

# Projetos na escola pública: a percepção dos alunos

Marlene Santos 

Professora Titular de Filosofia na rede estadual de educação de São Paulo  
Especialista em Educação pela Universidade de São Paulo (USP)

## Resumo

Este artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa de abordagem qualitativa sobre as percepções de um grupo de estudantes do Ensino Médio da rede pública estadual de São Paulo sobre a utilização da estratégia de projetos no ensino de Filosofia. A coleta de dados foi realizada a partir da aplicação de um questionário semiestruturado a um grupo de 15 alunos, provenientes de sete diferentes turmas do terceiro ano do Ensino Médio. Os dados coletados e analisados reforçam nossa concepção, também presente em diversos estudos recentes, sobre a necessidade de maior adequação das práticas pedagógicas às necessidades e aos interesses dos educandos.

**Palavras-chave:** Projetos escolares; Estratégias de ensino; Ensino de Filosofia.

## Abstract

### *Projects in public school: the perceptions of the students*

This paper presents the partial results of a qualitative approach research on the perceptions of a group of high school students from public schools of São Paulo about the use of project strategy in the teaching of philosophy. Data collection was performed from the application of a semi-structured questionnaire to a group of 15 students from seven different third year high school classes. The data collected and analyzed reinforce our conception, also present in several recent studies on the need for more appropriate pedagogical practices to the needs and interests of learners.

**Keywords:** School projects; Teaching strategies; Philosophy teaching.

## Resumen

### *Proyectos en la escuela pública: la percepción de los alumnos*

Este artículo presenta resultados parciales de una investigación de abordaje cualitativo sobre las percepciones de un grupo de estudiantes de la Enseñanza Media de la red pública estatal de São Paulo sobre la utilización de la estrategia de proyectos en la enseñanza de Filosofía. La recolección de datos fue realizada a partir de la aplicación de un cuestionario semiestruturado a un grupo de 15 alumnos, provenientes de siete diferentes clases del tercer año de la enseñanza media. Los datos recogidos y analizados refuerzan nuestra concepción, también presente en diversos estudios recientes, sobre la necesidad de mayor adecuación de las prácticas pedagógicas a las necesidades ya los intereses de los educandos.

**Palabras clave:** Proyectos escolares; Estrategias de enseñanza; Enseñanza de Filosofía.

## Introdução

É comum nos dias de hoje ouvirmos ou lermos, nas mais diferentes fontes, referências negativas à escola pública: muitas vezes, esta é apresentada como instituição pouco comprometida com a formação das crianças e dos jovens, principalmente daqueles oriundos das classes populares. Se a escola pública, de fato, enfrenta múltiplas dificuldades que se revelam no sucateamento de suas instalações, na subutilização de recursos que poderiam ampliar e melhorar as condições educacionais oferecidas aos alunos e nas sofríveis condições de trabalho impostas aos educadores, também é verdade que muitas são as iniciativas que visam operar mudanças nesta realidade. São iniciativas de educadores que, apesar das dificuldades e dos obstáculos, procuram realizar o trabalho pedagógico orientados pelo claro compromisso de criar possibilidades para o desenvolvimento e para o fortalecimento de competências cognitivas, sociais e de valores éticos nos educandos.

O trabalho de pesquisa cujos resultados parciais são expostos neste artigo é a síntese de um processo que foi delineado ao longo de nossa experiência como professora de Filosofia na rede pública estadual paulista e que tem suscitado um constante questionamento: num contexto escolar quase sempre marcado pela ausência de espaços, de materiais e meios adequados ao desenvolvimento dos processos educativos, *como ensinar Filosofia para jovens e para quê?* Responder esta questão tem significado elaborar, propor e reelaborar situações de aprendizagem cujo objetivo é propiciar oportunidades para que os educandos possam desenvolver e fortalecer valores éticos e competências não restritas a alguns aspectos cognitivos, mas voltadas também para o aprimoramento de competências necessárias e exigidas para suas vidas fora da escola, no sentido de lhes permitir adquirirem consciência sobre seus próprios interesses e aprimorarem sua capacidade de coexistir, de respeitar o outro e de compreender as responsabilidades que devem ter para consigo mesmos, para com sua comunidade e para com a sociedade mais ampla.

À experiência em sala de aula, somaram-se as reflexões suscitadas pela participação no curso de especialização em “Ética, Valores e Cidadania na Escola”, oferecido pela Universidade de São Paulo, no qual tivemos a oportunidade de conhecer experiências de educadores com a utilização da estratégia de projetos, de vivenciar a eficiência de um processo de formação a partir de situações ativas de aprendizagem – Aprendizagem Baseada em Problemas (*Problem Based Learning*) – e de conhecermos a metodologia *Design Thinking* que nos motivou a tomar como ponto de partida para

a reflexão e para a pesquisa as problemáticas que se configuram no cotidiano escolar e no exercício docente, buscando elementos para a construção de alternativas a elas. Além disso, o curso propiciou o acesso à rica bibliografia que foi fundamental para melhor compreensão de aspectos de nosso trabalho como professora e dos múltiplos caminhos possíveis para seu aperfeiçoamento, embasando a elaboração do projeto e a realização da pesquisa aqui apresentada.

