

PROJETOS DE TRABALHO: UMA ALTERNATIVA EDUCATIVA PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA E PARA A GESTÃO ESCOLAR

WORKING PROJECT: AN EDUCATIONAL ALTERNATIVE FOR PEDAGOGIC ACTION AND SCHOOL MANAGEMENT

Marli PEDRAZA¹

Raimunda Abou GEBRAN²

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo analisar os fundamentos teóricos que sustentam a prática pedagógica de projetos de trabalho no processo educativo e a possibilidade de sua inserção na realidade de nossas escolas. Busca entendimento de que a Pedagogia de Projetos vem ao encontro das novas diretrizes e parâmetros do ensino assumidos pelos organismos educacionais e oferece aos gestores e docentes uma ação educativa transformadora, podendo romper com a postura tradicional do ensinar e levar à pesquisa prática e coletiva do saber. Procurou-se investigar como os projetos de trabalho extrapolam os domínios das disciplinas curriculares, relatando uma experiência com projetos na área de artes. Para tanto se apresenta uma revisão bibliográfica sobre a Pedagogia de Projetos e Projetos de Trabalho, na qual diversos autores analisam experiências realizadas. Conclui-se que, por meio de experiências com projetos, o gestor é peça-chave

1 Licenciatura em Letras pela UNESP. Especialista em Gestão Escolar pelo IEDA- Instituto Educacional de Assis – Assis-SP. Arte-Educadora e docente da Rede Oficial de Ensino do Estado de São Paulo.

E-mail: marlipedrazza@ig.com.br

2 Mestrado e Doutorado em Educação pela FE/UNICAMP- SP. Professora aposentada pelo Departamento de Educação da FCL/UNESP-Assis-SP. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado) da Universidade do Oeste Paulista. Líder do Grupo de Pesquisa Contexto Escolar e Processo Ensino e Aprendizagem: ações e interações Área de Pesquisa: Metodologia do Ensino, Ação Docente, Ensino de Geografia

E-mail: ragebran@hotmail.com

para a adoção dessa prática, desde a sua inclusão na proposta pedagógica da escola, até o envolvimento da equipe escolar. E, finalmente, que é possível ter um efetivo movimento de ensino-aprendizagem, apesar de perceber toda a complexidade dessa proposta e da necessidade de contínuas reflexões para a adequação do currículo das escolas ao trabalho com projetos.

Palavras-chave: Gestão escolar. Projetos de trabalho. Pedagogia de projetos.

ABSTRACT: This paper aims at analyzing theoretical foundations that support pedagogical praxis of working projects in educational process and the possibility of inserting it in our school realities. It tries to understand that Project Pedagogy brings new teaching guidelines and parameters assumed by educational organisms and offers managers and teachers a transforming educational action that can break the traditional way of teaching leading to practical group knowledge research. We tried to investigate how working projects go beyond school subjects by reporting an experience in Arts. Thus we present a bibliographical review on Project Pedagogy and Working projects in which several authors analyze accomplished experiences. We conclude that through experiences with projects, manager is the main person to adopt that praxis, from its inclusion in the school pedagogical proposal as well as the whole school team involvement. Finally, we find out that it is possible to have an effective teaching-learning movement, in spite of the entire proposal complexity the necessity of continuing reflections on suiting school curriculum to works with projects.

Key words: School Management. Working Project. Project Pedagogy.

Introdução

O objetivo desse trabalho é propiciar uma reflexão sobre as possibilidades de inserção da pedagogia dos projetos de trabalho no cotidiano das escolas de ensino fundamental e médio, que pode favorecer o pleno desenvolvimento de nossas crianças e jovens, configurando-se como uma prática pedagógica transformadora para o processo de ensino e aprendizagem. Apesar da grande produção teórica e de toda a discussão em torno da pedagogia dos projetos de trabalho, verifica-se que esta ainda se encontra à margem das proposições educativas e encontra sérias dificuldades de implementação na prática escolar.

Entendemos que esse processo poderá ser favorecido com a mobilização de toda a equipe escolar uma vez que trabalho com projetos se apresenta como alternativa que pode atender a diferentes objetivos de interesses da escola e da sala de aula, aliando a prática ao conhecimento e favorecendo a inclusão de todos.

Na primeira parte do artigo apresentamos os fundamentos teóricos dessa proposição com base nas experiências analisadas por Fernando Hernández, na Espanha, e também nas reflexões de autores como Celso Antunes, Guiomar Namó Mello José Nilson Machado, Nilbo Ribeiro Nogueira e Pedro Demo.

