem 2: Texto de aluna com a descrição de uma situação vivida dentro da escola e com o sentimento decorrente.

R: *Sei um dia que eu estava estudando normalmente e o meu "amigo" me chamou de um nome que eu não gostei, sei que sou baixinha, mas não precisa chamar assim! O nome é Linão de Jardim, e quando ele falou esse nome eu me senti muito triste.*

Fonte: Dados da pesquisa.

As situações que as crianças escreveram, exemplificadas nas imagens 1 e 2, versavam sobre os mais diversos momentos de seu convívio social e se relacionavam ao trato com amigos e amigas, mas também familiares, e envolvendo essencialmente xingamentos, mas também agressões, preconceitos, entre outras ocorrências. Essa presença de situações da vida cotidiana de cada criança pode ser avaliada como uma relação importante entre as subjetividades infantis e a própria escola, ou seja, o trabalho que é feito dentro dessa instituição (NAJMANOVICH, 2001).

Na atividade anteriormente exposta foi possível perceber ainda que, ao possibilitar que as crianças expressassem seus pontos de vista e vivências, a atividade proporcionou uma troca de experiências que levou alunos e alunas a conhecerem as razões não só de seus próprios sentimentos como também dos sentimentos dos outros. Em geral, foram as evidências de características físicas que geraram maior desconforto nas crianças, ao serem avaliadas de forma negativa, como características ruins. O exercício de escreverem sobre suas características e sentimentos evidenciou ainda a identidade dessas crianças, quando apresentaram consciência sobre suas características, como na frase da Imagem 2: “Sei que sou baixinha”. Entretanto, a presença de um processo classificatório gerado pela comparação e padronização “bonito/feio”, “normal/anormal”, acabou por impor padrões com os quais as crianças precisam aprender a lidar. Esse tipo de problematização não se aprende a fazer sozinho e, portanto, a escola tem um papel importante nesse trabalho. A partir disso, podemos entender a importância do eixo da formação ética junto aos conteúdos tradicionalmente trabalhados dentro da escola (ARAÚJO, 2014). O espaço de formação proporcionado pela atividade destacada anteriormente vai além da instrução, já que permitiu a reflexão individual e coletiva a partir de situações do cotidiano

das crianças, situações conflituosas que ocorrem dentro ou fora da escola e que, quando problematizadas, permitem o trabalho com a formação ética com alunos e alunas.

Ainda a respeito dessa segunda atividade, chamou-nos atenção a grande quantidade de situações descritas pelos(as) estudantes. Alguns escreveram várias situações em um mesmo texto. Palavras como gordo(a), orelhudo(a), anão(ã), feio(a), piolhento(a), mentiroso(a) foram alguns dos xingamentos mais destacados pelas crianças e que causaram sentimento de tristeza, mágoa, rancor e revolta – nos casos em que as crianças conseguiram identificar seu sentimento.

Outra questão que nos chamou a atenção nessa atividade – e que foi fundamental para o aprofundamento das reflexões em torno da identidade e da diferença – foi a dificuldade que as crianças manifestaram em identificar como se sentiram, o que nos levou a planejar uma outra atividade que não havia sido pensada anteriormente. Para exercitar o reconhecimento de seus próprios sentimentos diante de fatos e acontecimentos, solicitamos às crianças que escrevessem – em um quadro previamente organizado – as seguintes informações:

- Duas características particulares;
- O que dizem sobre cada uma dessas características;
- Como se sentem diante do que dizem.

Nessa atividade, a primeira característica deveria estar relacionada a um sentimento negativo e a segunda característica a um sentimento positivo. A seguir, podemos ver alguns exemplos da atividade.

Imagem 3: Três produções, de três alunos e alunas diferentes, com a descrição feita a respeito de suas características, o que dizem e como se sentem a respeito.

Escreva uma característica sua:	O que dizem sobre isso:	Como você se sente quando dizem isso:
minhos olhos	dizem que ela é feia e grande	me sinto triste
meu cabelo	que é lindo	eu me sinto muito feliz

Escreva uma característica sua:	O que dizem sobre isso:	Como você se sente quando dizem isso:
inteligente	que eu devo continuar assim	bem
dentes grandes	ficam me quando	chateado

Escreva uma característica sua:	O que dizem sobre isso:	Como você se sente quando dizem isso:
Baa: legal	que eu sou legal	feliz e in- vergonhada
mau: chata	que eu sou chata	triste e com raiva

Fonte: Dados da pesquisa.

Pedimos às crianças que dessem maior ênfase aos seus sentimentos diante de como as diferenças são tratadas em seu cotidiano, principalmente escolar. Foi possível identificar que as crianças fizeram relatos de sentimentos relacionados à felicidade, alegria, e até mesmo vergonha quando recebem um elogio, e sentimento de tristeza, de raiva, de nervosismo e de chateação quando alguém diz algo ruim a respeito de uma característica pessoal.

Abordar a questão dos sentimentos identificados nas diversas situações descritas pelos(as) estudantes nessa atividade continuou possibilitando a problematização da questão das diferenças, promovendo uma reflexão a respeito de características das crianças e o que colegas e familiares dizem sobre elas. Como me sinto quando falam algo a meu respeito? Ofendido, triste, com raiva, nervoso, irritado, inseguro, chateado, foram os termos utilizados para descrever o sentimento negativo causado quando alguém dizia algo ruim a respeito de uma característica pessoal, aspecto que seria retomado mais adiante, ao longo de outras atividades do projeto. Vale destacar, mais uma vez, que ao escreverem seus relatos, seus sentimentos e estabelecerem relações entre o tema das diferenças e suas próprias vidas, as crianças usaram os conteúdos específicos da leitura e escrita (eixo da instrução) e não estavam somente aprendendo a ler e a escrever, mas pensando e refletindo eticamente sobre suas identidades a partir de suas subjetividades, pensando sobre um problema real, a questão de como as diferenças são tratadas

em nossa sociedade (ARAÚJO, 2014, BEHRENS, 2008; HERNÁNDEZ, 1998; NAJMANOVICH, 2001; SILVA, 2014).

Depois das atividades descritas anteriormente, o livro “Ernesto”, de Blandina Franco e José Lollo, foi lido até o final. A reação dos(as) alunos(as) ao descobrirem que o livro não se encerrava de uma maneira convencional, com o famoso “felizes para sempre”, não foi de alegria. As crianças demonstraram certa frustração ao saber que Ernesto não terminou a história com amigos ao seu lado. Esse momento foi importante, já que a ideia era sobre as diferenças. Além disso, a discussão provocada sobre o final do livro proporcionou uma reflexão a respeito das características da própria turma. Durante as atividades sobre o final “triste” para a história de Ernesto, as próprias crianças da classe relataram, abertamente, que assim como Ernesto se sentiu isolado diante dos comentários acerca de suas características diferentes, em sua sala de aula ocorria o mesmo. De acordo com os(as) estudantes, risos e xingamentos a respeito das características pessoais são frequentes entre eles, gerando situações que causam isolamento, assim como aconteceu com o personagem Ernesto. Mais uma vez, destacamos a importância de relacionar os conteúdos curriculares com as vivências de alunos e alunas, aspecto que permitiu à turma participante da pesquisa dar um sentido para os aprendizados escolares e que foi possível com ajuda da pedagogia de projetos.

Para finalizar, é importante retomar que o objetivo das atividades descritas até aqui foi possibilitar às alunas e aos alunos do 5º ano um primeiro contato com o tema das diferenças. Na pedagogia de projetos, esse primeiro contato é chamado de aproximação ao tema, e não tem o objetivo de esgotar o assunto a ser estudado, mas introduzi-lo, suscitando questionamentos, dilemas e reflexões que possibilitem às crianças elaborarem perguntas sobre a temática apresentada. As atividades anteriormente apresentadas duraram várias aulas e foram distribuídas ao longo de diferentes dias da semana. O trabalho realizado não dicotomizou os eixos de instrução e formação ética que são objetivos da escola (ARAÚJO, 2014), tampouco dicotomizou as estratégias pedagógicas citadas por Silva (2014) para trabalhar com as diferenças, já que as crianças foram incentivadas tanto a problematizar quanto respeitá-las, em um estudo inicial que seria aprofundado e proporcionaria ainda, como veremos adiante, diferentes trabalhos com os conteúdos da série, além de contato com literaturas infantis, questões éticas e transversais a respeito das diferenças, expressividade de sentimentos, produções escritas, matemáticas e outras.

No próximo tópico, descreveremos a dinâmica de elaboração das perguntas pelas crianças da classe, etapa fundamental do trabalho pedagógico baseado na pedagogia de projetos.

4.1.2 Elaborando perguntas sobre a diferença

Depois de algumas aulas introduzindo o tema da identidade e da diferença e relacionando-o com as vivências das crianças da turma, iniciamos uma aula perguntando o que gostariam de saber e/ou aprofundar sobre o assunto das diferenças introduzido até aquele momento. Seguiu-se, então, um processo de várias aulas para elaboração individual de perguntas, pelas próprias crianças, junto à uma mediação docente nesse processo e posterior leitura e trabalho coletivo com tais perguntas. Ao realizarmos a leitura coletiva, por exemplo, as perguntas semelhantes foram agrupadas, e em alguns casos reestruturadas para melhor entendimento, tudo com a participação ativa das crianças. A seguir, podemos ver o resultado do trabalho e as perguntas finais escolhidas pelas crianças para serem respondidas no projeto:

- 1- Qual a diferença entre ofender e respeitar? Como respeitar em vez de ofender?
- 2- Por que as pessoas maltratam as outras?
- 3- Por que as pessoas ricas não gostam de conversar com pessoas pobres?
- 4- Por que quase todos são racistas? Por que as pessoas têm preconceitos?
- 5- Por que meninas brincam com boneca e meninos com carrinho? Por que homem não pode ter filhos como mulher?
- 6- Qual é a diferença entre bullying e racismo? Por que as pessoas praticam bullying e têm preconceitos?

Vale mencionar que as crianças manifestaram algumas dificuldades durante o trabalho individual de escrita das perguntas, já que era a primeira vez que trabalhavam dessa forma. O trabalho coletivo, por sua vez, conferiu maior segurança às crianças, que passaram a sentir-se valorizadas ao verem suas perguntas em discussão, sendo agrupadas, pensadas e reorganizadas com colaboração coletiva da turma. Diante da limitação de tempo para realizar o trabalho, foi necessário escolher, com uma votação, quatro perguntas para serem respondidas durante o projeto. As perguntas escolhidas pela turma foram as quatro primeiras anteriormente expostas. Embora as perguntas 5 e 6 não tenham recebido votos suficientes, a turma considerou que expressavam também importantes dúvidas e estavam relacionadas à temática das diferenças trabalhada no projeto, elemento que valorizou as perguntas e a participação dos colegas que as elaboraram.

Como colocamos anteriormente, o fato de as perguntas de um projeto serem realizadas pelas próprias crianças da turma evidencia a participação ativa almejada e possibilita o desenvolvimento de um clima democrático e de decisão compartilhada dentro de sala de aula. Assim, a subjetividade das crianças, expressa nas perguntas feitas por elas, não é vista como uma deformação do conhecimento, como muitas vezes entendia o pensamento moderno, mas

sim um elemento que agrega sentido aos saberes curriculares estudados na escola (NAJMANOVICH, 2001). É a partir das perguntas das crianças que os conteúdos tradicionais são trabalhados, de maneira a mostrar para alunos e alunas como tais conteúdos nos ajudam a entender e também transformar o mundo em que vivemos (MORENO, 2002). A elaboração das perguntas pelas crianças leva também a participarem dos processos de tomada de decisões e escolhas que são características centrais da concepção de projetos com a qual trabalhamos e da escola que almejamos (ARAÚJO, 2014; BEHRENS, 2008).

A seguir, passaremos a abordar o trabalho realizado para responder a cada uma das quatro perguntas escolhidas pela turma para serem respondidas.

4.1.3 Iniciando o trabalho com as perguntas: diferenças entre ofender e respeitar

A primeira pergunta trabalhada no projeto foi “*Qual a diferença entre ofender e respeitar? Como respeitar em vez de ofender?*”. Essa pergunta teve origem na junção de duas perguntas relacionadas entre si, mas elaboradas por duas crianças diferentes.