Averiguar se os alunos do terceiro ano reconheceriam no trabalho pedagógico a partir de projetos alguma contribuição para sua aprendizagem e para sua vida extraescolar configurou-se como questão inicial e, mais tarde, como problema de pesquisa do qual decorreram quatro hipóteses, entre elas a que discutiremos neste artigo. A partir de nossa experiência em sala de aula, acreditávamos que o trabalho pedagógico organizado a partir de projetos pudesse contribuir para o ensino de Filosofia na medida em que este fosse orientado por uma perspectiva interdisciplinar dos conhecimentos e pela utilização de metodologias ativas para o desenvolvimento das situações de aprendizagem, no entanto, precisávamos submeter tal crença à confirmação ou à refutação que somente um trabalho de pesquisa junto aos sujeitos do processo educativo poderia alcançar.

Nesta pesquisa, investigamos e descrevemos os significados atribuídos pelos educandos à adoção da estratégia de projetos nas aulas de Filosofia, procurando revelar de que modo tais sujeitos compreendem as possíveis repercussões desta estratégia sobre a aprendizagem escolar e sobre os demais aspectos de suas vidas.

Acreditamos que a importância deste trabalho encontra-se na perspectiva favorável à adoção da metodologia de projetos nos processos educativos, justificada não apenas pelo aporte teórico apresentado, mas fundamentalmente pelas expectativas demonstradas pelos participantes quanto às contribuições que esperam da escola para sua formação.

### **Algumas contribuições da metodologia de projetos à educação de jovens**

Nos últimos anos, concomitante com o movimento da política nacional em direção à redemocratização do Brasil, cresceram as expectativas depositadas sobre a educação básica pública e sobre o importante papel que esta tem a desempenhar nos processos de formação de cidadãos capazes de participarem ativamente dos processos sociopolíticos, econômicos, culturais e científicos do país, portanto

sujeitos cuja compreensão de seu papel social ultrapasse a mera conscientização sobre deveres e direitos:

nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias (PCNEM-CH), a cidadania a ser promovida na escola não deve ser pensada apenas do ponto de vista político-jurídico, mas deve centrar-se em valores que favoreçam o respeito ao bem comum, à consciência social, democrática, solidária e tolerante (FERREIRA, 2012, p. 60).

Nesta perspectiva, é fundamental refletirmos sobre como desenvolver tal cidadania ao longo do processo educativo em contextos nos quais, muitas vezes, as práticas pedagógicas efetivamente realizadas continuam organizadas e executadas tendo como ponto de partida e de chegada sujeitos abstratos. Lutar pela superação dos múltiplos desafios que se apresentam ao dia a dia escolar impõe a conscientização do educador sobre suas possibilidades e limitações na concretização de um trabalho educativo que seja ao mesmo tempo formador e libertador do homem, tal qual explicita Paulo Freire: “Quanto mais conscientemente faça a sua História, tanto mais o povo perceberá, com lucidez, as dificuldades que tem a enfrentar, no domínio econômico, social e cultural, no processo permanente da sua libertação” (1989, p. 24).

Acreditamos ser necessário propiciar oportunidades aos educadores para que estes possam refletir sobre suas práticas docentes e sobre as condições concretas nas quais realizam seu trabalho, buscando maneiras de responder às dificuldades que se apresentam em relação aos processos pedagógicos no cotidiano escolar. Estas nos parecem ser condições fundamentais para o aprimoramento das ações pedagógicas no sentido de que possam se tornar mais consistentes e articuladas ao objetivo de oferecer aos educandos uma formação cidadã que lhes possibilite responder de forma ativa e responsável às exigências decorrentes da “aceleração da produção de conhecimentos, da ampliação do acesso às informações, da criação de novos meios de comunicação, das alterações do mundo do trabalho” (BRASIL, 2013, p. 148) e agir conscientemente no sentido de contribuir para a ressignificação das esgarçadas relações sociais que se estabelecem à sua volta.

Segundo Gallo (2010), quando nos reportamos à concepção clássica grega de cidadania, observamos que esta assenta-se na “pertença a uma comunidade” no seio da qual valores e objetivos são compartilhados através da palavra (*logos*) que é condição fundamental para a articulação da vida social e política. No entanto, destaca o autor: “não são todos que têm direito à palavra (alguns são *alogoí*, não portadores do *logos*);

ela é reservada aos cidadãos. E não são todos os que residem em uma cidade que são cidadãos, mas aqueles que têm condições de sê-lo” (p. 90).

Considerando o contexto grego antigo, sabemos que o exercício da cidadania estava restrito aos homens que possuíssem meios para uma “vida livre e independente”, ou seja, a cidadania era restrita a aqueles que possuíam bens suficientes para afastá-los dos afazeres “menores” do trabalho cotidiano, deixando-os disponíveis para se dedicarem à vida pública, pois “na democracia grega, era importante saber fazer uso da palavra nas assembleias, orientar-se corretamente no pensamento, ser capaz de argumentar e contra-argumentar” (Idem, p. 91). Hoje, as condições de exercício da cidadania também pressupõem saber organizar o pensamento no sentido de identificar as problemáticas sociais e éticas para as quais precisamos construir respostas coletivas. O exercício do pensamento reflexivo e a construção de alternativas para as questões de nosso tempo devem ser realizados a partir do constante estímulo ao uso da palavra, ao estabelecimento do diálogo, ao aprofundamento da capacidade de argumentação.