Num segundo momento, apesar de o trabalho com projetos na educação estar sendo bastante discutido, apresentamos alguns fatores que podem justificar as dificuldades da sua prática, assim como seus inúmeros benefícios. Também buscamos discutir como os projetos extrapolam os conhecimentos específicos das disciplinas curriculares e garantem a ampla formação do indivíduo, como preveem não só os documentos oficiais na área da educação, mas também a Constituição. Por fim, relatamos e analisamos uma experiência de trabalho com o Projeto de Oficinas de Teatro em escolas estaduais, as dificuldades encontradas e as conquistas que, com certeza, foram bem maiores e recompensadoras na relação professor-aluno e na formação dos integrantes.

O processo educativo baseado em projetos de trabalho

A Aprendizagem baseada em Projetos é vista, hoje, ora como um procedimento de ensino e aprendizagem, ora como uma concepção de educação e ensino, que favorece o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos de que os educandos necessitam para a sua inserção em um mundo de constantes mudanças.

Há escolas que veem nos projetos de trabalho uma opção a mais, inclusive apontada em sua proposta pedagógica, de como o professor pode trabalhar conteúdos e temas. Já outras escolas têm inovado, adotando a pedagogia de projetos para reestruturar todo o projeto pedagógico, a exemplo das experiências realizadas em esco-

las da Espanha, registradas e socializadas por Fernando Hernández e outros autores (2000).

Hoje, na educação, essa concepção aparece em termos da proposta pedagógica que é entendida como um projeto a ser desenvolvido continuamente e que se refere aos objetivos da escola e ao modo como serão concretizados. Outra ideia relacionada aos projetos na escola aparece também como uma alternativa de ensino e aprendizagem, como uma atividade privilegiada para se trabalhar de acordo com os princípios de interdisciplinaridade e contextualização (MELLO, 2004, p.88).

Mesmo quando limitados aos projetos educacionais, podemos estar nos ferindo ao projeto – ou à ausência de projeto – da educação brasileira, ou ao projeto institucional do estabelecimento em que lecionamos, ou do projeto pedagógico do mesmo, ou ainda, aos projetos como metodologia, como ferramenta de trabalho, tanto interdisciplinares quanto no interior das próprias disciplinas (MACHADO, 2004, p.85).

A Pedagogia de Projetos tem sido alvo de muitos estudos, reflexões, sendo defendida por vários autores como Hernández e Ventura (1998), Hernández e outros autores (2000), Machado (2004), Mello (2004), Nogueira (2001), Antunes (2004), entre outros. Tais reflexões vêm ao encontro das novas diretrizes e parâmetros do ensino, assumidos pelos organismos educacionais e, em especial, pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que vem propondo reformulações que estimulam o trabalho das competências e habilidades necessárias à formação do aluno.

Entende-se que o trabalho com projetos oferece aos alunos a oportunidade de aprender a trabalhar em grupo, exigindo que monitorem o próprio desempenho, assim como o do grupo. Leva-os à pesquisa prática para a resolução de uma questão, a confrontar com problemas inesperados e a descobrir como solucioná-los, além de levá-los à conversa entre as disciplinas e ao conhecimento globalizado e relacional. Nesse sentido, Hernández (1998) defende:

A proposta que inspira os Projetos de trabalho está vinculada à perspectiva do conhecimento globalizado e relacional. Essa modalidade de articulação dos conhecimentos escolares é uma forma de organizar a atividade de ensino e aprendizagem, que implica considerar que tais conhecimentos não se ordenam para sua compreensão de uma forma rígida, nem em função de algumas referências disciplinares preestabelecidas ou de uma homogeneização dos alunos. A função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio. (p.61).

Tudo isso vem ao encontro da interdisciplinaridade e das cinco competências, que vão se desdobrar em 21 habilidades, a serem desenvolvidas junto aos alunos, previstas na atual proposta educacional, que são: o domínio das linguagens (escrita, leitura e cálculo) nas diferentes disciplinas, a compreensão de fenômenos, a resolução de situações-problemas, a construção de argumentações e a elaboração de propostas, a compreensão da diversidade cultural.

Do outro lado desse aprendizado, está o professor, diante de uma grande possibilidade de romper com a postura tradicional do ensinar, do ser educador e do seu fazer, propondo temas juntamente com os alunos e atividades prazerosas para desenvolvê-los. Mediador, facilitador, orientador e guia são algumas das designações que encontramos para o papel do professor no trabalho com projetos. É o docente como pesquisador e parceiro de seu aluno e não um especialista.

Para o gestor, a proposição de uma Pedagogia de Projetos pode representar uma forma de repensar e organizar o trabalho escolar, que possibilita uma reflexão coletiva dos diferentes segmentos envolvidos no processo educativo e o envolvimento e comprometimento dos mesmos, uma vez que se deve configurar como uma construção coletiva.