Foi considerada pela turma uma boa pergunta para iniciar o projeto, já que possibilitava o trabalho com uma dificuldade que anteriormente já havíamos percebido juntos: a expressão de sentimentos. Nesse momento do projeto, considerávamos que ampliar ainda mais a percepção sobre os sentimentos poderia favorecer também a ampliação da consciência que as crianças tinham sobre si mesmas e, conseqüentemente, sobre suas próprias identidades. Pensando nisso, planejamos duas atividades interligadas. Na primeira atividade, as crianças desenharam, de um lado de uma folha de papel, uma situação de ofensa, e do outro lado, o sentimento decorrente daquela ofensa. A segunda atividade consistia basicamente no mesmo, mas agora usando uma situação de respeito, de um lado da folha, e o sentimento decorrente, do outro lado da folha. Esse tipo de atividade se baseia na premissa de que é essencial diferenciar as causas e manifestações de um sentimento (SASTRE; MORENO, 2002).

A partir do exposto, a ideia foi usar o desenho e a escrita como instrumentos para diferenciar as ações de ofensa e de respeito, além de diferenciar também os sentimentos que essas ações originam e as dificuldades em diferenciar causas e manifestações de um sentimento. Nessa atividade, todas as crianças retrataram cenas de seu cotidiano, situações que haviam vivenciado, mostrando um pouco de suas identidades, quem são elas e como são vistas e/ou tratadas por seus amigos e pessoas mais próximas.

A seguir apresentamos um desenho, feito por uma aluna da turma, com uma situação ofensiva. Preconceitos, agressões verbais e físicas foram os temas mais abordados, como vemos a seguir na Imagem 4.

Imagem 4: Desenho que retrata cena de ofensa e sentimentos causados devido a atitude ofensiva.



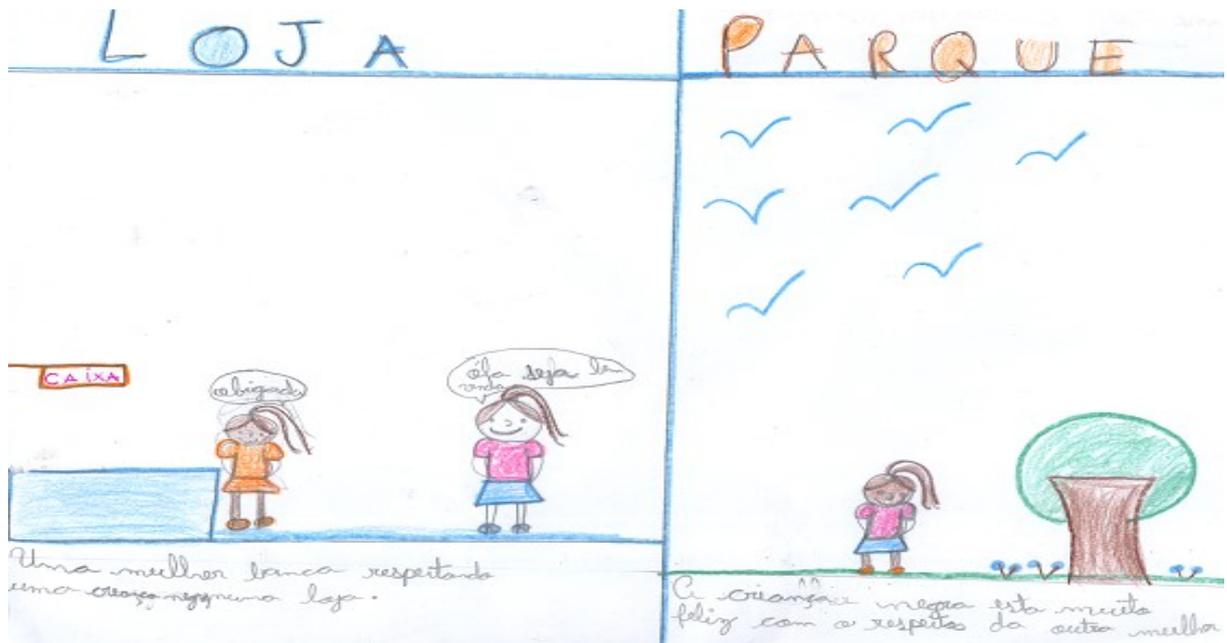
Fonte: Dados da pesquisa.

A Imagem 4 nos chama a atenção por apresentar um ato ofensivo, que ocorre frequentemente na escola e acaba constituindo as identidades das crianças ao representar suas características, muitas vezes, de forma negativa (HALL, 2015). A menina é ofendida por um garoto ao ser comparada a um anão de jardim pelo fato de ser de baixa estatura. Movidada por um sentimento de tristeza, a garota sente-se magoada e chora.

Percebemos que a Imagem 4 permite refletirmos a respeito de um mecanismo a partir do qual as identidades podem ser constituídas, em nosso caso, as identidades infantis. Segundo Hall (2015), as identidades pós-modernas podem ser entendidas como “celebrações móveis”, e são formadas e constantemente transformadas a partir das maneiras pelas quais cada um de nós é representado nos sistemas culturais dos quais fazemos parte. Considerando que a escola é um dos sistemas culturais dos quais fazem parte as crianças, podemos afirmar que suas identidades serão formadas a depender da maneira, positiva ou negativa, como as características infantis são representadas na escola, o que nos leva a afirmar, mais uma vez, a importância desse trabalho pedagógico que desenvolvemos para a constituição das identidades infantis.

O mesmo ocorreu na segunda atividade, quando as crianças desenharam situações de respeito. Tomando por base suas próprias experiências, uma aluna negra da turma desenhou uma mulher branca respeitando uma criança negra dentro de uma loja, o que resultou em sentimentos positivos, como vemos na Imagem 5 a seguir.

Imagem 5: Desenho que retrata situação na qual uma menina é respeitada dentro de uma loja e, em seguida, demonstra felicidade ao ser bem atendida.



Fonte: Dados da pesquisa.

Na pedagogia de projetos, além do fato de serem levadas a mobilizarem suas experiências e identidades em formação, os(as) estudantes têm suas biografias e subjetividades valorizadas (ARAÚJO, 2014; HERNÁNDEZ, 1998; NAJMANOVICH, 2001) e o ensino dos conteúdos ocorre a partir de suas próprias vivências cotidianas (MORENO, 2002). Na atividade exemplificada com a Imagem 5, a criança da turma não só teve a oportunidade de desenhar e descrever uma situação destacando uma de suas características como também recebeu orientação docente para correções ortográficas e organização das ideias escritas e verbalizadas a partir de sua produção. Além disso, a possibilidade de demonstrar e refletir acerca de suas emoções proporcionou um trabalho com a formação ética, a conscientização de seus próprios sentimentos, características físicas, psicológicas e das relações vivenciadas em seu entorno. Assim, o conhecimento escolar trabalhado e aprendido na escola deixa de ser apenas um fim em si mesmo e passa a se relacionar com a vida e com a ética, auxiliando na compreensão da problemática da identidade e da diferença estudada no projeto. A formação ética passa a formar

não apenas para a aquisição de valores, mas também para um trabalho com pequenos e grandes problemas morais que a experiência nos apresenta, como o caso do desrespeito nas atividades analisadas (ARAÚJO, 2014; MORENO, 2002).

Vale destacar também que todas as situações desenhadas pelas crianças foram discutidas coletivamente com o intuito de favorecer a identificação das atitudes, não só de ofensa como também de respeito, e os sentimentos que podem gerar.

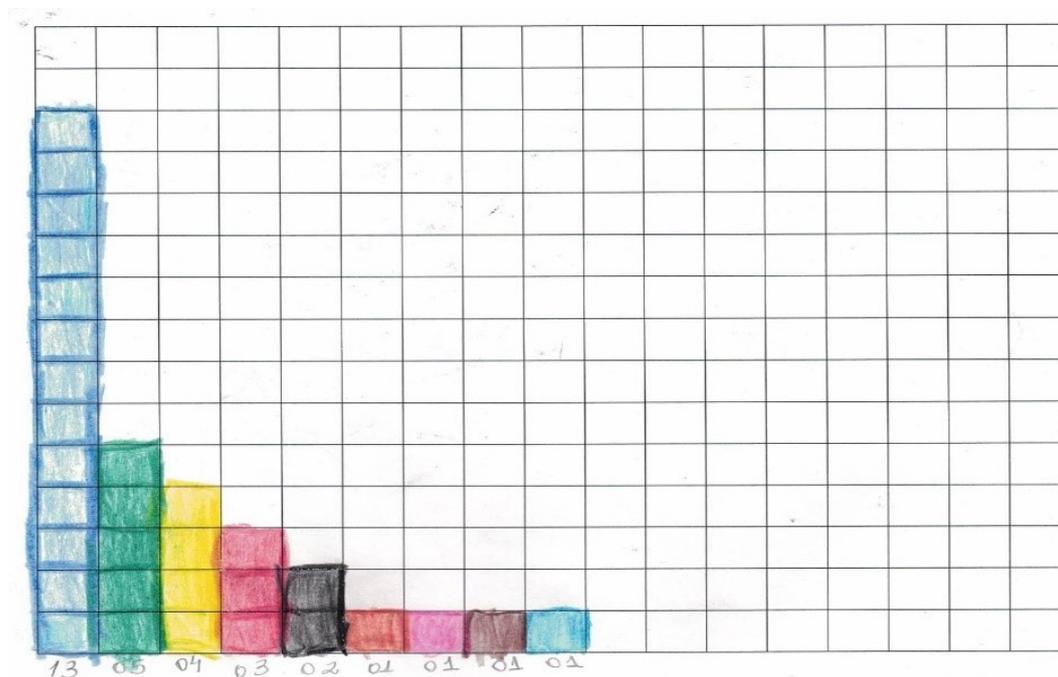
Nesse processo de socialização, análise e diálogo a respeito das situações e desenhos feitos pelos colegas, as crianças da turma notaram que a ofensa ocasiona sentimentos, na maioria das vezes, negativos, e o respeito ocasiona sentimentos positivos. Isso ficou muito forte na turma, especialmente depois de anotarem todos os sentimentos presentes nos desenhos e produzirem duas listas, uma de sentimentos ocasionados pelas situações de ofensa e uma outra lista de sentimentos gerados por ações de respeito.

As listas foram usadas para contabilizar os sentimentos gerados pela ofensa e pelo respeito, que foram também tabulados e trabalhados a partir de conteúdos matemáticos, com a representação das quantidades por meio de gráficos, organizando as experiências da turma com ajuda da linguagem matemática. O objetivo, além da oportunidade de trabalhar com a escrita, ortografia, acentuação e elementos da produção textual anteriormente expostos, foi também relacionar o conteúdo de matemática do 5º ano do Ensino Fundamental com as experiências e situações cotidianas descritas pelas crianças enquanto refletiam e estudavam a temática das diferenças. Mais uma vez, é importante retomar que a possibilidade de relacionar os conteúdos disciplinares com as situações da vida das crianças é característica da pedagogia de projetos, o que permite uma maior contextualização dos conhecimentos, um reconhecimento da subjetividade das crianças e de sua autoria (HERNÁNDEZ, 1998).

A seguir, na Imagem 6, podemos ver um exemplo de gráfico construído pelos(as) estudantes a partir dos dados de toda a turma sobre os sentimentos ocasionados por situações de ofensa. Os sentimentos presentes no gráfico, ainda que alguns sejam manifestações de sentimentos, e a quantidade de vezes que foram citados pelas crianças da classe foram:

- | | |
|------------------------------|----------------------|
| - tristeza (13) | - insegurança (1) |
| - choro (5) | - arrependimento (1) |
| - sentiram-se ofendidos (04) | - angústia (1) |
| - magoados (3) | - culpa (1) |
| - raiva (2) | |

Imagem 6: Gráfico confeccionado por um aluno com a quantidade de vezes que alguns sentimentos foram citados pela turma em suas produções.



Fonte: Dados da pesquisa.

Nesse processo de relacionar os conteúdos com as vivências dos(as) alunos(as), destacamos a importância do papel docente, tanto no planejamento prévio de como relacionar quanto no momento da aula, quando os pensamentos, sentimentos e ações dos(as) estudantes são valorizados, relacionados aos conteúdos e se constituem em um material de estudo, de reflexão e aprendizado que vai além da reprodução dos conteúdos curriculares, considerandos e valorizando-os enquanto ferramentas para entender o mundo no qual vivemos e transformá-lo (ARAÚJO, 2014; HERNÁNDEZ, 1998; MACHADO, 2006; MORENO, 2002).