Acreditamos que o exercício de tais competências, no cotidiano da sala de aula, pode ser bastante favorecido pela utilização da metodologia de projetos, cujo objetivo principal é promover a investigação, a análise e a resolução de problemas de forma coletiva. A característica fundamental do trabalho pedagógico estruturado por projetos é a centralidade da aprendizagem e do constante estímulo à postura ativa dos educandos ao longo de todo o processo educativo. Assim, o ensino realizado a partir de tal metodologia pode oferecer contribuições valiosas à formação dos jovens cidadãos.

## **Metodologia de projetos e situações ativas de ensino e aprendizagem**

Considerando os aspectos apontados acima, a atuação docente e o trabalho pedagógico não podem restringir-se, pois, à reprodução de pressupostos e de modelos de ensino e de aprendizagem fundamentados numa concepção de educação restrita a poucos privilegiados, homogeneizadora e excludente. Tal concepção, segundo Araújo (2003), foi constituída sob a influência de múltiplos fatores, entre eles o pensamento cartesiano que, embora tenha legado fundamentais contribuições à Filosofia e às Ciências, propunha uma análise fragmentária da realidade, o que impulsionou a busca cada vez maior pela compreensão de aspectos específicos desta, estimulando a fragmenta-

ção e a especialização dos conhecimentos. Tal fragmentação repercutiu sobre a organização do tempo e dos ambientes escolares, bem como sobre a organização curricular – subdivida em conteúdos hierarquizados, distribuídos em disciplinas estanques – e sobre as metodologias de ensino e de aprendizagem concebidas como adequadas a este modelo que valoriza e ratifica o papel da escola como promotora da instrução e não da formação dos educandos.

O rompimento progressivo da escola e dos educadores com este paradigma não significa menosprezar os conhecimentos já constituídos ou as práticas pedagógicas realizadas, mas buscar articular a estes novas formas de organização curricular e novas práticas pedagógicas cujo objetivo esteja centrado nas vivências, nas reais necessidades e nos interesses dos educandos.

Dessa forma, a proposta pedagógica da escola ou do educador pode aliar aos objetivos educacionais gerais propostos como base do currículo interesses e questionamentos que os educandos trazem para a escola e que vão se tornando explícitos na convivência diária. Isto significa que currículos e práticas de ensino podem estar abertos para o novo (MACHADO, 2002, p. 6), representado por aspectos da realidade não selecionados como conteúdos curriculares e pela adoção de metodologias de ensino e de aprendizagem que mobilizem os jovens para uma atuação ativa na construção dos conhecimentos e para uma postura mais autônoma na elaboração de perspectivas para sua própria vida e para sua atuação na sociedade.

Neste sentido, a estratégia de projetos orientada por uma abordagem interdisciplinar e transversal dos conhecimentos pode contribuir para a integração de diferentes pontos de vista e para a compreensão de aspectos da realidade que, via de regra, são interpretados pelos educandos de forma superficial e unívoca. Segundo Chaves,

raramente um problema se encaixa unicamente dentro dos limites de uma só disciplina. Por isso, quando nos propomos a estudar problemas reais, em vez dos conteúdos geralmente demarcados para uma disciplina, acabamos tendo que adotar uma abordagem interdisciplinar. (Muitos autores preferem termos como multidisciplinar, transdisciplinar ou ainda outros - as nuances de sentido entre esses vários conceitos não são tão importantes aqui quanto o contraste entre uma abordagem disciplinar e uma abordagem que envolve várias disciplinas de forma integrada, que chamaremos de interdisciplinar, por ser este o termo mais comum). [...] O mesmo é verdade acerca de quase todos os problemas interessantes que temos que enfrentar. É por isso que os chamados temas transversais se tornam importantes hoje: eles refletem uma tentativa de transcender os paradigmas disciplinares que têm imperado até hoje na educação escolar e de substituí-los por paradigmas temáticos, interdisciplinares (s. d., p. 1).

A adesão à metodologia de projetos propõe um percurso de aprendizagem que se inicia com a intenção do educador que estabelece seus objetivos em consonância com as necessidades identificadas no grupo de estudantes, considerando para a formulação de tais objetivos os questionamentos e hipóteses levantados pelos educandos. Nesse sentido, a metodologia de projetos propõe a constante reflexão do educador sobre a articulação intrínseca entre métodos de ensino e aprendizagem e a construção da investigação filosófica orientada pelo estímulo a que os próprios estudantes identifiquem e formulem problemáticas a serem investigadas e discutidas ao longo do processo.

Se o método é o caminho que se percorre para atingir um objetivo, é fundamental que o professor tenha claro para si mesmo quais os objetivos que permeiam sua proposta de ensino de Filosofia. Ao adotar uma das duas perspectivas mais comuns nas Instituições de Ensino Médio e Superior – a histórica e a temática –, muitos professores admitem um processo de ensino e de aprendizagem fundamentado na sedimentação de determinados saberes a serem reproduzidos em provas, exames e avaliações cuja contribuição para a formação de mentes mais autônomas nos parece bastante restrita.

O trabalho com projetos e estratégias ativas de aprendizagem, aliado a uma abordagem problemática da Filosofia, nos parece evidenciar com maior ênfase os percursos do pensamento em busca de respostas e conceituações que deem conta, ainda que provisoriamente, de um dado problema existencial. É fundamental que reconheçamos e que ofereçamos, portanto, oportunidades para que os educandos possam compreender o trabalho do pensamento na construção de possíveis respostas aos temas que os angustiam e que porventura angustiem a outrem. Em Guido, Gallo e Kohan (2013), encontramos uma excelente reflexão sobre tal abordagem, suas perspectivas positivas e dificuldades de realização.