A maior inovação do trabalho com projetos está na passagem da teoria para a prática, do aprender fazendo, testando, experimentando, como podemos comprovar desde os grandes pensadores e educadores até os dias de hoje. Vejamos:

Que a criança corra, se divirta, caia cem vezes por dia, tanto melhor, aprenderá mais cedo a se levantar. Rousseau (1712-1778). (REVISTA NOVA ESCOLA - Os Pensadores, 2008).

O aprendizado se dá quando compartilhamos experiências, e isso só é possível num ambiente democrático, onde não haja barreiras ao intercâmbio de pensamento. [...] Afinal, as crianças não estão, num dado momento, sendo preparadas para a vida e, em outro, vivendo. John Dewey (1859-1952). (Idem).

Todo conhecimento passa por uma prática e a escola deve facilitar o acesso a ela. Montessori (1870-1952). (Ibidem).

Passando pela pedagogia do trabalho de Freinet (1896-1966) e pela experiência pessoalmente significativa de Vygotsky (1896-1934) até os autores atuais como Hernández e Ventura (1998), temos confirmada a importância do trabalho com projetos: “Assim, pois, convém destacar que a introdução dos Projetos de Trabalho foi planejada no centro como uma forma de vincular a teoria com a prática [...]” (p.29).

Na mesma linha de análise, Nogueira (2004, p.201) confirma:

Nossa experiência em aprendizagem com Projetos, juntamente com as pesquisas que realizamos, leva-nos a crer que o projeto pode ser o mecanismo que propicie a interação sujeito-objeto de conhecimento, mediando ainda os fatores motivacionais intrínsecos e necessários para a aprendizagem. Porém, nossa hipótese só será verdadeiramente confirmada se houver a sistematização deste processo de trabalho com os alunos.

E, ainda, Mello (2004, p. 88-89):

Quando falamos em projetos temos como característica o esforço de envolver o aluno em sua aprendizagem, de trazer o mundo para dentro da escola ou de sair para o mundo a fim de aprender. [...] A aprendizagem deve ser significativa, ele tem de saber o que está fazendo e por quê.

Portanto, é em cima da ação, do fazer, pesquisar e construir que está o envolvimento de toda a equipe escolar, tanto interna como externamente, fazendo com que todos se sintam envolvidos, valorizados, participantes do produto final, ou seja, o objetivo a ser alcançado pelo projeto proposto.

Os próprios significados para projeto estão ligados à ação. Entre eles, encontra-se plano, intento, empreendimento, que, por sua vez, significam ato de empreender, propor-se, pôr em execução.

Para que esse processo ocorra, é necessário ter grupos de disciplinas envolvidas em um mesmo projeto, quando não um projeto macro que envolva a escola toda, porque senão cairá na mesmice de sempre: projetos estanques por disciplinas que não serão muito diferentes da proposta tradicional de ensino. Mesmo porque não tem como o conteúdo de uma disciplina ser estanque em si mesmo, sem se relacionar com outros saberes.

Outra forma de implantação, muito mais conveniente, seria a realização de Projetos com aspectos interdisciplinares, em que todos ou a maioria dos professores/disciplinas estariam envolvidos. Cada professor assessoraria o Projeto no momento que ele voltasse à sua disciplina. Dessa forma não corremos o risco de compartimentalizar as diferentes áreas do conhecimento, assim como estaríamos trabalhando com uma temática muito mais abrangente, possibilitando desta forma uma maior interação curricular e maiores chances de desenvolvimento do espectro de competências dos alunos. (NOGUEIRA, 2004, p. 202).

O respaldo do gestor e do coordenador pedagógico fará a ponte de ligação entre os envolvidos no projeto e demais integrantes da

equipe escolar; acompanhando o desenrolar do projeto por meio das reuniões semanais com os professores, viabilizando providências que não dependam somente dos professores e alunos envolvidos diretamente na proposta.

Uma vez formada a equipe participante do projeto (professores, coordenador e alunos), passa-se para o planejamento, iniciando da escolha do tema a ser pesquisado. Essa busca pelo tema tem que partir de um questionamento conjunto da equipe, quando o professor pode fazer propostas, assim como os alunos podem trazer sugestões. O importante é que se defina uma situação-problema de interesse e significado para o aluno.

Definida a temática e as disciplinas envolvidas, levanta-se o que já sabem sobre o tema, o que querem saber e onde querem chegar. Discutem-se as estratégias de pesquisa e as fontes, distribuem-se as tarefas que podem acontecer de forma individual e em grupos, sempre orientadas e facilitadas pelo professor.

Discutem-se e selecionam-se estratégias de busca e diferentes fontes e tipos de informação: a pesquisa na diversidade de fontes (livros, periódicos, filmes, vídeos, internet, pessoas comuns, profissionais, especialistas, etc.) e de tipos de informação relacionados às diferentes linguagens. (MELLO, 2004, p.89).