No caso do gráfico anteriormente exemplificado, por exemplo, a atuação docente foi fundamental para mostrar aos estudantes como a linguagem matemática nos ajuda a perceber a quantidade de sentimentos negativos presentes nos momentos de ofensa. Esse conteúdo foi fundamental para que as crianças percebessem o resultado de suas ações de ofensa, ocasionando não só um aprendizado do conteúdo de matemática como também a formação ética que almejamos (ARAÚJO, 2014). O mesmo gráfico e a mesma reflexão foram realizados para os sentimentos relacionados ao respeito.

Como parte das atividades relacionadas à primeira pergunta, ainda foram pesquisados, em dicionário, os significados das palavras “ofensa” e “respeito”. Os significados foram escritos no caderno e serviram de guia para as crianças pensarem coletivamente em formas de respeitar,

em vez de ofender. Algumas ideias iniciais surgiram, mas só foram colocadas em prática no trabalho com a segunda pergunta das crianças, *“Por que as pessoas maltratam as outras?”*. Vale destacar que foi justamente o trabalho com a primeira pergunta do projeto, que estava sendo finalizado e abordava a diferença entre “ofensa” e “respeito”, que abriu possibilidades para começarmos a responder a segunda questão do projeto, relacionada à questão de maus-tratos entre as pessoas. Isso ocorreu a partir do significado da palavra “ofensa” no dicionário, quando as crianças da turma estabeleceram uma relação quase direta com “maus-tratos” e passaram a fazer referência à essa questão. Voluntariamente – o que mostra seu envolvimento, e a partir do entendimento do significado da palavra “ofensa” e dos sentimentos negativos que ela ocasiona – a turma passou a dar sugestões de como respeitar em vez de ofender e de como encaminhar os trabalhos relativos a próxima pergunta do Projeto Identidade e Diferença.

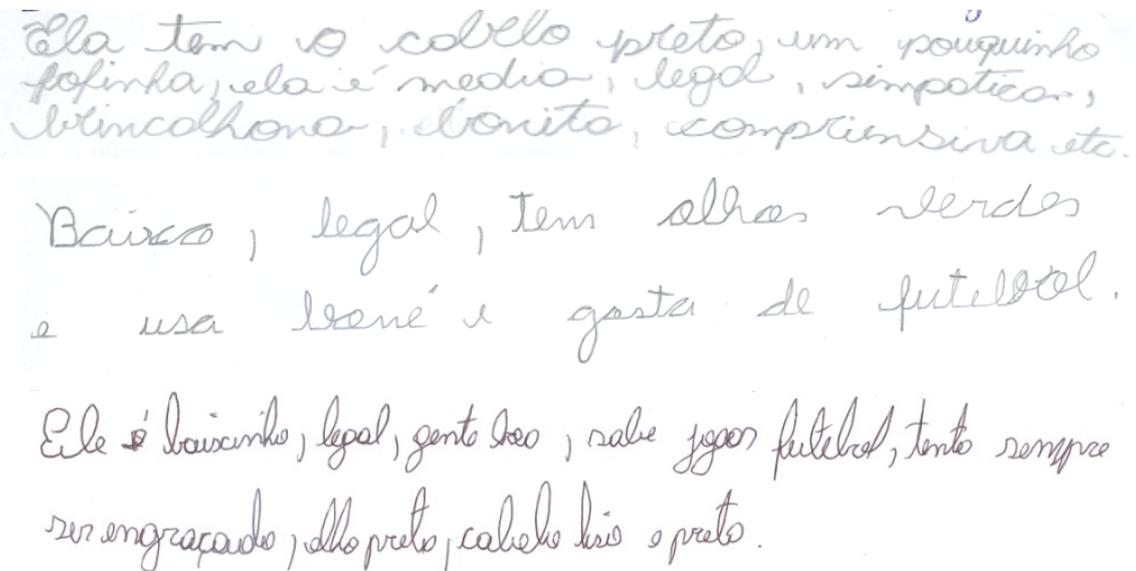
A partir do exposto, e solicitadas pela professora, algumas crianças da turma tiveram a ideia de realizar uma entrevista com pessoas pela escola para abordar a segunda pergunta do projeto: *“Por que as pessoas maltratam as outras?”*. A entrevista foi organizada em torno de três pontos: Você já foi maltratado? Por quê? Conte um pouco como foi.

Ao longo de uma tarde, as crianças da turma entrevistaram professoras, funcionárias e amigos(as). Ao final do dia, também levaram a entrevista como lição de casa para fazer com familiares. Assim, ao longo dos dias seguintes, as crianças apresentaram coletivamente as entrevistas que fizeram, na escola e em casa. Enquanto apresentavam, conversaram, com nosso auxílio, sobre o que cada entrevistado(a) respondeu, organizando todas as respostas das entrevistas em tabelas. Em meio a esse trabalho de tabulação, as crianças perceberam que as pessoas são maltratadas por vários motivos. Alguns dos motivos que mais chamaram a atenção das crianças foram o preconceito racial, a obesidade, xingamentos em público e *bullying*. Em meio à discussão e organização das entrevistas, as crianças notaram, com auxílio da professora da turma, que em muitos casos relatados nas entrevistas as pessoas maltratavam as outras por suas diferenças, porque sentiam raiva ou porque queriam tirar sarro, por exemplo: “sempre fui maltratado por ser gordo”, um dos entrevistados citou. No processo de organização das entrevistas, portanto, o que ficou forte para as crianças foi aquilo que as levou a relacionar a pergunta sobre ofensa com a pergunta sobre maus-tratos: a ação de maltratar também é uma forma de desrespeito e de ofensa. Logo, maltratar alguém causa sentimentos negativos. Embora as crianças tenham ficado um tanto perplexas com a grande relação entre as duas perguntas, as reflexões encaminhadas pelo projeto possibilitaram que as ligações entre a pergunta 1 (Qual a diferença entre ofender e respeitar? Como respeitar em vez de ofender?) e a pergunta 2 (Por que as pessoas maltratam as outras?) puderam ser trabalhadas e retomadas, principalmente a

partir da sugestão de uma das crianças da turma: responder as duas perguntas escrevendo positivamente características dos colegas.

Basicamente, o fechamento do trabalho com as duas primeiras perguntas do projeto foi organizado a partir de uma atividade escrita, na qual cada criança deveria pensar nas características de um colega e escrevê-las de maneira respeitosa, sem maltratar o colega. Ao longo dessa rápida atividade, além de trabalhar com a escrita do ponto de vista da gramática e ortografia, as crianças puderam exercitar o reconhecimento do outro, de maneira respeitosa, como podemos ver nos exemplos abaixo.

Imagem 7: Textos escritos por alunas e alunos com características de colegas.



Fonte: Dados da pesquisa.

Analisando os textos exemplificados na Imagem 7 é possível perceber que as crianças continuaram a fazer uso de palavras semelhantes às usadas para ofender (baixo, baixinha, fofinha...), mas agora com o acréscimo de outras palavras e expressões atenuantes (um pouquinho, gente boa, tenta sempre ser engraçado...). É importante destacar, nesse ponto do trabalho pedagógico, que as crianças chegaram à conclusão, diante das atividades do projeto, que precisavam reconhecer o outro, retratando o gosto, as características, as particularidades e identidades dos(as) colegas, experimentando deixar de lado os preconceitos até então praticados cotidianamente. É esse tipo de mudança, que precisa continuar a ser praticada a longo prazo, que buscávamos com as atividades desenvolvidas no Projeto Identidade e Diferença e que ajudam a justificar o trabalho com a pedagogia de projetos na escola como uma forma de

valorizar as subjetividades das crianças e considerar suas constituições identitárias não como alguma categoria fixa e imutável, mas como algo passivo de mudanças e transformações (ARAÚJO, 2014; HALL, 2015; NAJMANOVICH, 2001).

Assim, uma possível resposta às perguntas das crianças (*“Qual a diferença entre ofender e respeitar? Como respeitar em vez de ofender?”* e *“Por que as pessoas maltratam as outras?”*) foi escrita, desenhada, calculada, investigada, pesquisada, refletida, dialogada e produzida pelas crianças com auxílio dos conteúdos curriculares e a partir de múltiplas relações entre aquilo que as próprias crianças viviam em relação à ofensa e respeito, em um processo de atribuição de sentido às atividades escolares. O texto a seguir foi escrito e registrado no caderno pela turma, com mediação da professora, para representar o término do trabalho com as duas primeiras perguntas do projeto.

Texto escrito pelas crianças em conjunto com a professora

Para responder a primeira e também a segunda pergunta de nosso projeto, desenhamos situações de ofensa. Nos nossos desenhos, surgiram várias situações desse tipo. Desenhamos um branco ofendendo um negro, um piá xingando uma menina de baixinha, um homem magro xingando o outro de gordo e outras coisas. Também desenhamos os sentimentos que as pessoas têm quando são ofendidas. Fizemos um gráfico e vimos que os sentimentos de quem é ofendido são negativos. A maioria dos sentimentos foi a tristeza, mas também vimos que uma pessoa ofendida sente raiva, insegurança, se sente mal e até mesmo culpada. Quando ofendemos alguém, o sentimento da pessoa ofendida é um sentimento negativo.

Também fizemos desenhos de quando uma pessoa é respeitada. O resultado foi o contrário da ofensa. Quando respeitamos alguém, os sentimentos dessa pessoa são positivos. Então, uma diferença entre ofender e respeitar é que ofender gera sentimentos negativos e respeitar gera sentimentos positivos.

Também tivemos a ideia de entrevistar pessoas na escola e em casa perguntando se já foram maltratadas. Cada um apresentou a entrevista que fez, conversamos sobre o que os entrevistados responderam, organizamos todas as respostas das entrevistas em tabelas e vimos que as pessoas já foram maltratadas por vários motivos, relacionados a características pessoais ou forma de pensar. Fizemos gráficos e descobrimos que as diferenças entre as pessoas muitas vezes geram preconceito e maus tratos, pois em alguns momentos as características de cada um são usadas para tirar sarro e desrespeitar. Maltratar também é uma forma de desrespeito e de ofensa e causa sentimentos negativos.

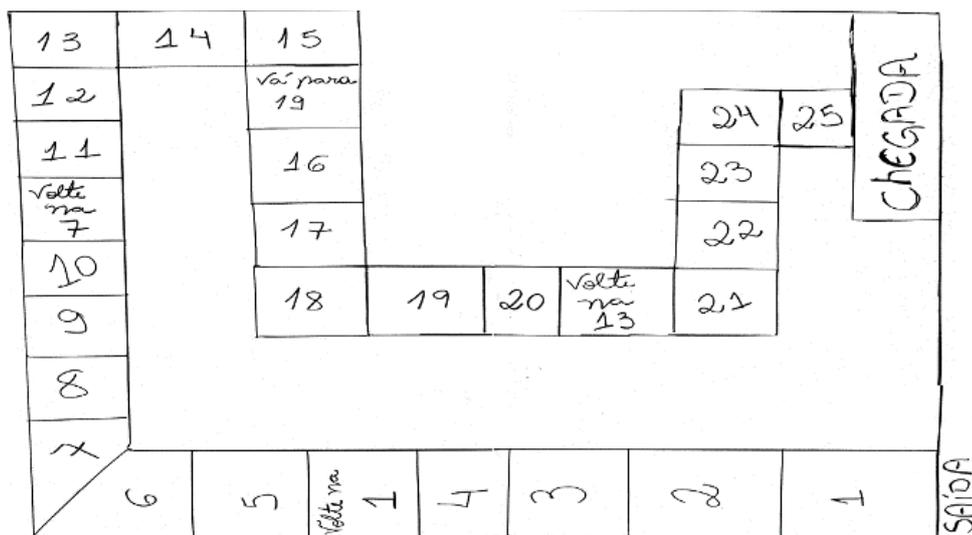
Para respeitar em vez de ofender, descobrimos que podemos pensar em coisas boas da pessoa e falar para ela. Para exercitar isso, escrevemos uma característica boa de nossos colegas e mostramos para eles. Uma forma de combater os maus-tratos é não aceitar e dizer o que pensa sobre a ofensa.

Fonte: Dados da pesquisa.

O trabalho com as duas primeiras perguntas do projeto ainda rendeu tantas relações entre o que se estudava na escola e a vida de cada criança que passamos a considerar a possibilidade de aproveitar um pouco melhor todas as situações que as crianças descreviam aula após aula.