Cabe ao professor, assim, refletir sobre qual das abordagens tem pertinência para o trabalho pedagógico que pretende desenvolver e perguntar-se que experiências e situações de aprendizagem possibilitam ao estudante um contato mais próximo com o fazer filosófico.

Assim, o trabalho pedagógico com projetos toma forma com um conjunto de objetivos construídos coletivamente a partir de problemáticas trazidas e apontadas pelos educandos. A partir destas, organizam-se as temáticas a serem estudadas, as

questões e recursos que orientarão o trabalho dentro e fora da sala de aula; prossegue com o planejamento das atividades a serem realizadas, a fixação do tempo de duração de cada fase do trabalho (pesquisa, discussão, apresentação de resultados, avaliações) e decisão de como será realizado o fechamento do projeto.

Um projeto, segundo Machado (2002, p. 69), “sempre se apresenta munido de elementos operatórios que instrumentam as ações transformadoras e apontam no sentido de sua realização”, este deve estar fundamentado num conjunto de valores que “visem a uma ação transformadora do real” (Idem, p. 68), propondo situações de aprendizagem nas quais se procure a “dupla construção de um entrelaçamento, de uma fecundação mútua entre projetos individuais e projetos coletivos” (Idem, p. 70). O autor destaca, portanto, que um trabalho educativo com o objetivo de contribuir para a formação integral dos educandos passa, necessariamente, pela revisão dos pressupostos epistemológicos, metodológicos, éticos e políticos, adotados como fundamentos das propostas curriculares e das práticas pedagógicas realizadas na escola.

Sob tal perspectiva, nos parece clara a articulação entre a proposição de estratégias ativas de ensino e aprendizagem para a realização dos objetivos propostos nos projetos e o desenvolvimento de competências que motivem o educando a “ultrapassar as suas vivências – conceitos prévios, sínteses anteriores e outros, [...] ampliando suas possibilidades de conhecimento [...]” (MITRE et al., 2008), ou seja, cabe ao educador planejar situações de aprendizagem nas quais seja possível ao educando operar uma ruptura nos saberes solidificados e uma abertura para sua ressignificação ou reformulação.

Mitre et al. (2008) apontam que o processo de ensino e aprendizagem aberto à utilização de metodologias ativas deve deslocar-se de:

[uma concepção] orientada por conteúdos e objetivos mal definidos, para orientada para competências bem-definidas e baseadas nas necessidades [...] das pessoas; da transmissão de informações e pura utilização da memória (decorar), para a construção do conhecimento e desenvolvimento de habilidades e atitudes para resolver problemas, considerando experiências anteriores de aprendizagem, culturais e de vida; de professores capacitados somente em conteúdos para professores capacitados também em educação [...] [em valores]; de ensinar-aprender com observação passiva dos estudantes, para ao aprender a aprender, com participação ativa dos aprendizes (...); de humilhação e intimidação dos estudantes pelos docentes, para o respeito mútuo; de clássica inquisição do professor “como você ainda não sabe?”, para “o que você ainda não sabe?”, ajudando o estudante a identificar e superar hiatos de aprendizagem; [...] de ava-

liação praticamente somativa/punitiva no final das unidades [...] para uma avaliação preferencialmente formativa, com constantes *feedbacks* (Idem, p. 2138).

Em síntese, podemos afirmar que as metodologias ativas de ensino e aprendizagem aliadas à estratégia de projetos podem auxiliar o educador na construção de uma prática pedagógica voltada não apenas para a assimilação dos conteúdos fixados na grade curricular, mas orientada para a “formação de cidadãos(ãs) aptos(as) a lidarem com a diversidade e conflito de ideias, bem como capazes de se indignarem com as injustiças cotidianas e desejarem o bem individual e coletivo” (PÁTARO, 2013, p. 113).

## **Metodologia de projetos e o ensino de Filosofia**

O ensino de Filosofia no Brasil ressentiu-se dos constantes movimentos de supressão e reinserção da disciplina nos currículos da educação básica e superior, o que contribuiu para a fragmentação e, em certos casos, para o empobrecimento dos processos de formação docente, bem como para o embotamento da reflexão sobre o alcance e limitações do ensino desta disciplina. No entanto, nos últimos anos, cresceram as contribuições teóricas que apontam perspectivas favoráveis à formação dos educandos, relacionadas ao ensino de Filosofia orientado por um compromisso ético e político das escolas e dos educadores que supere abordagens pedagógicas puramente instrumentais, reconstruindo-as a partir da reflexão sobre as problemáticas que se apresentam à vida cotidiana, referenciada na própria Filosofia, na História, nas relações sociopolíticas, buscando desvelar suas conexões.

Sem este compromisso, o ensino de Filosofia torna-se negação da experiência filosófica, pois contribui para aprisionar os sujeitos na reprodução de “respostas prontas, de soluções definitivas ou de linhas imperativas de conduta” (MONTEIRO, 1979, p. 80). Os educadores do Ensino Médio não podem limitar-se, assim, ao oferecimento de um “conteúdo imediatamente acessível e agradável [...] de ocasião, superficial e perigoso, exatamente por desnaturar a Filosofia” (BIRCHAL, SALLES, PASCHOAL [S. d.] p. 398).