E partem para a execução do projeto: a pesquisa, levantamento de hipóteses e descobertas que são trazidas para toda a equipe para análise, reflexões e novos encaminhamentos. É nessa fase que se efetiva o processo de ensino e aprendizagem de maneira bastante significativa para o aluno, de modo que todas as competências e habilidades adquiridas não serão úteis somente para a escola, mas também para a vida.

Esse envolvimento dos estudantes na busca da informação tem uma série de efeitos que se relacionam com a intenção educativa dos Projetos. Em primeiro lugar, faz com que assumam como próprio o tema, e que aprendam a situar-se diante da informação a partir de suas próprias possibilidades e recursos. Mas também lhes leva a enten-

der outras pessoas na busca de informação, o que significa considerar que não se aprende só na escola, e que o aprender é um ato comunicativo, já que necessitam da informação que os outros trazem. Mas, sobretudo, descobrem que eles também têm uma responsabilidade na sua própria aprendizagem, que não podem esperar passivamente que o professor tenha todas as respostas e lhes ofereça todas as soluções, especialmente porque, como já foi dito, o educador é um facilitador e, com frequência, um estudante a mais. (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p.75).

A citação anterior revela a nova postura do professor no trabalho com projetos, agora visto como pesquisador, uma vez que ele não detém todas as informações sobre qualquer tema que seja. Ele também atualizará e reorganizará seus conhecimentos, até mesmo para conseguir debater com seus alunos e auxiliá-los nas dificuldades. Outro papel do professor é o de animador, pois, segundo Hernández e Ventura, (1998, p.69), deve-se “[...] criar um clima de envolvimento e de interesse no grupo, e em cada pessoa, sobre o que se está trabalhando na sala de aula”, como também, em determinados momentos em que possam surgir problemas inesperados.

Portanto, o professor deve estar atento ao processo motivacional, e a todo momento envolver cada um dos alunos, de tal forma a deixá-los ativos no processo, pois, como já mencionamos, a motivação que é intrínseca só surgirá enquanto o sujeito estiver ativo na ação e no meio. (NOGUEIRA, 2004, p.101).

Sendo assim, o professor sempre presente em todos os momentos do desenvolvimento do projeto, desde o estudo e preparo do tema, o envolvimento do grupo, a viabilidade de recursos e condições, a garantia de estabelecer as conexões com outros saberes até o processo das avaliações internas e a externa com a apresentação do resultado adquirido, consegue romper com a forma tradicional de ministrar suas aulas e adotar esta nova postura nas demais atividades escolares.

Depois, então, do debate e ordenação das informações, parte-se para a autoavaliação, a avaliação do processo e a simulação ou apresentação dos conhecimentos adquiridos; segue-se a avaliação externa por parte do restante da equipe escolar ou até mesmo da comunidade externa, dependendo da abrangência da temática do projeto.

A partir deste momento, se for um projeto menor envolvendo algumas disciplinas e com cronograma e data de encerramento, a equipe terá consciência do aprendido e até novas questões para trabalhar outros temas. Ou então, no caso de um projeto macro adotado pela escola como instrumento de inovação da sua prática pedagógica, ocorre a síntese das informações adquiridas, das questões esclarecedoras e levantam-se novos problemas a serem resolvidos, estabelecendo uma nova sequência a ser trabalhada.

A avaliação, longe de ser punitiva, é parte integrante do processo e confirma a efetividade do projeto. Ela mostra o conhecimento que se tinha do tema no início da pesquisa, o que foi agregado e o que mais podemos alcançar.

Essa sequência de passos no desenvolvimento dos projetos não é rígida, mas marca percursos bastante semelhantes nos autores pesquisados. Mello (2004, p.89-90), traz uma orientação bastante similar às demais observadas:

Essa caracterização serve como orientação para o desenvolvimento de projetos e não deve ser seguida como etapas fixas. É importante garantir:

- o protagonismo do aluno durante todo o processo;
- a escolha de assuntos contextualizados;
- o tratamento interdisciplinar com o auxílio de diversos saberes, áreas ou disciplinas;
- o processo de trabalho em equipe no qual todos têm lugar e papel e no qual se aprende a conviver solidariamente;
- o papel do professor como mediador da cultura e facilitador da aprendizagem: a ênfase na avaliação como instrumento de reconstrução e tomada de consciência do aprendido.

Conclui-se que o trabalho com projetos talvez não seja a única saída para provocar inovações e mudanças no processo de ensino e aprendizagem, mas acredita-se que seja uma concepção de ensino que ajuda o aluno a criar sua própria identidade como cidadão para enfrentar o mundo, hoje tão exigente e dinâmico.