Assim, diante da quantidade de situações e de sua relação com o cotidiano das crianças, foi possível planejar a construção de um jogo de tabuleiro com 25 perguntas, baseadas nas situações reais descritas pelas crianças e adaptadas para o jogo. A intenção do jogo foi que as crianças explorassem algumas situações descritas por elas próprias, algumas embaraçosas, mas que em formato de jogo adquiriram conotações lúdicas que permitiram às crianças enfrentarem alguns problemas da vida real. Diante do envolvimento e do significado que o jogo adquiriu para as crianças, a avaliação que fazemos é que se as questões do jogo fossem apenas expostas ou tratadas de forma racional no quadro negro, por exemplo, talvez não tivesse sido possível aprender tanto e significar de maneira tão intensa a reflexão a respeito da diferença e da identidade.

Imagem 8: Tabuleiro do jogo confeccionado pelas crianças.



Fonte: Dados da pesquisa.

As regras pensadas pelas crianças eram simples, com um dado, percorriam o tabuleiro e respondiam à questão referente ao número da casa. As questões, baseadas nas vivências e relatos das crianças, são mostradas no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Questões baseadas nas vivências das crianças e utilizadas no jogo de tabuleiro.

- (1) Se você encontrasse alguém que falasse algo sobre seu nariz, o que você faria?
- (2) Se você estivesse com chulé e alguém percebesse o cheirinho, o que você faria?
- (3) Se você encontrasse um amigo com o corpo bem diferente do seu corpo, o que você diria?
- (4) Se suas axilas estivessem cheirando mal, o que você faria?
- (5) Se comentassem por aí que você é bagunceiro, como você reagiria?
- (6) Se você estivesse com mau hálito, o que faria?

- (7) Se falassem do seu cabelo, você o mudaria?
- (8) Se você tivesse a oportunidade de mudar algo no seu corpo, você faria? O que mudaria?
- (9) Se falassem de suas orelhas, o que faria?
- (10) O que você pensa sobre sua aparência?
- (11) Se alguém dissesse que você é inteligente, o que responderia?
- (12) Você já viveu uma situação em que foi considerado brincalhão?
- (13) Um amigo perdeu o lápis e você o encontra. Você o devolve?
- (14) Conte alguma situação que você viveu e que demonstrou sua amizade por alguém.
- (15) Se elogiassem seus olhos, o que diria?
- (16) Ao ser considerado um bom esportista, o que você diria a quem não sabe jogar?
- (17) Ao ser chamado de “baixinho/baixinha” ou de “altão/altona”, o que diria?
- (18) Se falassem algo sobre o seu cabelo, você mudaria?
- (19) Ao encontrar um amigo com dentes bem diferentes dos seus, como reagiria?
- (20) Se você estivesse querendo passear, mas seu irmão não quisesse, o que você faria?
- (21) Caso seus amigos falassem que seu sorriso é diferente, o que você diria a eles?
- (22) Se você nunca fosse escolhido pelos colegas para jogar bola, o que você diria?
- (23) Se você estivesse sozinho em casa, com fome e sem nada para comer, o que você faria?
- (24) O que você seria capaz de fazer para agradar um amigo?
- (25) O que você faria se um amigo te machucasse?

Fonte: Dados da pesquisa.

Os tabuleiros foram produzidos pelos(as) estudantes e enumerados conforme a Imagem 8, apresentada anteriormente. Ao jogarem, puderam exercitar um conhecimento e conscientização a respeito de suas próprias características, maneiras de pensar e de se comunicar. A título de exemplo, vale a pena citar algumas reações das crianças enquanto jogavam. Na pergunta 14, que solicitava uma demonstração de amizade, várias crianças descreveram situações em que defenderam colegas durante ofensas. Já na pergunta 17, que solicitava um posicionamento a respeito de ofensas muito usadas na turma, as crianças passaram a usar ponderações como “você nem é tão baixinho assim” ou “tem pessoas mais altas mesmo, mas todos estamos crescendo”, reflexões que nos permitem visualizar algumas mudanças na turma.

Em suma, a intenção do jogo foi trabalhar de maneira lúdica com situações presentes no cotidiano das crianças e descritas por elas próprias. A esse respeito, considerando que a escola, e nossa sociedade, estão permeadas pela diferença, e entendendo que os(as) estudantes interagem no dia a dia escolar com identidades distintas de suas próprias (HALL, 2015; SILVA, 2014), nosso desejo, com essa atividade, foi provocar um confronto democrático de ideias, uma conscientização sobre si mesmo e abordar o tema da diferença de uma forma que colocasse em evidência as características distintas entre as crianças daquela turma e a necessidade de conversar abertamente sobre quem somos, o que desejamos e como agimos diante das situações cotidianas que exigem um posicionamento acerca das identidades. Além disso, a atividade com o jogo também possibilitou que as crianças vivessem uma multiplicidade de identidades, uma

multiplicidade “desconcertante e cambiante de identidades possíveis”, como afirma Hall (2015). Temporariamente, as crianças colocaram-se no lugar de identidades outras, respondendo às perguntas no mundo lúdico proporcionado pelo jogo e vivenciando uma gama de diversidade, de diferença, escolhas e possibilidades que, de acordo com Hall (2015), até certo tempo atrás estavam limitadas pela organização tradicional de nossa sociedade e que hoje encontram vazão diante das transformações ocorridas na modernidade tardia, como coloca o autor.

4.1.4 Finalizando o projeto: pobreza, riqueza e racismo

Antes de iniciar nossa análise das etapas finais do Projeto Identidade e Diferença, é importante proceder a uma consideração a respeito da terceira e da quarta pergunta das crianças. Podemos dizer que essas perguntas carregam, em sua formulação, algumas afirmações. A terceira pergunta, “*Por que as pessoas ricas não gostam de conversar com pessoas pobres?*”, afirma implicitamente que pessoas de uma determinada classe social não conversam com pessoas de outras classes sociais. A quarta e última pergunta, “*Por que quase todos são racistas? Por que as pessoas têm preconceitos?*”, apresenta, em sua primeira parte, uma afirmação a respeito de quase todas as pessoas apresentarem preconceitos raciais.

Esse tipo de pergunta é comum no universo infantil e, ainda que tivéssemos percebido essas particularidades desde a etapa de formulação das perguntas 3 e 4, tomamos a decisão de auxiliar as crianças a concluírem adequadamente sua indagação para que, posteriormente, as perguntas fossem respondidas e, durante o trabalho pedagógico, as afirmações inerentes fossem confrontadas, reconhecidas ou refutadas. Essa postura docente é importante, sobretudo se considerarmos que as perguntas – principalmente da forma como foram escritas pelas crianças da turma – também evidenciam suas próprias histórias de vida (HERNÁNDEZ, 1998). Dada a classe social da qual fazem parte (Classe D, com renda média entre 1 a 3 salários mínimos, como colocamos anteriormente), é possível que já tivessem vivido situações que as levaram a pensar que pessoas de classes sociais diferentes não conversam entre si, ou que pessoas de uma etnia discriminam outras, o que não deixa de ser um ponto de vista, especialmente se pensarmos na questão da segregação social que ocorre em nossa sociedade. Enfim, já que a intenção da pedagogia de projetos é levar alunos(as) à participação com a elaboração de perguntas, é importante entender que algumas curiosidades infantis sempre podem ser questões com características peculiares e/ou cujas respostas já são conhecidas pelo(a) professor(a). Diante disso, a pedagogia de projetos solicita a professores e professoras que auxiliem as crianças a

percorrerem um caminho de aprendizado para encontrarem respostas às suas dúvidas, formularem corretamente as perguntas e não simplesmente refutarem aquelas que aparentemente são óbvias. Toda resposta a uma pergunta envolve um caminho de aprendizado que é mais construtivo e importante do que a simples resposta. Segundo Moreno (2002), a ação discente de aprender e conhecer está mais próxima à ação de percorrer um caminho, e não somente relacionada a um ponto de chegada, ou uma resposta correta. Assim, a aprendizagem discente ocorre com mais sentido quando estudantes percorrem um caminho junto ao docente, já que é nessa ação que aprendem com análises, erros e confrontos que confirmam ou refutam hipóteses, como é o caso das perguntas das crianças as quais aqui fazemos referência. É importante destacar que esse caminho requer um “guia”, como afirma Moreno (2002), que é o(a) docente. Não estamos afirmando que esse(a) docente precisa saber todas as respostas, como se imaginava na concepção moderna de escola, mas que não antecipe respostas prontas e respeite o tempo necessário para que os(as) estudantes convertam os conhecimentos em “algo próprio”, como afirma Moreno (2002, p. 41). É esse caminho, portanto, que a pedagogia de projetos almeja percorrer e que não pode ser desconsiderado em um processo que se pretenda educativo.

Assim, na busca por responder à questão *“Por que pessoas ricas não gostam de conversar com pessoas pobres?”* e abordar a afirmação intrínseca a ela, planejamos apresentar aos estudantes a história *“O bife e a pipoca”*, de Lygia Bojunga (2011). Para iniciar trabalho, além da apresentação da biografia da autora, solicitamos às crianças que levantassem hipóteses a partir do título. Dentre as hipóteses levantadas pelas crianças, chamou a atenção a fala de um aluno que supôs que a história poderia tratar sobre diferenças. Na opinião desse aluno, as palavras *“bife”* e *“pipoca”*, presentes no título, poderiam expressar uma diferença entre *“pessoas ricas que comem bife todos os dias, enquanto pipoca consideramos uma comida mais simples”*. Embora nossa intenção não fosse alcançar o entendimento total da história com o levantamento de hipóteses a partir apenas do título, a fala desse aluno deixou no ar, para o restante da turma, uma possibilidade de entendimento que viria a se concretizar no decorrer da leitura, preparando a turma para uma difícil questão, a das diferenças socioeconômicas abordadas por Bojunga (2011) e na pergunta das crianças que começávamos a responder.

O conto de Lygia Bojunga, *“O bife e a pipoca”*, narra a história de dois amigos que se separam e que ainda se comunicam por meio de cartas. Rodrigo, um menino com boas condições financeiras, estuda em uma escola particular e escreve para seu amigo Guilherme, que se sentava ao seu lado nas aulas e precisou mudar de cidade. Nas cartas, Rodrigo conta ao amigo a chegada de Tuca, um menino que ganhou uma bolsa para estudar na escola particular

onde Rodrigo estuda. Na história, Tuca se tornou amigo de Rodrigo e assim começaram a estudar juntos nos intervalos, pois Tuca tinha muitas dificuldades com o conteúdo escolar. A história de Bojunga (2011) narra as cenas do prédio de classe alta onde a família de Rodrigo morava e as dificuldades que Tuca enfrentava para poder estudar e viver. Ao longo de todo o conto, em momento algum Rodrigo faz referência às diferenças socioeconômicas entre ele e Tuca, mas tais diferenças ficam muito evidentes e, por esse motivo, essa história foi escolhida por nós para trabalhar com a temática presente na pergunta das crianças da turma.

Em determinado momento da história, no entanto, Tuca e Rodrigo vivem uma briga. Tuca empurra Rodrigo em um lamaçal, quando voltavam da favela onde Tuca morava. Com medo de ser ignorado pelo amigo rico, que presenciou suas condições de moradia, Tuca empurra Rodrigo na lama e sai correndo pedindo que ele não volte mais.

Nesse momento da história, planejamos algumas questões a respeito da briga vivida entre Tuca e Rodrigo e só continuamos a leitura depois da atividade exemplificada a seguir. Além de trabalhar com conteúdos da série, com a interpretação de textos e a leitura de uma escritora reconhecida da literatura brasileira, as perguntas tinham o objetivo de levar as crianças da turma a pensarem nas diferenças entre Tuca e Rodrigo e na maneira como Rodrigo lidava com essas diferenças, como podemos verificar a seguir, na Imagem 9.

Imagem 9: Perguntas a respeito da história “O bife e a pipoca”, de Lygia Bojunga.

- 1- Rodrigo ficou sem entender por que Tuca brigou com ele e o empurrou no lamaçal. Em sua opinião, por que Tuca brigou com Rodrigo? Responda com detalhes.
- 2- O que você acha que Rodrigo deveria fazer depois da briga?
- 3- E Tuca? O que você acha que ele deveria fazer depois da briga?
- 4- O que você faria se fosse a Tuca?