A busca por um trabalho pedagógico mais significativo tornou-se uma preocupação para nós na medida em que a experiência docente apontava problemas a serem enfrentados: os preconceitos em relação à Filosofia, o desinteresse em relação aos temas propostos para estudo, a falta de participação de muitos estudantes nas

atividades propostas e a falta de adequação dos materiais didáticos disponíveis aos diferentes níveis de conhecimento e de maturidade cognitiva dos alunos, entre outros fatores. A metodologia de projetos nos apareceu, portanto, como possibilidade de enfrentamento das dificuldades citadas e como modo de alimentarmos nossa própria motivação para o trabalho docente.

Os projetos que orientam as aulas de Filosofia no 3º ano do Ensino Médio são elaborados a partir do objetivo principal de estimular os jovens a refletir sobre sua própria existência, sobre as determinações sociais, políticas, econômicas e culturais que podem influir negativamente sobre suas escolhas, bem como sobre as possibilidades de ultrapassá-las. O percurso inicia-se com uma roda de conversa na qual os membros da turma e a professora apresentam-se rapidamente e expõem seus sonhos e as possibilidades ou as dificuldades que poderão encontrar para realizá-los; em seguida, as respostas dos estudantes são registradas por escrito. Nesses registros, aparecem temas, questões e hipóteses que, em geral, podem ser articuladas a temas filosóficos (como liberdade, livre-arbítrio, destino, razão, justiça etc.) e a temas transversais como ética, diversidade cultural e direitos humanos. É a partir desta articulação que são estabelecidos os objetivos específicos de aprendizagem, as estratégias didáticas a serem utilizadas, o tempo de execução do projeto e as formas de avaliação e finalização do trabalho, sempre buscando-se a concordância do grupo de educandos.

Para Fagundes, Sato e Maçada (1999), é imprescindível a participação dos educandos na proposição de temas que gostariam de discutir, geralmente, referenciados em suas vivências cotidianas:

Um projeto para aprender vai ser gerado pelos conflitos, pelas perturbações nesse sistema de significações, que constituem o conhecimento particular do aprendiz. Como poderemos ter acesso a esses sistemas? O próprio aluno não tem consciência dele! Por isso, a escolha das variáveis que vão ser testadas na busca de solução de qualquer problema, precisa ser sustentada por um levantamento de questões feitas pelo próprio estudante. Num projeto de aprendizagem, de quem são as dúvidas que vão gerar o projeto? Quem está interessado em buscar respostas? Deve ser o próprio estudante, enquanto está em atividade num determinado contexto, em seu ambiente de vida, ou numa situação enriquecida por desafios (p. 15-16).

Acreditamos que a realização deste tipo de trabalho abre perspectivas para que os jovens construam novos conhecimentos e adquiram consciência sobre aspectos da realidade que podem incidir negativa ou positivamente sobre suas ações e sobre a realização de seus projetos de vida. Neste sentido, o trabalho pedagógico lança-se para

fora da escola, é aberto ao futuro “para o desconhecido, para o não determinado, para o universo das possibilidades, da imaginação, da criação, para o risco do insucesso...” (MACHADO, 2002, p. 6). Tal trabalho é realizado, assim, em função das possibilidades e interesses que cada grupo vai apresentando no decorrer do ano letivo, estes interesses se modificam e se ampliam na medida em que as relações professora-estudantes vão se tornando mais afetivas e menos ancoradas em pressuposições e preconceitos de ambas as partes.

Dar voz aos questionamentos dos estudantes e estar disponível para tomá-los como princípios da ação educativa contribuem para que os jovens construam novos significados para problemáticas próximas às suas experiências individuais, mas que estão irmanadas no âmbito do Humano.

## **Apresentação e análise dos dados**

A pesquisa realizada teve como problema norteador a seguinte indagação: “Qual a compreensão do grupo de estudantes sobre as contribuições do trabalho pedagógico a partir da metodologia de projetos?”. Ao iniciarmos a investigação, acreditávamos que este tipo de trabalho pedagógico pudesse contribuir para o ensino de Filosofia, estimulando o desenvolvimento e o fortalecimento de competências cognitivas e de valores éticos nos jovens, o que poderia ampliar as possibilidades de reflexão sobre a importância de construir um projeto existencial que contemplasse seus objetivos individuais, mas também que estivessem articulados à realização de ações eticamente responsáveis na realidade social em que vivem.

A hipótese destacada neste artigo refere-se, pois, à percepção dos sujeitos quanto a possíveis contribuições da metodologia de projetos, não apenas para a aprendizagem da disciplina Filosofia e das demais disciplinas do currículo, mas para o desenvolvimento de competências necessárias ao longo de suas vidas, para além do âmbito escolar. A esta hipótese correspondem duas questões, propostas aos sujeitos participantes, cujas respostas analisaremos em seguida.

A primeira questão investigou se os participantes identificariam de que modos o trabalho com projetos na escola poderia operar algum tipo de mudança em sua formação: “Com mais projetos na escola, que mudanças você acredita que poderiam ocorrer na formação dos alunos?”.