Projetos de Trabalho na Escola: possibilidades e limites

Ultimamente, tem-se falado muito em projetos de trabalho na educação como uma estratégia pedagógica na efetivação do processo de ensino e aprendizagem, porém o que se tem verificado é que a prática pedagógica da escola e, especialmente, da sala de aula está bem longe da produção teórica já existente sobre o tema em questão. Esse distanciamento ocorre, em parte, pela falta de socialização e discussão sobre práticas concretas e, sobretudo, porque a equipe gestora e os professores não estão conseguindo viabilizar essa prática.

Hoje, início de um novo século, encontramos uma grande dicotomia entre prática/teoria, que nos parece ser o grande problema a ser resolvido, pois embora com todo esforço dos grandes pesquisadores desta área, com todos os excelentes trabalhos já publicados, percebemos que todo este arsenal e arcabouço teórico não consegue ser alcançado pelos professores “da ponta” do processo, aqueles que são responsáveis pela formação da maioria esmagadora do alunado brasileiro (NOGUEIRA, 2004, p.137).

Numa primeira análise, a dificuldade em trabalhar com projetos de trabalho pode ser justificada por uma série de fatores, dentre os quais podem ser destacados: – proposta pouco conhecida, analisada e estudada nos diferentes espaços educativos:

Os Projetos Temáticos parecem estar em “moda” no ambiente escolar. Praticamente todas as escolas estão, ou dizem estar, trabalhando com “Projetos”.

É este modismo que acaba sendo preocupante, pois de uma certa forma os projetos são implantados, dentro do

ambiente escolar, sem nenhum critério, conceituação e prévia preparação (capacitação) do profissional da educação que deveria ser o mediador desta dinâmica. (NOGUEIRA, 2004, p. 9).

– as capacitações e cursos de atualização realizados pelas Diretorias de Ensino, junto aos educadores, pouco abordam essa temática:

Na formação dos profissionais da Educação para atuar em todos os níveis do ensino, muitas vezes a ênfase situa-se na competência técnica, no domínio dos conteúdos de um conjunto de disciplinas específicas, sem que se dê suficiente relevo às outras dimensões que caracterizam um profissional. Sem comprometimento, sem o sentimento profundo de contribuir para o bem comum, sem o reconhecimento social que viabiliza uma auto-regulação de suas atividades, sem a dignidade e o orgulho de sentir-se um servidor público, independentemente de qual a fonte que propicia o pagamento de seus salários, não se pode falar propriamente de profissional da Educação. (MACHADO, 2004, p.48).

[...] o “educador da ponta” é carente dos recursos materiais e de tempo para sua reciclagem e atualização, e se não receber informações mais direcionadas, conhecimentos já digeridos e materiais de aplicação, pouco fará para tomar atitudes interdisciplinares. Não acreditemos em sua falta de vontade, mas na sua falta de recursos. (Idem, p. 138).

– pouco incentivo ao gestor para desenvolver uma proposta pedagógica que envolva a pedagogia de projetos no espaço da escola:

Uma providência fundamental será cuidar que exista na escola ambiente positivo, para se conseguir no aluno participação ativa, presença dinâmica, interação envolvente, comunicação fácil, motivação à flor da pele. A escola precisa representar, com a máxima naturalidade, um lugar coletivo de trabalho, mais do que de disciplina, ordem de cima para baixo, desempenho obsessivo, avaliação fatal.

– a dificuldade da gestão por um trabalho coletivo da sua equipe:

Passamos nossos anos escolares sempre realizando “trabalhos de equipe” e, ao sairmos da escola, deixamos os professores com a sensação de dever cumprido. Dentre tantos outros ensinamentos também fomos “treinados” a trabalhar em equipe.

A reflexão que aqui gostaríamos de levantar é: Aprendemos mesmo a trabalhar em equipe ou realizamos trabalhos de grupo, em que um fazia a capa, o outro pesquisava, o terceiro datilografava e os demais pediam para colocar seus nomes no trabalho? É com esta concepção de equipe que nos formamos e partimos para o mercado de trabalho, no qual, é óbvio, continuamos a realizar trabalhos de grupo. (NOGUEIRA, 2004, p.206).

– o desafio que essa opção de trabalho representa, uma vez que exige uma ruptura com a visão tradicional e tecnicista de ensino e aprendizagem, ainda presentes na maioria de nossas salas de aula:

Mudar esta imagem retrógrada é indispensável. Primeiro é essencial desfazer a noção de “aluno” como sendo alguém subalterno, tendente a ignorante, que comparece para escutar, tomar nota, engolir ensinamentos, fazer provas e passar de ano. Segundo, como se pretende gestar uma comunidade cidadã, não seita, ou um exército fechado, ou um reformatório, é de todo necessário que a criança seja tratada como parceira de trabalho. Vem à escola para trabalhar junto, tendo no professor a orientação motivadora, nem mais, nem menos. (DEMO, 1996, p.15).