Fonte: Dados da pesquisa.

Como não havíamos terminado a leitura, a primeira pergunta da atividade que planejamos foi “Por que Tuca brigou com Rodrigo?”. Nesse momento, as crianças, em discussão coletiva, destacaram que a briga ocorreu porque Tuca sentiu-se mal e ficou com vergonha diante da comparação entre sua casa (na favela) e a casa de seu amigo Rodrigo (um apartamento em um prédio localizado em bairro de classe média-alta da cidade). Essa reflexão levou a turma a entender os sentimentos dos personagens e relacionar a história de Lygia Bojunga com a pergunta do projeto: “*Por que pessoas ricas não gostam de conversar com pessoas pobres?*”. Nesse primeiro momento, uma possível resposta à pergunta foi a possibilidade das pessoas sentirem vergonha de suas situações socioeconômicas. Além disso, no aprofundamento da discussão, as crianças entenderam que Tuca sentiu que a amizade de um rico (Rodrigo) e um pobre (ele mesmo, Tuca) poderia não dar certo devido às diferenças entre eles, evidenciadas na história e agora motivo da briga. Todos esses aspectos foram importantes para uma reflexão inicial a respeito de mecanismos que produzem estereótipos de identidades, separam as pessoas por meio das diferenças e geram desigualdades e preconceitos (SILVA, 2014), reflexão que não tinha o objetivo de esgotar o assunto e que seria aprofundada durante as atividades subsequentes.

As demais perguntas da atividade, exemplificadas na Imagem 9, questionavam o que Tuca e Rodrigo deveriam fazer após a briga. As respostas foram unânimes, as crianças desejaram que Rodrigo e Tuca se arrependessem e que pedissem desculpas – elemento que nos levou a pensar que o desejo da turma, nesse momento, era de superar os traços de preconceito que aparentemente motivaram a briga, uma reflexão importante e que foi proporcionada pelo fato da pedagogia de projetos abrir espaço para a discussão e reflexão de temáticas e assuntos relacionados à ética (ARAÚJO, 2014). Entretanto, na opinião das crianças, Rodrigo não demonstrou preconceito ao ver a situação de moradia de Tuca na favela. Seguiu-se, então, em sala de aula, uma discussão a partir da fala de uma das crianças, que afirmou ser possível uma pessoa pobre conversar com uma pessoa rica, sem sentir vergonha, e vice-versa. Essas reflexões foram importantes e podem ser divididas em dois aspectos. Primeiramente, as reflexões infantis, que mediamos a partir do conto de Lygia Bojunga, carregavam uma análise do ponto de vista ético, feito pelas crianças participantes de nossa pesquisa. Consideramos que tal reflexão foi potencializada pelo Projeto Identidade e Diferença e por todas as atividades que desenvolvíamos, relacionadas à temática transversal das diferenças. Em segundo lugar, ainda que fosse uma reflexão importante, optamos por aprofundar, em outro momento, os mecanismos de produção de tais diferenças e suas relações com as disparidades socioeconômicas, que fazem com que alguns sejam privilegiados em detrimento de outros.

Seguindo a leitura da história “O bife e a pipoca”, já que o personagem Rodrigo escrevia cartas para seu amigo que foi embora, propusemos às crianças da turma a produção de uma carta endereçada a alguém de sua escolha. A intenção da carta, além de trabalhar com conteúdos de língua portuguesa e com esse gênero textual, era que cada criança pudesse apresentar suas características pessoais e também o que desejava para seu próprio futuro.

Como vemos nos exemplos abaixo, as crianças escreveram sobre seus desejos profissionais, o que gostavam de fazer, algumas ainda mencionaram suas características, tais como a cor dos olhos e cabelos, apresentando como viam a si mesmos e um pouco de suas histórias pessoais. Foi mais um momento importante de trabalho tanto com os conteúdos curriculares quanto de valorização das diferenças e identidades infantis.

Imagem 10: Cartas escritas por alunos(as).

Ula,
 tenho 10 anos, faço aniversário no dia 24 de março,
 sou engraçada, sou meio alta,
 tenho cabelo liso, morena,
 lar
 Parana.
 Bom, eu gosto de assistir tv,
 jogar no tablet, jogar bola com
 o meu pai, brincar, jogar queima,
 etc.
 Eu queria ser decoradora quando
 crescer, táu.

Ula Mãe, eu queria ser policial mas eu
 decidi ser um Youtuber... Eu sei que editar
 vídeos é super legal e fácil. Então já me
 decidi ser minha profissão.

Oi,
 eu sou Davi, sou
 auto e meu jardimho.
 Como foi a escola ontem?
 para mim foi bem legal, eu
 brinquei de quebrar - braca,
 mas eu quase não vi nada.
 Eu gosto muito de ficar no
 celular, e também eu gosto
 que você também não goste
 gosto muito de fazer natação,
 de comer.
 Eu quero saber o que
 você gostaria de ser quando
 crescer? eu quero ser Engenheiro
 Civil e você, me responde lá!
 Tchau!

Fonte: Dados da pesquisa.

Para encerrar a atividade com a história “O bife e a pipoca”, perguntamos às crianças por que algumas pessoas ganham mais dinheiro do que outras e se consideravam isso justo. Nesse momento, retomamos a discussão anterior a respeito da produção de desigualdades econômicas e organizamos uma discussão coletiva em torno de questões sobre riqueza e pobreza, cerne da pergunta das crianças. Em suas respostas, os(as) estudantes fizeram análises que giraram em torno de uma explicação superficial sobre a questão, afirmaram que uns ganham mais do que outros porque já nascem ricos ou trabalham em cargos que ganham mais. Diante do exposto, ainda discutindo tais diferenças, questionamos se acreditavam que o personagem Tuca era uma pessoa branca ou negra. Nesse momento, ainda que a história de Lygia Bojunga não definisse a etnia de Tuca e de Rodrigo, muitas crianças afirmaram que Tuca era negro porque morava na favela, por ser pobre. Diante disso, questionamos o que motiva nossa crença de que uma pessoa pobre é negra e vice-versa e algumas crianças fizeram uma relação com o preconceito e com a grande quantidade de pessoas negras que são pobres, mas sentimos que a discussão precisava de um aprofundamento.

Diante de tal situação, foi necessário recorrer à preparação de uma aula com dados matemáticos e estatísticos a respeito de questões relacionadas à pobreza e riqueza. Assim,

apresentamos às crianças dados do IBGE que possibilitaram a realização de cálculos e reflexões acerca da questão das diferenças socioeconômicas. Em um primeiro momento, trabalhamos com a informação de que um quinto da população brasileira ganha menos que um salário mínimo. Calculamos junto às crianças da turma quantas pessoas estão representadas na informação, sabendo que, em 2017, a população brasileira estimada era de 207,7 milhões de habitantes (IBGE, 2017). Em um momento posterior, apresentamos às crianças uma pesquisa do IBGE que revelava que o salário do trabalhador brasileiro é proporcional ao tempo gasto por ele nos estudos. A pesquisa, realizada em 2014, afirmava que pessoas com 12 anos ou mais de estudo ganhavam, em média, R\$27,50 por hora trabalhada. Por outro lado, quem tinha até quatro anos de estudo ganhava, em média, R\$7,25 por hora. Além da qualificação, a pesquisa do IBGE apontou ainda que, embora o salário médio do trabalhador brasileiro seja R\$1.725,00, existe uma disparidade entre os rendimentos de brancos e negros, além do mesmo ocorrer entre homens e de mulheres.

As atividades com cálculos matemáticos permitiram um trabalho intenso dos(as) alunos(as) com conteúdos curriculares tradicionais (instrução) relacionados à problemática da desigualdade econômica no Brasil (formação ética). Além disso, as atividades despertaram a curiosidade das crianças a respeito das diferenças salariais entre homens e mulheres, assim como o interesse de buscar tais informações com suas respectivas famílias, ampliando suas capacidades de questionar, conhecer e relacionar os conteúdos escolares às suas próprias realidades (ARAÚJO, 2014; HERNÁNDEZ, 1998; MORENO, 2002), o que possibilitou também que trabalhássemos, agora de forma individualizada, com os salários de mães, pais, avós e familiares. Reservamos um momento para aqueles alunos e aquelas alunas que desejassem pudessem fazer alguns relatos familiares a respeito das informações levantadas e seguiu-se uma discussão a respeito das diferenças salariais e suas relações com a etnia de uma pessoa, discussão que permitiu ampliar um pouco a percepção inicial das crianças a respeito das desigualdades sociais no Brasil, elemento presente na formação almejada pelo ensino transversal proposto pela pedagogia de projetos e que desenvolvíamos durante todo o trabalho em sala de aula.

Essa característica da pedagogia de projetos, mais uma vez, se deve ao princípio da transversalidade (ARAÚJO, 2014; MORENO, 2002), que permite pensarmos os conteúdos curriculares não como a finalidade da escola mas como um instrumentos para trabalharmos temas relacionados a preocupações sociais, temas de relevância que auxiliam na formação ética de crianças e jovens, como é o caso da temática da identidade e da diferença por nós abordada.

Em suma, a intenção, com a sequência de atividades que analisamos aqui, foi abordar a complexa questão da desigualdade de uma maneira que levasse alunos e alunas a refletirem a partir de suas próprias realidades, a partir de alguns de seus próprios preconceitos e histórias de vida. Mais do que realizar uma exposição verbal acerca das desigualdades sociais, algo que poderia ser considerado suficiente, nosso desejo foi ir além da exposição, sem desconsiderar sua importância. Assim, além de expor aos alunos os conceitos de desigualdade, segregação, riqueza, pobreza, salário mínimo, etnia, diferenças, homens e mulheres, negros e brancos, trouxemos a subjetividade dos(as) estudantes e suas próprias biografias para o centro do processo (HERNÁNDEZ, 1998; NAJMANOVICH, 2001), solicitando que considerassem suas próprias realidades e realizando os cálculos matemáticos também a partir dos salários de suas próprias famílias, algo que conferiu muito mais sentido às aprendizagens acerca da desigualdade entre ricos e pobres no Brasil.

Na sequência, passamos a trabalhar com a questão *“Por que quase todos são racistas? Por que as pessoas têm preconceitos?”*. De início, abordamos a questão do racismo e da marginalização do negro desde a época da escravidão, do ponto de vista da história do Brasil. Vale a pena destacar que a última questão do projeto também trazia em si uma afirmação, como na questão anterior. Uma hipótese que pode ser levantada a respeito da afirmação inerente à pergunta (a de que a maioria das pessoas brancas são racistas) é aquela que faz referência à própria realidade da turma, com crianças negras e pardas, em sua maioria, que eventualmente podem ter vivido experiências de discriminação racial oriundas de pessoas brancas, como colocamos anteriormente.

Para trabalhar com essa questão, apresentamos o período histórico brasileiro no qual a mão-de-obra escrava foi utilizada em nosso país, como os africanos eram tratados, os impasses políticos vividos e a abolição da escravatura. Elaboramos também um texto com informações contemporâneas, indagações e provocações para serem lidas e estudadas juntamente com a turma com o objetivo de pensar algumas consequências atuais advindas do período histórico tratado. As aulas de história e os textos lidos foram fontes de discussões e reflexões que levaram as crianças a relacionarem a questão do racismo com os estudos realizados anteriormente a respeito da história *“O bife e a pipoca”*, de Lygia Bojunga. Abaixo, apresentamos um dos textos usado para levar essas reflexões às crianças.

OS ANOS DE ESCRAVIDÃO NO BRASIL

A história do Brasil é feita de algumas heranças negativas. Mesmo diante dos avanços políticos e sociais, o país ainda é refém de problemas criados há muito tempo. É o que acontece com o racismo, produto de uma ordem hierárquica desenvolvida na sociedade

escravocrata e que deu o tom da formação da nação por quase quatro séculos. O Brasil foi o país que mais recebeu escravos do tráfico negreiro feito a partir da África durante o período colonial e um dos últimos a abolir a escravidão. Importamos cerca de 5 milhões de africanos, enquanto os Estados Unidos e o Canadá receberam 400 mil. Mesmo após a abolição e a proclamação da República, essa ordem hierárquica nunca se desmantelou por completo. E o que é pior: ela se modernizou e se instalou nas relações sociais. Por isso, hoje muita gente pensa que a cor da pele diz quem é a pessoa. A herança da escravidão, portanto, continua afetando o modo como a sociedade se organiza, gerando um racismo que está conectado a uma hierarquia de nascimento, e não de classes, como se costuma erroneamente vincular. Isso significa que não existe mobilidade efetiva entre grupos. Do conjunto dos 10% mais pobres do país, 70% são negros, enquanto entre os 10% mais ricos apenas 15% são negros. Assim, o racismo se implanta como instrumento de manutenção das hierarquias, e se manifesta no preconceito de cor e na valorização do embranquecimento. E você? O que pensa do racismo?