**Tabela 1** - Mudanças na formação dos alunos decorrentes da adoção da metodologia de projetos.

Sujeitos	Categorias	Total de respostas	Total de sujeitos
Alunos	Mudar a imagem da escola	1	-
	Maior participação dos alunos	4	-
	Maior conhecimento para a vida profissional	5	-
	Ampliar a visão sobre o futuro	8	-
	Maior troca de experiências	3	-
		21	15

Ao observarmos a categorização das respostas dos participantes (Tabela 1), podemos destacar um primeiro aspecto que nos chamou a atenção: a maioria dos sujeitos apontou como contribuições do ensino por projetos características que se referem à ampliação de conhecimentos e de competências que identificaram com o desenvolvimento de seu futuro profissional, tais respostas foram organizadas nas categorias “Ampliar a visão de futuro” (oito) e “Maior conhecimento para a vida profissional” (cinco). É importante destacar que em várias respostas a esta questão os estudantes indicaram duas ou mais competências que consideraram resultantes do ensino através de projetos, todas essas indicações foram consideradas e categorizadas, pois acreditamos que elas nos revelam as expectativas dos educandos em relação às contribuições concretas que a educação escolar pode legar para sua formação. Justifica-se, assim, a diferença entre o número de respondentes (15) e o número de respostas que foram categorizadas para esta pergunta (21).

O futuro profissional parece se apresentar para os jovens participantes da pesquisa como fator de preocupação. Embora muitos já estejam inseridos no mercado de trabalho, suas respostas deixam transparecer certa apreensão quanto à falta de determinados conhecimentos e de algumas competências que acreditam ser essenciais para alcançarem melhores oportunidades de trabalho tais como: o aprimoramento da leitura, da escrita, da argumentação e de sua capacidade de trabalhar em grupos. Aparecem também nas respostas preocupações relacionadas à compreensão das “ligações” entre os conteúdos curriculares com temas que sejam relevantes para sua vida pessoal e profissional, entre eles, destacam-se alguns temas que correspondem a indicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em Ciências Humanas (PCNEM-CH) como temas transversais referentes à Ética (diálogo, trabalho colaborativo), à Saúde/Orientação Sexual (prevenção de doenças sexualmente

transmissíveis, drogadição, gravidez precoce), ao Trabalho e Consumo (trabalho, cidadania) o que demonstra que os alunos identificam algumas lacunas nos currículos organizados segundo uma abordagem disciplinar. Tais indicações, dos sujeitos da pesquisa, reforçam nossa concepção quanto a propriedade da abordagem interdisciplinar dos conhecimentos que segundo Araújo “pode ser compreendida como sendo a troca de reciprocidade entre as disciplinas ou ciências, ou melhor, áreas do conhecimento” (ARAÚJO apud FAZENDA, 1993, p. 21-22).

Nos parece clara a expectativa dos alunos em relação a um processo educativo que propicie o desenvolvimento e o aprimoramento de competências cognitivas, mas também que ofereça aos educandos oportunidades para desenvolver competências sociais que facilitarão seu acesso a melhores oportunidades de trabalho e contribuirão, principalmente, para sua inserção ativa na vida social, cultural e política do país.

Embora a inserção futura no mercado de trabalho não seja o objetivo principal da educação básica, não se pode negar que diante das crescentes exigências do mundo globalizado as expectativas de grande parte dos estudantes e de suas famílias recaem sobre a escola: dela espera-se que transforme os processos de aquisição de informações em oportunidades de crescimento dos educandos, motivando-os a aprimorarem-se como pessoas humanas o que inclui “a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BERBEL, 2011, p. 26). A autora acrescenta ainda que:

Embora imprescindíveis, as informações em si teriam, quando apenas retidas ou memorizadas, um componente de reprodução, de manutenção do já existente, colocando os aprendizes na condição de expectadores do mundo. A complexidade crescente dos diversos setores da vida no âmbito mundial, nacional e local tem demandado o desenvolvimento de capacidades humanas de pensar, sentir e agir de modo cada vez mais amplo e profundo, comprometido com as questões do entorno em que se vive (Idem, *ibidem*).

A conquista progressiva de competências mais complexas pelos educandos deve ser, pois, o objetivo fundamental do processo educativo. A ação pedagógica, assim, prescinde da compreensão de que o processo educativo que tenha significado para a formação integral do sujeito deve estar embasado na construção coletiva e dialógica de conhecimentos e requer o estabelecimento de relações de respeito mútuo entre todos os membros da comunidade escolar e destes com a comunidade extraescolar.

Nesse sentido, destacamos outro aspecto de interesse na análise das respostas à questão formulada: quatro participantes indicaram como fatores positivos da adoção do trabalho pedagógico por projetos, a “Maior participação dos alunos” nas aulas e uma “Maior troca de experiências” entre alunos e professores. Tais respostas, a nosso ver, corroboram a concepção de que as expectativas do aluno em relação à escola têm se deslocado da pura aquisição de informações para a aquisição de conhecimentos e de competências que lhes possibilitem compreender as inter-relações entre suas experiências e vivências e o patrimônio científico e cultural construído socialmente. Destacamos, ainda, que aparece nestas respostas a preocupação com as relações que se estabelecem entre professor e aluno, marcadamente, a preocupação de que esta relação seja construída a partir do diálogo e do respeito mútuo o que contradiz algumas perspectivas do senso comum que apontam o aluno da escola pública como desinteressado, indisciplinado e pouco preocupado com os rumos da própria vida ou com a vida em sociedade.