– a mudança de postura do professor:

Muito se fala da postura do professor como mediador, facilitador do processo de aprender, etc., mas a prática desta postura não parece ser uma realidade no ensino tradicional.

Vale, portanto, refletirmos sobre: O que é ser facilitador e mediador? Como ter esta postura na sistemática de projetos?

Quando os alunos trabalham com projetos, não precisam receber informações totalmente estruturadas, originadas somente do professor, porque nesta sistemática ele não é a única fonte de conhecimento, já que outros instrumentos,

recursos e fontes serão acessados. É por este motivo que ele consegue ser o facilitador do processo, ou seja, como ele não é mais o banco de dados, possuidor único das informações, outros “bancos” deverão ser acessados, e ser facilitador é exatamente auxiliar seus alunos a acessar essas novas fontes. (NOGUEIRA, 2004, p. 203).

- predominância do trabalho compartimentado das diferentes disciplinas, em detrimento do trabalho interdisciplinar:

Na realidade, a interdisciplinaridade possui como um dos grandes “nós” a questão da postura. Para sua prática, se faz necessário uma postura aberta para tudo e para todos, aberta aos seus saberes e aos seus não-saberes. Exatamente este é o grande problema: “estar aberto aos seus não-saberes”. Sem a postura de humildade e reconhecimento dos seus não-saberes, diante de seus pares, o professor não se dispõe a realizar trocas com os demais especialistas. (NOGUEIRA, 2004, p.136).

- o trabalho interdisciplinar equivocado:

Em nome de um projeto interdisciplinar, várias atividades têm sido realizadas nas escolas, muitas das quais com características absolutamente simplistas, estando longe em conceitos, ações, atitudes, posturas e resultados dos verdadeiros projetos interdisciplinares, ou então, notam-se algumas atividades realizadas por ordem de “decreto”, em que a coordenação pedagógica e/ou direção elege em seus gabinetes um tema “norteador”, o qual deve ser trabalhado pelos professores, que não receberão nenhum tipo de orientação, nem sequer tiveram algum tipo de participação na escolha da temática. Nos dois exemplos ainda podemos mencionar que os alunos são ignorados, quando da resolução e escolha de um tema a ser trabalhado, muitas vezes totalmente descontextualizado da comunidade escolar. (NOGUEIRA, 2004, p.149).

– dificuldades do próprio sistema educacional público, pois o educador, com uma jornada dividida em duas ou mais escolas, tem sua disponibilidade totalmente comprometida.

Não podemos aqui desconsiderar as falácias do sistema educacional, a sala de 45 alunos, a carência de recursos materiais e outros problemas por nós vivenciados, mas não justifica, portanto, o cruzar dos braços e o trato na formação de nossos alunos como uma linha de produção em série, em que toda matéria-prima recebida é igual e de mesma procedência e o produto final deverá possuir as mesmas especificações mencionadas no padrão. (NOGUEIRA, 2004, p. 62/63).

Motivados por um projeto coletivo que lhes faça sentido e munidos de condições de trabalho adequadas, o que, naturalmente, inclui uma remuneração digna, os professores cresceriam em serviço, em muito pouco tempo. Muitos dos que, desiludidos, abandonaram as salas de aula, a elas voltariam, por vocação e opção. (MACHADO, 2004, p. 24).

Ao mesmo tempo, a remuneração reflete cruamente a subalternidade do professor: em vez de expressar dignidade profissional inequívoca, luta por mínimos ou pelo mínimo (DEMO, 1996, p.10).

Apesar das dificuldades apontadas, as experiências realizadas têm revelado que são inúmeras as possibilidades do desenvolvimento de ações educativas sustentadas na pedagogia de projetos de trabalho, assim como os benefícios da aprendizagem experiencial, prática e dirigida pelo aluno, na qual o professor é o condutor para orientar as etapas do processo, propiciar as condições para o seu desenvolvimento e também trocar aprendizados com seu alunado. Ambos (professor e aluno) respaldados pela equipe gestora e apoiados pela comunidade escolar.

Vejamos depoimentos sobre o sistema dos Projetos de Trabalho implantado em escolas da Espanha por Fernando Hernández e Montserrat Ventura (1988).

Depoimentos dos alunos:

Projetos de Trabalho é muito mais do que memorizar; é buscar informação, recolhê-la, elaborá-la em aula, e também fazer Projetos individuais ou em grupo.