Fonte: Adaptado para fins didáticos da Revista Galileu, Disponível em: <<http://revistagalileu.globo.com/Revista/noticia/2015/10/voce-e-racista-so-nao-sabe-disso-ainda.html>>. Acesso em: 7 out. 2017.

Durante as aulas a respeito da história da escravidão no Brasil, as crianças levantaram a questão das dificuldades que uma pessoa negra vive no Brasil e a relacionaram com os dados do IBGE anteriormente estudados a respeito das desigualdades econômicas e de famílias brasileiras que vivem apenas com um salário mínimo. Como já haviam feito cálculos matemáticos a esse respeito, manifestaram interesse de realizar mais alguns e, a partir da curiosidade das crianças, solicitamos que calculassem, usando frações, o total de pessoas que moravam em suas casas, o salário que recebiam (em sua grande maioria, oriundo dos pais ou avós) e quanto cada um poderia gastar do total recebido pela família. Após algumas aulas realizando os cálculos, a conclusão das crianças foi de que um salário mínimo é pouco para sustentar uma família inteira. Embora pareça uma conclusão óbvia, consideramos importante levar essas reflexões às crianças, especialmente no uso de conteúdos, como os matemáticos, contextualizados em questões tão importantes quanto a desigualdade, o preconceito e a discriminação racial.

As atividades relacionadas aos conteúdos de matemática nos levaram a continuar discutindo o preconceito, mas de um outro ponto de vista. Para dar sequência às atividades, perguntamos às crianças se conheciam algum herói negro. Frequentemente, as pessoas alegam não serem preconceituosas, no entanto, vemos poucas pessoas negras em destaque na mídia, em revistas, enfim, poucos negros são considerados heróis. Durante a discussão que propusemos, alguns meninos da turma mais ligados à histórias em quadrinhos destacaram que há um herói Lanterna Verde que é negro, além de um *Flash* também. Por outro lado, embora existam alguns poucos heróis negros – sobretudo em virtude do interesse de algumas editoras de histórias em quadrinhos garantirem certa representatividade étnica em suas histórias –, as

crianças da turma notaram que “os heróis e as heroínas são quase todos brancos(as), altos(as), de cabelos lisos”. A partir disso, solicitamos às crianças da turma que pensassem em um problema de suas vidas que gostariam de resolver e criassem um herói ou uma heroína de etnia negra, destacando também quais seriam seus poderes para resolver o problema pensado.

Com essa atividade, nossa intenção era levar as crianças a refletirem, mais uma vez, a respeito de suas próprias vivências, bem como tomarem suas identidades e histórias de vida como base para o aprendizado dos conteúdos escolares e, além disso, entenderem o mundo em que vivem, as dificuldades presentes em seu cotidiano e projetarem – ainda que de forma lúdica nessa atividade – transformações para realidades que necessitam ser mais justas, equitativas, sem discriminação e preconceito de qualquer natureza (ARAÚJO, 2014; HERNÁNDEZ, 1998; MORENO, 2002). A atividade em foco nos ajudou também a concretizar a ligação entre o ato de projetar e o desejo de construir, favorecer e levar a cabo aquilo que desejamos tornar real (MACEDO, 2006), no caso da referida atividade, tornar real uma realidade mais justa, mais respeitosa, na qual as diferenças sejam valorizadas na importância que adquirem para a construção de uma sociedade mais democrática.

É esse elemento que relaciona a ação de projetar, e o próprio cerne da educação, com a formação para a cidadania, a busca por utopias, pelo desejo de transformar, buscar aquilo que podemos imaginar enquanto possibilidade de uma sociedade mais justa (ARAÚJO, 2007, 2014; MACHADO, 2016).

Além da análise anterior, essa possibilidade de partirem de suas experiências subjetivas, e relacionarem-nas com os estudos realizados em classe, não só atribuiu maior sentido às aprendizagens escolares como também ajudou a desconstruir, ao menos inicialmente, aquela imagem de uma escola que tinha como centro um conhecimento fechado em si mesmo, sem relação com a vida de alunos(as), passando a considerar o conhecimento como fruto de uma relação entre os conteúdos e suas subjetividades e biografias, não mais tratados como identidades uniformes, permanentes e imutáveis, mas como sujeitos encarnados, diferentes entre si, sensíveis e criativos (HALL, 2015; HERNÁNDEZ, 1998; NAJMANOVICH, 2001).

Na criação desses personagens, os(as) alunos(as) pensaram em problemas que gostariam de resolver e inventaram poderes para seus heróis e suas heroínas. Muitas crianças, devido à discussão acerca do racismo, não só inventaram personagens negros, como também relacionaram seus heróis à luta contra o racismo e pensaram poderes como “proteger as pessoas negras”, “livrar a Terra de todo tipo de preconceito”, como vemos nos exemplos a seguir.

Imagem 11: Vários heróis e várias heroínas criadas por alunas e alunos.

SUPER PODE ROSA CONTRA O PRECON CEITO



VIVERSOM



Fonte: Dados da pesquisa.

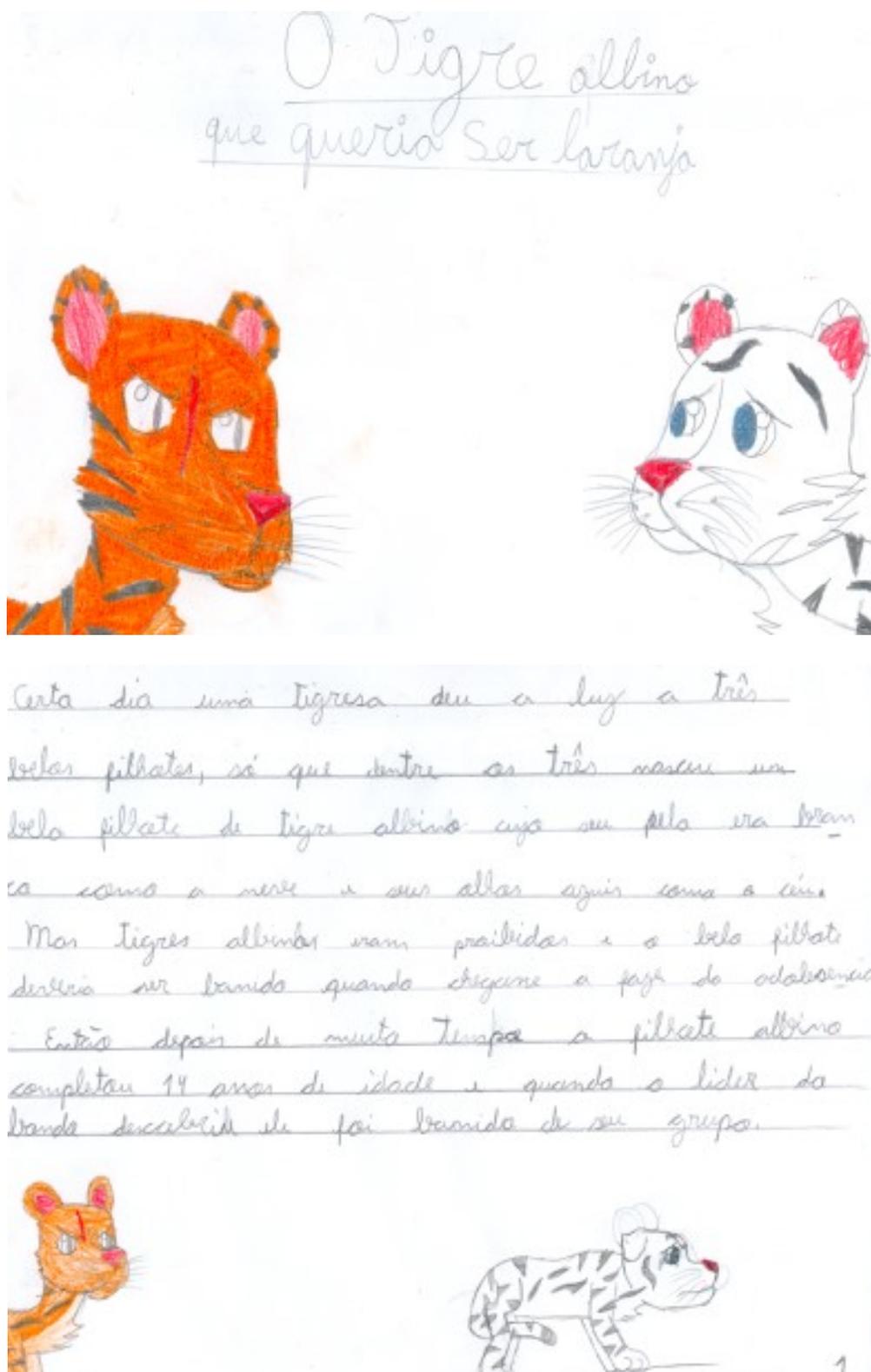
Ainda abordando o racismo, trabalhamos com dois livros, “Menina bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado (2011), e “Por que somos de cores diferentes”, de Carmen Gil Martinez (2006). A história de Machado (2011) em “Menina bonita do laço de fita” apresenta-nos um coelho branco que busca, de várias maneiras, tornar-se negro, porque considera linda a cor da pele de uma menina negra que conhece. De forma lúdica, o livro apresenta situações engraçadas nas quais o coelho tenta tornar-se negro, até que entende que a cor da pele é oriunda da genética, quando o coelho, finalmente, passa a procurar uma coelha negra para que seus filhotes possam ser negros. Além de permitir um trabalho com conteúdos de biologia, abordamos também questões como a aceitabilidade de nossas próprias características, a pressão que os padrões de beleza exercem sobre nós, os sentimentos em torno da discriminação, a autoestima da criança negra e, sobretudo, a construção da identidade cultural, como coloca Hall (2015), a partir do respeito à diversidade étnica que temos no Brasil.

Depois da leitura do livro de Machado (2011), solicitamos às crianças da turma que criassem uma nova história, demonstrando o desejo de alguém em mudar suas características para ser igual ao outro, assim como ocorria com o coelho do livro “Menina bonita do laço de fita”. A intenção dessa proposta pedagógica partiu do princípio de que identidade e diferença estão indissociavelmente relacionadas (SILVA, 2014), sobretudo em uma sociedade permeada pela diferença como a nossa e considerando que os(as) estudantes participantes de nossa pesquisa interagem no dia a dia com identidades distintas de suas próprias, como afirma Silva (2014). Assim, a produção de novas histórias em torno do livro “Menina bonita do laço de fita” evidenciou, para as crianças, que é no contato com o outro, com o diferente, que nossas identidades se constituem, como afirma Silva, “a definição da identidade depende da diferença” (SILVA, 2014, p. 84).

Nas histórias criadas pelas crianças que exemplificamos na Imagem 12 a seguir, os(as) alunos(as) da turma narraram situações em que os(as) diferentes personagens objetivavam mudanças em si mesmos e, nessa busca e contato com as diferenças, aceitavam mais e mais o que eram, suas próprias características. O que ocorreu, na referida atividade, foi uma importante inversão que colocou o foco principal, assim como ocorre no livro de Machado (2011), nas diferenças. Podemos afirmar que aquelas diferenças que frequentemente são desvalorizadas em nossa sociedade e usadas para diminuir, passaram a ser o mais importante da história. O negro, por exemplo, deixa de ser o símbolo da feiura, da pobreza e do fracasso. Se no livro “Menina bonita do laço de fita” a autora reverencia a negritude da menina admirada pelo coelho branco, nas histórias escritas pelas crianças percebemos uma ampla gama de elementos que caracterizam diferenças e valorizam cada uma delas, de forma lúdica, na construção de uma

história cujo objetivo era dar destaque para o papel das diferenças na constituição de nossas identidades (HALL, 2015; SILVA, 2014).

Imagem 12: História criada por alunos e alunas intitulada “O tigre albino que queria ser laranja”.