Por fim, ressaltamos a resposta de um dos alunos participantes que se refere à contribuição do ensino por projetos como fator de mudança positiva para a imagem da escola. Tal expectativa, embora demonstrada em apenas uma das respostas, nos fez refletir sobre o quanto os fatores sociais negativos, associados ao contexto no qual a escola está inserida, contribuem para desvalorizá-la como instituição educacional, afetando também a autoimagem e a autoestima de seus alunos.

A segunda questão, articulada à hipótese destacada neste trabalho, investigou se os educandos conseguiriam estabelecer conexões entre os projetos de ensino e aprendizagem realizados na escola de modo geral e na disciplina Filosofia em particular e os conteúdos curriculares. Esta questão foi apresentada, aos participantes, da seguinte forma: “Você acredita que o ensino a partir de projetos pode contribuir para a aprendizagem dos conteúdos das diferentes disciplinas do currículo? De que maneira?”. Vejamos a categorização das respostas na Tabela 2.

**Tabela 2** - Contribuição do ensino a partir de projetos para a aprendizagem.

Sujeitos	Categorias	Total de respostas	Total de sujeitos
Alunos	Complementa os conteúdos e favorece o interesse	7	-
	Une teoria e prática	5	-
	Favorece a troca de ideias	3	-
	Favorece a união das disciplinas	1	-
		16	15

As respostas dos sujeitos para esta questão demonstram que estes têm uma percepção bastante aguda, ainda que intuitiva, sobre a necessidade de articulação entre conteúdos curriculares significativos e os projetos propostos na escola no sentido de que estes possam complementar e ampliar os conhecimentos que já construíram (sete) ao longo do processo educativo e de suas vivências.

Observamos que os educandos têm clara percepção de que o trabalho pedagógico norteado pela estratégia de projetos propicia a articulação entre a teoria e a prática (cinco), percepção esta que parece indicar expectativas quanto a uma maior compreensão do significado dos conceitos e temas tomados como pontos de partida para a aprendizagem, bem como a compreensão de como estes temas estão relacionados à sua vida individual e à sua inserção nas múltiplas funções e lugares sociais.

Aparece nas respostas analisadas, também, o interesse dos alunos em participarem mais ativamente dos processos de ensino e de aprendizagem, de poderem expor suas ideias, suas inquietações e projetos, sem que estes sejam menosprezados o que poderia contribuir para que muitos alunos vencessem a timidez e a insegurança que, por vezes, são interpretadas como desinteresse ou rebeldia. Neste sentido, é importante destacar que muitas respostas dos participantes referem-se explicitamente ao desenvolvimento das competências de comunicação e argumentação (oral e escrita) às quais relacionam não apenas à expressão de opiniões pessoais, mas à possibilidade de construção coletiva de conhecimentos sobre temas relevantes para sua futura atuação profissional.

As concepções e expectativas dos participantes da pesquisa reforçam nossa convicção de que, apesar das tantas dificuldades que se impõem ao cotidiano escolar, o trabalho pedagógico orientado pela metodologia de projetos pode contribuir positivamente para que os educandos adquiram consciência sobre suas possibilidades, sobre as dificuldades que poderão enfrentar ao longo de sua existência e, fundamentalmente, de que sua passagem pela escola lhes permitiu construir e compartilhar conhecimentos, valores positivos e a percepção de que seus projetos pessoais podem e devem estar articulados a um projeto mais amplo de sociedade que prevê a

dupla construção, da simbiose, entre projetos pessoais e projetos coletivos [...] 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, 2002, p. 20-21).

Encerramos a análise dos dados referentes à hipótese levantada, enfatizando que a adoção da metodologia de projetos nas aulas de Filosofia tem contribuído efetivamente para o estabelecimento de relações mais afetivas e fundamentadas no respeito mútuo e na colaboração entre professora e estudantes; além disso, a participação de um número crescente de educandos nas atividades propostas, reafirma nossa convicção de que tal metodologia favorece uma atitude ativa dos educandos e aumenta sua disponibilidade para se apropriarem dos conhecimentos construídos pelo grupo e compartilhados por este.

## **Considerações finais**

A adoção da metodologia de projetos nas aulas de Filosofia articulada a uma abordagem problemática dessa disciplina têm possibilitado estimular os educandos a refletirem sobre seus valores e sobre como estes incidem sobre suas decisões, condutas, interesses e sobre seus projetos para o futuro. Consideramos ser este um dos papéis fundamentais do ensino de Filosofia no nível médio, um contexto privilegiado que encontra os educandos num momento decisivo para suas vidas: a transição entre a adolescência e a vida adulta.

Além disso, os projetos realizados com o terceiro ano do ensino médio têm se mostrado bastante significativos no sentido de promoverem a reflexão dos estudantes sobre as relações entre seus objetivos individuais e as metas coletivas estabelecidas nos diferentes âmbitos sociais – a escola, a família, o Estado. Tais reflexões, realizadas a partir de leituras, discussões, pesquisas e fóruns de discussão, têm tido boa adesão e participação de um considerável número de alunos.

A escola pública, infelizmente, ainda enfrenta múltiplas dificuldades: seu papel político tem sido progressivamente descaracterizado, levando educadores e educandos a diminuírem ou perderem suas expectativas positivas em relação à força e ao alcance do processo educativo. Os apontamentos decorrentes desta pesquisa objetivam evidenciar, através das expectativas dos principais sujeitos do trabalho pedagógico, que existem possibilidades de se reconduzir a escola ao compromisso com a educação em seu sentido mais amplo: aquela que permite a emancipação dos sujeitos a partir do desenvolvimento de seus conhecimentos e de sua capacidade de construir relações sociais menos injustas e fundadas na cooperação.