Nos projetos se aprende mais

Acredito que, com o sistema que temos nesta escola, se aprende bastante, e, com os Projetos, ficam mais... a informação permanece mais. O outro é como uma passagem, a gente aprende e depois se vai.

Não sei, lembro que trabalhávamos aquilo que gostávamos e de forma mais relaxada.

Nós o vivenciávamos super bem.

Quando chegava aquela hora, era um trabalho agradável, ainda que trabalhássemos bastante. (p.184-185).

Pelos professores:

Para uma professora: Trabalhar com Projetos significou, sobretudo, ter uma ideia diferente do que é aprender e do que é ensinar.

A inovação, para outra professora, significou, sobretudo modificações: Talvez mais na maneira de trabalhar dos professores, que passam a ter algumas experiências diferentes sobre o que são as crianças, sobre suas estruturas, por que caminho se vai chegar a eles, etc. Isso significa, nas palavras de uma professora, mudanças também no âmbito dos conteúdos: Inclusive em relação aos conteúdos, para mim era mais fácil ensinar o que já sabia do que estar constantemente aprendendo as coisas que deveria trabalhar com meus alunos, porque desconhecia quase todas. (p.187).

E dos gestores:

[...] os Projetos significaram entender a necessidade que tem a criança, talvez desconhecida para ela, mas uma necessidade de conhecer a si mesmo. Então a ideia da autoavaliação era uma espécie de imposição, porque não entendíamos de verdade a necessidade de que a criança entendesse de onde vinha, o que estava fazendo e como podia modificar seu processo, assumindo tanto suas capacidades como suas deficiências, resolvendo ela mesmo a situação, sem imposições. (p.187-188).

Que o mais importante é que, de alguma forma, as crianças são as construtoras de sua aprendizagem; na hora de planejar, as crianças têm muito mais claro qual é o processo que estão seguindo; mais clara a estruturação, etc. Agora são muito mais capazes de recorrer a propostas próprias de trabalho e, além disso, de recorrer às estruturas já trabalhadas, inclusive em função das características do tipo de Projeto, elaboram um índice de acordo com elas e não respondem tanto ao esquema tradicional. (p.188).

Os pais também reconhecem os benefícios dos Projetos:

Eu diria que é uma boa maneira de trabalhar para as crianças. Mantém uma inquietude de pesquisa, busca e ao mesmo tempo de programar-se. Por exemplo, Alba, com nove anos, tem na pasta uma folha com toda sua programação, o que deve fazer, e isso, em princípio, a organiza... (p.194).

Em um mundo em constantes transformações, bombardeado por milhões de informações e avanços tecnológicos, temos plena consciência de que a aprendizagem articulada à prática, à pesquisa e ao fazer reflexivo, pode minimizar muito dos problemas de indisciplina e desinteresse dos alunos.

Esse processo pode se constituir num elemento fundamental para o sistema de avaliação na perspectiva da progressão automática, pois pode garantir o envolvimento e desenvolvimento pessoal, derrubando os índices de retenção, assim como os de baixa retenção de conteúdos.

Sobre a avaliação, os comentários variam em função dos cursos e das etapas, mas fazem referência a que parte das avaliações, em algumas séries, se baseiam fundamentalmente em que os alunos façam uma reflexão escrita sobre o trabalho realizado mais do que numa prova de conteúdos informativos. (HERNÁNDEZ E VENTURA, 1988, p.183).

Penso que, ao não ter de memorizar muitas coisas, o fato de ter de pesquisar e buscar o porquê das coisas fica mais satisfatório, não tão rotineiro. Penso que eu teria gostado

de fazê-lo, portanto, tudo o que te diga é pouco. Potenciar a curiosidade os motiva muito. (Ibidem, p.194).

Além disso, os projetos de trabalho favorecem um verdadeiro trabalho em equipe e a iniciação à orientação ao estudo e à pesquisa, como aponta Machado (2004)

A escola é um espaço especialmente apropriado para a vivência dos valores característicos da humanidade do homem, o conhecimento e a disseminação dos direitos inalienáveis do ser humano, explicitados em documentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), o reconhecimento do outro, a aceitação da diversidade de perspectivas e de projetos, tanto individuais como de grupos, o cultivo da tolerância, da convivência frutífera com as diferenças, as contrariedades, as complementaridades, a associação necessária entre direitos e deveres, entre o exercício de poderes e a assunção de responsabilidades, a aprendizagem do exercício da autoridade sem a perda da ternura. (p.53-54).

Para Demo (1996) o trabalho com projetos favorece a proximidade entre conhecer e intervir. E a pesquisa incorpora necessariamente a prática ao lado da teoria, assumindo marca política do início até o fim. Essa perspectiva política é fundamental no processo de formação do sujeito crítico e criativo, que encontra no conhecimento para o fazer histórico e social.