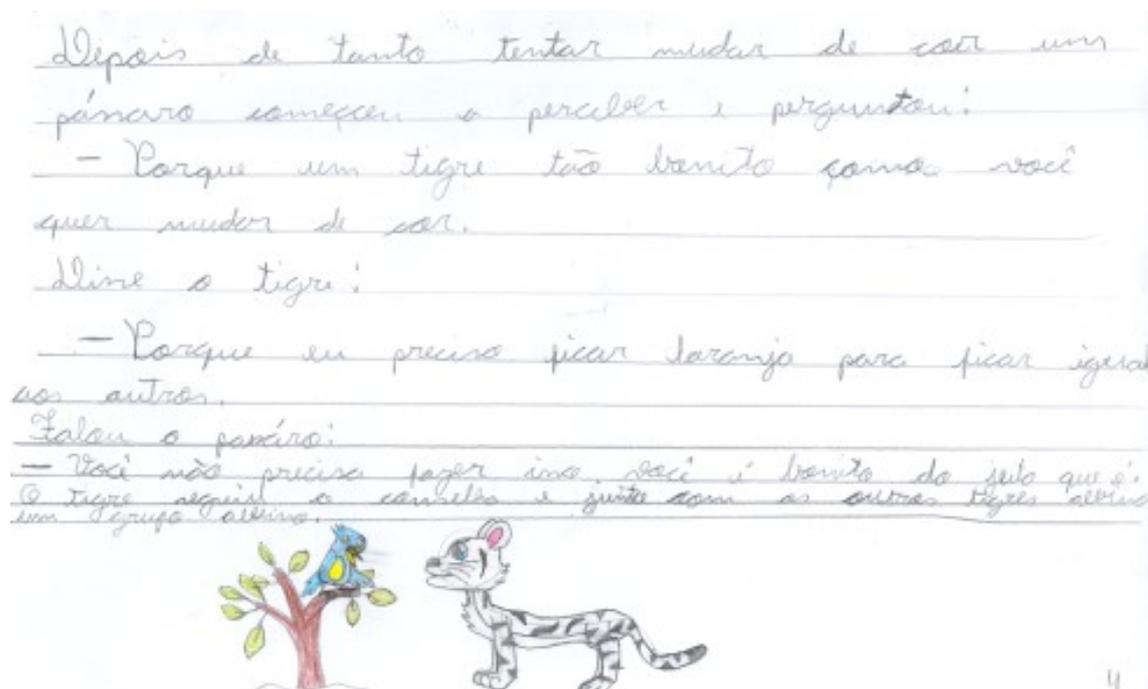
① Tigre albino muito chateado rodou a floresta toda em busca de conseguir de alguma maneira ficar laranja.

Ele queria se tornar laranja pois se ele fosse assim ele seria muito poderoso. Seria felix



Uma das coisas que ele fez para ficar igual a um tigre laranja foi: Uma vez ele pegou mel silvestre mas não funcionou pois pensando ele ia um enxame de abelha nadarem ele, em outra vez resolveu chupar uma espécie de limão laranja e as depois de tanto limão ele chegou desistir mais nada realizou.





Fonte: Dados da pesquisa.

De maneira geral, as produções das crianças permitiram uma reflexão a respeito do racismo e da supremacia racial que o preconceito espalha. As crianças puderam criar histórias como a do tigre albino, do exemplo da Imagem 12, que foi banido pelos tigres de cor “laranja”. Assim, a pergunta das crianças (“*Por que quase todos são racistas? Por que as pessoas têm preconceitos?*”) foi objeto de reflexão a partir do questionamento da hierarquização e padronização que muitas vezes ocorre em nossa sociedade quando se relaciona características biológicas, como a cor da pele, a uma (des)valorização da pessoa, o que legitima sistemas de dominação, relações de poder e de discriminação.

Mais uma vez, cabe destacar nosso papel, durante o Projeto Identidade e Diferença, de conduzir um processo educativo que questionasse o mundo no qual vivemos, abordasse os problemas de relevância social desse mundo – e mais especificamente nas últimas atividades aqui analisadas – problematizasse o racismo, o preconceito e a discriminação, valorizando as diferenças por meio das vivências, biografias e identidades infantis. Esse processo educativo que conduzimos, por meio da pedagogia de projetos, teve por objetivo formar eticamente e ensinar os conteúdos curriculares, auxiliando as crianças a pensarem e desejarem transformar o mundo em que vivem (ARAÚJO, 2014; HERNÁNDEZ, 1998; MORENO, 2002).

O mesmo ocorreu durante os trabalhos com o livro “Por que somos de cores diferentes,” de Carmen Gil Martinez (2006). Nesse ponto do projeto, já seguindo para a finalização dos trabalhos, auxiliamos as crianças a aprofundarem os conceitos de diferença e de identidade em

suas relações com a disciplina de biologia. A partir desse ponto de vista, foi possível trabalhar com a proteína que pigmenta a pele dos seres humanos, a melanina.

Durante os estudos de biologia e corpo humano, também foi possível abordar o conteúdo de geografia, com estudos a respeito do clima, além de continuar aprofundando as diferenças culturais, herança genética e vários fatores que influenciam em nossa constituição física. A intenção foi retomar o aspecto físico de nossas diferenças, que já havia sido estudado no início do projeto. Para além das características físicas, no entanto, nosso planejamento docente também previa problematizar as diferenças que nós mesmos criamos, e que não são oriundas dos aspectos genéticos ou ambientais estudados com auxílio do livro de Martinez (2006). Para tanto, solicitamos às crianças que produzissem autorretratos e que, além das características físicas, adicionassem outros elementos, complementando os aspectos físicos desenhados. A intenção era que essa atividade funcionasse como uma finalização do Projeto Identidade e Diferença, já que o autorretrato pode ser uma forma de construção da própria identidade na medida em que permite que cada criança explore a si mesma, identificando e demonstrando suas características individuais, bem como seus desejos, percepções, jeito de ser, entre outras características. Diante do envolvimento da turma, entretanto, planejamos uma ampliação da atividade do autorretrato e solicitamos também que cada criança desenhasse um(a) colega. Assim, os(as) alunos(as) tiveram a oportunidade de desenhar também as características alheias, junto a uma descrição daqueles aspectos que não são percebidos pelos elementos externos de nosso corpo. A seguir, apresentamos alguns exemplos de autorretratos, retratos de colegas e descrições que as crianças fizeram umas das outras.

Imagem 13: Retratos e descrições com características próprias e também dos(as) colegas.





Meu amigo é médico Babeca livro inteligente
 Boca rapado Bom de queima Bom e em todas
 as situações tem olhos enciclopédia

ela é médica,
 gosta de desenhar,
 tem cabelos curtos e
 pardo.

Fonte: Dados da pesquisa.

Em uma nova ampliação das atividades de fechamento do Projeto Identidade e diferença, também solicitamos que as crianças da turma olhassem aos amigos e as amigas que estavam ao seu redor e escrevessem uma característica positiva de cada um(a). As características descritas foram além dos aspectos físicos e várias crianças se surpreenderam ao saber que são considerados(as) amigos(as) bonitos(as), legais, estudiosos(as), engraçados(as), divertidos(as), e outros adjetivos. O momento foi não somente de estudo de língua portuguesa, como ampliação do vocabulário, diferenciação entre substantivos e adjetivos, como também de uma vivência que consideramos essencial para proporcionar às crianças uma experiência de valorização de características que nem sempre são identificadas. Nesse momento, o papel da escola se ampliou, mais uma vez, abordando não somente a instrução, enquanto dimensão cognitiva da aprendizagem, como também as dimensões físicas, emocionais, sociais, éticas e estéticas (ARAÚJO, 2014; HERNÁNDEZ, 1998; NAJMANOVICH, 2001). Os(as) estudantes perceberam que muitas de suas características, que às vezes não são levadas em consideração no cotidiano escolar, são notadas pelo outro. Durante a realização da atividade, inclusive, vários comentários como “Puxa! Nem sabia que eu era tão legal!”, “Nossa, me acham bonito!”, “Que legal, sou considerado engraçado!”, foram proferidos pelos(as) alunos(as).

Imagem 15: Atividade que descreve características positivas de colegas.

Escreva o nome dos colegas que estão ao seu redor e, ao lado de cada nome, escreva uma característica positiva desse colega.

	<p>Colega 1 Nome: <i>Nicolas</i> Característica: <i>Bonita</i></p>	
<p>Colega 2 Nome: <i>Juan</i> Característica: <i>Bom em Matemática</i></p>	<p>VOCÊ ESTÁ AQUI</p>	<p>Colega 4 Nome: <i>Robert</i> Característica: <i>engracado</i></p>
	<p>Colega 3 Nome: <i>Nicolas</i> Característica: <i>legal</i></p>	

Fonte: Dados da pesquisa.

Em suma, teria sido possível continuar desenvolvendo atividades relacionadas ao Projeto Identidade e Diferença por mais um bimestre, mais um semestre ou ano(s) letivo(s), enfim, por muito mais tempo do que desenvolvemos. A partir das atividades apresentadas e analisadas neste capítulo, é possível notar que a pedagogia de projetos tornou-se uma metodologia ativa que permitiu aos alunos e às alunas participantes da pesquisa reconhecerem quem são e como se situam no mundo em que vivem, entender que estão em uma sociedade permeada pelas diferenças e que tais diferenças nos constituem, constroem nossas identidades e nossas relações.

O Projeto Identidade e Diferença, por nós desenvolvido em conjunto com a turma de crianças do 5º ano do Ensino Fundamental, possibilitou a reflexão sobre a identidade e a diferença, uma temática transversal e de relevância social que foi trabalhada a partir dos dois eixos indissociáveis da escola: a instrução nos currículos curriculares e a formação ética de crianças em idade escolar.

Diante dos dados analisados, podemos afirmar que o Projeto Identidade e Diferença se tornou, como afirma Hernández (1998), um “lugar”, em sua dimensão simbólica, na qual, semanalmente, durante um semestre letivo, a escola participante da pesquisa se aproximou das identidades daqueles(as) alunos(as), favorecendo a construção de suas subjetividades, em uma concepção de ensino que foi além da instrução, abarcando também a formação ética dos cidadãos e das cidadãs no intuito de levá-los(as) a desenvolverem condições de compreenderem criticamente o mundo em que vivem e projetarem transformações rumo a uma sociedade mais justa e igualitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da presente dissertação, trabalhamos de maneira interdisciplinar com os conceitos de projeto, de identidade e de diferença, relacionando estudos de diferentes perspectivas disciplinares – sociológicas e educacionais – em torno de uma pesquisa realizada em escola pública da região centro-ocidental do estado do Paraná.

Na pesquisa, desenvolvemos um projeto com uma turma de crianças do 5º ano do Ensino Fundamental com o objetivo de investigar como uma pedagogia ativa, que considera as subjetividades e biografias dos(as) alunos(as), contribuiria tanto para sua constituição identitária quanto para a compreensão que possuem de si mesmos e do mundo que os rodeia (BAUMAN, 1999, 2005; HALL, 2015; GIDDENS, 2003; WOORDWARD, 2014).

Nosso ponto de partida para a pesquisa desenvolvida foi um olhar interdisciplinar que considera identidade e diferença como conceitos intimamente ligados (HALL, 2011, 2015; SILVA, 2014). Em uma sociedade permeada pela diferença como a nossa, podemos afirmar que os(as) estudantes participantes de nossa investigação interagem cotidianamente no espaço escolar com identidades distintas de suas próprias. Foi a partir disso que desenvolvemos um trabalho em sala de aula com a pedagogia de projetos e abordamos a temática da diferença com 23 crianças de 10 a 11 anos de idade, durante um semestre letivo. A turma era composta por uma grande diversidade de crianças, mas com trajetórias de vida centradas em dificuldades financeiras e baixa escolaridade de pais, mães, avôs e avós. Vale destacar que a renda média das famílias atendidas pela escola na qual desenvolvemos a pesquisa era de 1 a 3 salários mínimos, classificada como classe D nos critérios do IBGE (2017).

Durante a pesquisa, foi possível observar que a pedagogia de projetos, que embasou nosso trabalho, possibilitou que levássemos para dentro da sala de aula o estudo de uma temática de relevância social – em nosso caso, a diferença – a partir do princípio da transversalidade e da indissociabilidade entre instrução e formação ética.