Ao final do terceiro ano, percorremos juntos um caminho marcado por curiosidades, dúvidas, debates calorosos, angústias, receios, dificuldades, erros, acertos e muitos

sonhos compartilhados; tudo isso é materializado no trabalho final proposto aos jovens intitulado “Meu projeto de vida”. Em cada um desses trabalhos encontra-se a história e o projeto de uma existência, muitas vezes marcada por perdas, por violências, por diferentes graus de dificuldades... mas também por expectativas positivas diversas. Entre as muitas expectativas expostas neste “trabalho de despedida da escola” aparecem, com frequência, o desejo de construir uma família unida, a preocupação com a escolha profissional que além de retorno financeiro lhes traga satisfação pessoal, o desejo de viajar para conhecer outros Estados do país ou mesmo outras Nações. É nesses trabalhos que encontramos alento para renovarmos a esperança no futuro, para reavaliarmos e propormos novos projetos, para cultivarmos algumas de nossas utopias.

Com esse trabalho de pesquisa chegamos à confirmação da pertinência do método à abordagem problemática da Filosofia, embora tenhamos clareza sobre as dificuldades e os limites de quaisquer métodos, estratégias e abordagens no processo de ensino e aprendizagem de qualquer disciplina. O ensinar e o aprender não se encerram na repetição de receitas homogeneizadoras, mas podem se abrir para o diverso, para o inesperado, para a possibilidade de que cada sujeito envolvido – inclusive e especialmente o professor – reavalie e corrija as rotas traçadas, as expectativas a serem alcançadas, os modos de interpretar e de viver a realidade.

O lugar da Filosofia no ensino médio, pois, é o lugar da busca pela construção de oportunidades para que os estudantes questionem e problematizem aspectos da realidade que vivenciam, desenvolvendo reflexões e aprimorando concepções a partir das quais poderão fazer escolhas pessoais e agir de forma mais consciente e colaborativa frente aos desafios sociais que enfrentam em seu cotidiano. Provocar cada um dos sujeitos envolvidos a realizar intervenções na própria vida e, quem sabe, na vida comunitária, marcada por diferentes formas de violência, para nós significa ajudar a construir perspectivas individuais e coletivas pautadas em valores éticos. Acreditamos ser esse o lugar e o valor do exercício filosófico na escola e na vida de educadores e de educandos.

## Referências

ARAÚJO, U. F. *Temas transversais e a estratégia de projetos*. São Paulo, SP: Moderna, 2003.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. <https://doi.org/10.5433/1679-0383.2011v32n1p25>

BIRCHAL, T. S.; SALLES, J. C.; PASCHOAL, A. E. *Filosofia*. Brasília, DF: Ministério da Educação, [S. d.]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14Filosofia.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio*. Brasília, DF, 2013. (Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 17 ago. 2013.

CHAVES, E. O. C. *O que é um projeto interdisciplinar?* Rio de Janeiro, RJ: Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro, [S. d.]. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0026.html>>. Acesso em: 14 set. 2013.

FAGUNDES, L. C.; SATO, L. S.; MAÇADA, D. L. *Aprendizes do futuro: as inovações começaram*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1999. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me003153.pdf>>. Acesso em: 8 set. 2013.

FAZENDA, I. C. A. (Org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo, SP: Cortez, 1993.

FERREIRA, A. S. *A filosofia no currículo do ensino médio de mato grosso do sul: aspectos normativos e conceituais*. 2012. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2012. Disponível em: <<http://www.ufgd.edu.br/faed/mestrado-educacao/dissertacoes/andresoaesferreira>>. Acesso em: 12 ago. 2013.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo, SP: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 4).

GALLO, S.; ASPIS, R. L. Ensino de filosofia e cidadania nas “sociedades de controle”: resistência e linhas de fuga. *Pro-Posições*, Campinas, v. 21, n. 1, p. 89-105, jan./abr. 2010. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072010000100007>

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995. <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000200008>

GUIDO, H.; GALLO, S.; KOHAN, W. O. Princípios e possibilidades para uma metodologia filosófica: histórias, temas, problemas. In: CARVALHO, M.; CORNELLI, G. *Filosofia e formação*. v. 2. Cuiabá, MT: Central de Texto, 2013. p. 101-28.

MACHADO, N. J. *Cidadania e educação*. 4. ed. São Paulo, SP: Escrituras, 2002. (Coleção ensaios transversais).

MITRE, S. M. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 13, s. 2, p. 2133-44, dez. 2008. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232008000900018>

MONTEIRO, J. P. O ensino da filosofia no segundo grau. In: A FILOSOFIA E O ENSINO DE FILOSOFIA: TESES E DEBATES APRESENTADOS NO ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DE FILOSOFIA, 1978, São Paulo. *Anais...* São Paulo, SP: Convívio, 1979.

PÁTARO, R. F. *O trabalho com projetos na escola: um estudo a partir de teorias de complexidade, interdisciplinaridade e transversalidade*. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Campinas, Campinas, SP, 2008. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000438560>>. Acesso em: 28 set. 2013.

**Submissão em:** 30-08-2018

**Aceito em:** 11-06-2019