Os dados de nossa pesquisa demonstraram que foi justamente o princípio da transversalidade que possibilitou relacionar as disciplinas escolares com as vivências e biografias das crianças (ARAÚJO, 2014; HERNÁNDEZ, 1998; MORENO, 2002; NAJMANOVICH, 2001). Esse princípio, que é um dos fundamentos da pedagogia de projetos que embasa nossa pesquisa, permitiu-nos apontar uma alternativa ao modelo de escola que se disseminou a partir da modernidade e que priorizava, essencialmente, um ensino de conhecimentos estanques e com pouca ou nenhuma relação com a vida fora da escola,

conhecimentos distantes da subjetividade dos(as) estudantes e que pouco contribuíam para o desenvolvimento das dimensões subjetivas, criativas, de investigação, produção e reconstrução de conhecimento e sentido que almejamos (ARAÚJO, 2014; HERNÁNDEZ, 1998; MORENO, 2002; NAJMANOVICH, 2001). Assim, ao contrário da concepção representacionista de conhecimento, marcadamente disseminada no período da modernidade e ainda presente atualmente, desenvolvemos uma prática pedagógica baseada no trabalho com projetos em sala de aula, cujo objetivo foi relacionar a temática da diferença com as biografias infantis e com os conteúdos curriculares, em um processo de aprendizagem que foi além, mas também abarcou, a instrução e a formação ética. Foi dessa maneira que teve início o Projeto Identidade e Diferença, apresentado e analisado na presente dissertação.

Nossa análise de dados evidenciou a ideia de que a pedagogia de projetos ajuda a contextualizar as disciplinas curriculares em problemas de relevância social, que se relacionam às identidades dos(as) estudantes e valorizam suas subjetividades, enredando suas vidas reais e cotidianas aos saberes disciplinares – estes geralmente estanques e vistos, em uma concepção representacionista, como finalidades em si mesmos (ARAÚJO, 2014; BEHRENS, 2008; HERNÁNDEZ, 1998; MORENO, 2002; NAJMANOVICH, 2001).

Assim, o início do Projeto Identidade e Diferença, por nós desenvolvido nesta pesquisa, se deu com a apresentação de um tema de relevância social – as diferenças – trabalhado de maneira transversal aos conteúdos escolares.

Apresentada aos alunos e às alunas, a temática das diferenças virou foco do estudo desenvolvido em sala e das dúvidas e curiosidades dos(as) estudantes, que elaboraram perguntas sobre o assunto e depositaram, nessas perguntas, suas subjetividades e biografias. Nas perguntas elaboradas pelas crianças que participaram de nossa pesquisa, ficaram nítidas suas histórias de vida, marcadas por conflitos, preconceitos sociais de diferentes ordens – como racial, de classe, entre outros – e suas vontades de discutir, entender e superar tais conflitos e situações preconceituosas.

Os(as) alunos(as) do 5º ano do Ensino Fundamental que participaram de nossa pesquisa evidenciaram suas identidades, não só nas perguntas, mas também em várias outras atividades do projeto, e puderam refletir sobre suas vidas, problematizar desafios éticos cotidianos e projetar mudanças e transformações em vista de modificar muitas das situações de desrespeito e preconceito que eles(as) mesmos(as) viviam e também praticavam em alguns momentos. Essa dimensão utópica, característica da ação de projetar, foi essencial para o trabalho desenvolvido com os(as) estudantes e alimentou a formação ética almejada pela pedagogia de projetos na escola, na medida em que motivou, nas crianças, tanto o desejo de transformar quanto a busca

por situações novas, éticas, relacionando o Projeto Identidade e Diferença à uma formação para a cidadania e para colocar em prática condições e ações com vistas a transformar a sociedade em benefício do bem coletivo (ARAÚJO, 2007, 2014; MACHADO, 2016).

Ainda que a pedagogia de projetos almeje repensar a concepção representacionista de escola descrita por Najmanovich (2001) e seja uma metodologia ativa capaz de nos ajudar a refazer a escola, reorganizando seus espaços, tempos e relações – como afirmam Araújo (2014) e Hernández (1998) –, é importante lembrar que os projetos não deixam de lado nem o planejamento docente e nem o trabalho com os conteúdos curriculares em sala de aula. Durante o Projeto Identidade e Diferença, as variadas atividades por nós realizadas demonstraram que a pedagogia de projetos exigiu um planejamento docente minucioso e constante, permitindo que as crianças da turma escrevessem, calculassem, lessem, refletissem, desenhassem, enfim, trabalhassem com todo o conteúdo curricular historicamente produzido pela humanidade, ao mesmo tempo em que proporcionou um espaço de formação que foi além da instrução, permitindo o desenvolvimento de uma reflexão crítica e ética, que partiu do uso de situações do cotidiano relatadas e descritas pelas próprias crianças. Foram situações vividas e bem conhecidas das crianças, situações que envolviam conflitos, estereótipos, desigualdades e preconceitos que ocorrem tanto dentro quanto fora da escola e que, ao serem problematizadas com a pedagogia de projetos, permitiram evidenciar a indissociabilidade entre a instrução e a formação ética, ao mesmo tempo em que atribuíram maior sentido ao aprendizado escolar (ARAÚJO, 2014; BEHERENS, 2008; HERNÁNDEZ, 1998; MORENO, 2002; NAJMANOVICH, 2001).

Em vários momentos, o trabalho desenvolvido permitiu que os(as) estudantes interagissem de maneira democrática com as diferenças entre si e com identidades distintas de suas próprias (HALL, 2015; SILVA, 2014). As atividades desenvolvidas – desde aquelas escritas ou que envolviam produções artísticas ou lúdicas, até aquelas relacionadas ao tratamento de informações matemáticas e históricas – proporcionaram reflexões que levaram as crianças a uma maior conscientização a respeito de si mesmas e do mundo à sua volta. Essa conscientização ocorreu quando colocaram em evidência suas identidades, seus sentimentos, características físicas e psicológicas, por exemplo, quando dialogaram a respeito de quem são, quando escreveram o que desejavam para o futuro, como agiam diante de situações cotidianas, quando tiveram contato e também viveram e problematizaram uma multiplicidade de situações de seu convívio social e de suas identidades históricas, biológicas, entre outras, quando puderam colocar-se no lugar do outro – descentrando-se, como afirma Hall (2015) –, e vivenciaram uma diversidade de escolhas que, em suma, evidenciou também a diversidade de identidades do

sujeito pós-moderno que encarnam, identidades presentes não só na diversidade da turma como também em cada criança, enquanto pessoa que possui uma história de vida, uma biografia (HERNÁNDEZ, 1998; HALL, 2015).

Em suma, considerando que a escola é um dos muitos sistemas culturais dos quais participam as crianças (HALL, 2015; SILVA, 2014), nossa pesquisa reafirmou que as identidades e subjetividades infantis são formadas, problematizadas e construídas com auxílio da instituição escolar, sem dúvida, desde que tal instituição valorize e tome as subjetividades infantis em suas relações com temáticas de relevância social como o ponto de partida do trabalho pedagógico.

Além disso, a pedagogia de projetos levanta também a reflexão a respeito de quais identidades a escola deseja formar. A depender de como se desenvolve o trabalho escolar, importantes questões e problemáticas sociais atuais de nossa sociedade podem se unir aos conteúdos na formação ética de pessoas capazes de almejar o bem coletivo, projetar uma sociedade mais justa e arquitetar ações que venham a alcançar as transformações projetadas.

Diante do exposto, podemos afirmar que a pedagogia de projetos é uma possibilidade de repensar os tempos, espaços e relações de ensino. Ainda assim, consideramos importante continuar aprofundando e pesquisado a respeito de formas democráticas de ensino e de aprendizagem, que considerem a diversidade, os valores e a importância das subjetividades e identidades humanas na instituição escolar, sobretudo diante de situações que frequentemente se abatem sobre a escola e nossa sociedade e que podem levar a retrocessos e ao retorno das concepções representacionistas e simplificadas de conhecimento. Com essa pesquisa, reafirmamos nosso trabalho para continuar lutando por uma escola que mobilize as experiências e identidades infantis em construção e multiplique os espaços de interação, de diferenças, de diversidade, de uso da subjetividade, criatividade, de convivência, de decisão compartilhada, de investigação e produção de sentido para o conhecimento escolar (ARAÚJO, 2014; HERNÁNDEZ, 1998; MORENO, 2002; NAJMANOVICH, 2001). Para isso, é importante continuar valorizando e lutando por uma escola aberta às diferenças, que considere os(as) estudantes como sujeitos portadores de direitos humanos, possuidores de identidades diversificadas, heterogêneas e que precisam ter espaço garantido em uma escola cujo objetivo vá além da reprodução de conteúdos e englobe também uma formação ética capaz de levar alunos e alunas a entenderem criticamente o mundo no qual vivem para projetarem e buscarem agir em prol de sua transformação. É esse o nosso desejo enquanto pesquisadores e para o qual esperamos que essa pesquisa possa ter contribuído.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. **Temas transversais, pedagogia de projetos e mudanças na educação**. São Paulo: Summus, 2014.

_____. A quarta revolução educacional: a mudança de tempos, espaços e relações na escola a partir do uso de tecnologias e da inclusão social. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, n. esp., p. 31-48, mar. 2011. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/viewFile/2279/pdf_68>. Acesso em: 20 jan. 2018.

_____. A construção social e psicológica dos valores. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Educação e Valores**. São Paulo: Summus, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

_____. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Paradigma da complexidade**: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólio. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BOJUNGA, Lygia. O bife e a pipoca. In: BOJUNGA, Lygia. **Tchau**. 19. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2011.

BRASIL. IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Série Panorama, Campo Mourão**, 2017. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/campo-mourao/panorama>> Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. **Resolução nº 7**, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 04 mai. 2018.

CAMPO MOURÃO, PARANÁ. Secretaria Municipal de Educação do Município de Campo Mourão. Projeto Político Pedagógico Escola Monteiro Lobato, 2011.

CHARTIER, Roger. Do código ao monitor: a trajetória do escrito. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v.8, n.21, p.185-199, maio/agosto 1994. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141994000200012>. Acesso em: 20 ago. 2018.

COELHO, Teixeira. **Moderno pós moderno**: modos & versões. 5ª ed. São Paulo: Iluminuras, 2005.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 143-156.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo: Nacional, 1979.

_____. **Vida e educação.** 5ª ed. São Paulo: Nacional, 1959.

ESTEVE, José Manuel. **A terceira revolução educacional:** a educação na sociedade do conhecimento. São Paulo: Moderna, 2004.

FRANCO, Blandina; LOLLO, José Carlos. **Ernesto.** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade.** Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HERNÁNDEZ, Fernando. **A organização do currículo por projetos de trabalho.** 5.ed. Porto Alegre: Artes: Artes Médicas, 1998.

_____. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Lino de. Jogo e projeto: irredutíveis, complementares e indissociável. In: ARANTES, Valéria Amorim (org). **Jogo e projeto:** Pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006, p. 15-45.

MACHADO, Nilson José. A vida, o jogo, o projeto. In: ARANTES, Valéria Amorim (org). **Jogo e projeto:** pontos e contrapontos São Paulo: Summus, 2006, p. 49-136.

_____. **Educação e autoridade:** responsabilidade, limites, tolerância. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **Educação:** cidadania, projetos e valores. São Paulo: Escrituras Editora, 2016.

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita.** 9ª ed. São Paulo: Ática, 2011.

MARTINEZ, Carmen Gil. **Por que somos de cores diferentes?** Porto: Campo das Letras, 2006.

MORENO, Montserrat. Temas transversais: um ensino voltado para o futuro. In: MORENO, M; BUSQUETS, M. D. *et al.* **Temas transversais em Educação:** bases para uma formação Integral. São Paulo: Ática, 2002.

MORIN, Edgar. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, Dora Fried (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 274-289.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. 4ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado**: questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

REALE, Giovanni. **Introdução a Aristóteles**. Edições 70, 1999.

_____. **Metafísica de Aristóteles**: volume I. 3a. ed. Edições Loyola, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Ivanaldo Oliveira. Tomás de Aquino e o século XIII. **Ágora filosófica**, Universidade Católica de Pernambuco, Ano 17, n.1 jan./jun.2017, p.123-148. Disponível em: <<http://www.unicap.br/ojs/index.php/agora/article/view/1007/871>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

SASTRE, Genoveva; MORENO, Montserrat. **Resolução de conflitos e aprendizagem emocional**: gênero e transversalidade. São Paulo: Moderna, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

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