Como se pode perceber, desde que haja condições, por meio do trabalho com projetos, a escola estará favorecendo a formação de um cidadão integral, para atuar em diferentes áreas e de maneira equilibrada, social e emocionalmente.

Projetos de Trabalho para além dos conteúdos curriculares

Os Projetos de Trabalho ligados aos conteúdos das disciplinas têm acesso fácil ao dia a dia escolar, mesmo se não estiverem previstos na Proposta Pedagógica da escola, podendo fazer parte do plane-

jamento de cada disciplina, pois seus temas integram a proposta curricular oficial, assim como a proposta de trabalhar com projetos. De acordo com Antunes (2004, p.16):

Em algumas poucas escolas do mundo, os Projetos substituem as disciplinas convencionais de um curso, uma vez que estão presentes de forma interdisciplinar no tópico escolhido. A forma mais convencional, entretanto, de se estudar Projetos é considerá-los como um complemento aos elementos sistemáticos de uma ou de algumas disciplinas.

Porém, o trabalho escolar vai muito além dos conhecimentos específicos das disciplinas, assim como os projetos podem e devem extrapolar o domínio de algumas áreas. Para Hernandez (1998, p. 68), por meio dos Projetos pode-se trabalhar qualquer tema, porém o fio condutor tem que estar em relação com o projeto Curricular Institucional. O autor, ainda, acrescenta sobre a experiência na Escola Fabra, na Espanha:

Os projetos de trabalho são uma inovação que pode ser aplicada em todas as áreas de conhecimento, mas basicamente foram colocados em prática nas áreas de Ciências Naturais e Ciências Sociais, já que essas favorecem em maior grau a busca e o tratamento da informação. A realização de projetos em outras áreas continua sendo ocasional, ainda que se tenham planejado pequenos Projetos em Matemática ou em Língua. (p. 83).

Nogueira (2001, p.42), defende uma formação mais ampla, a formação do cidadão integral para além da lógico-matemática e da lingüística e se apóia nos Parâmetros Curriculares Nacionais que apontam que a formação do educando envolvem as capacidades cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética, apontando desta forma uma formação ampla.

Contudo, o que se verifica é que os projetos que extrapolam os domínios das disciplinas curriculares, lamentavelmente, não têm o mesmo fácil acesso às escolas. Mais especificamente queremos citar

os Projetos ligados às linguagens artístico-culturais, pois a única forma é pela disciplina de artes. Geralmente, o professor tem uma formação bastante generalista e, quando não, focada muito mais nas artes plásticas, devido à estruturação dos cursos superiores nessa área. Sendo assim, um projeto de teatro não tem como entrar na escola se não for por meio do professor de artes e, se esse professor não tiver a mínima afinidade com a área cênica, nada acontecerá.

Outras disciplinas se aventuram em atividades artísticas, pois há professores que possuem algum conhecimento musical ou cênico e outros, porém, sempre como atividades ilustrativas e complementares de suas disciplinas. Outras vezes, a escola consegue uma parceria ou trabalho voluntariado e investe em um coral, um grupo de dança, de teatro, mas, quando acaba a parceria, fica difícil a continuidade do projeto.

As artes ainda são contempladas sem a atenção necessária por parte dos responsáveis pela elaboração dos conteúdos programáticos de cursos para formação de professores alfabetizadores e das propostas curriculares para a educação infantil e o ensino fundamental no Brasil. Embora os objetivos da educação formal contemporânea estejam direcionados para a formação omnilateral, quer dizer, em todas as direções do ser humano (SAVIANI, 1997), constata-se que o ensino das artes, na educação escolar brasileira, segue concebido por muitos professores, funcionários de escolas, pais de alunos e estudantes como supérfluo, caracterizado quase sempre como lazer, recreação ou “luxo” - apenas permitido a crianças e adolescentes das classes economicamente mais favorecidas. (JAPIASSU, 2001, p.17).

Na opinião de muitos professores, as artes têm um caráter utilitário, meramente instrumental. O desenho, por exemplo, serviria para “ilustrar os trabalhos de português, ciências, geografia” e para “formar hábitos de limpeza, ordem e atenção”; desenho, música e dança podem desenvolver “a coordenação motora” e “a percepção auditiva”; o teatro e a música podem ajudar na aprendizagem ou na fixação de conteúdos de outras disciplinas, assim como no “desenvolvimento da atenção, da concentração”; a música

também é lembrada por seu caráter disciplinador - “serve para as crianças ficarem quietas” - ou para distrair e acalmar os alunos: “é bom para relaxar”, “serve para descansar a cabecinha das crianças”. (FERREIRA, 2001, p.11).

Na teoria, desde a Lei maior, a Constituição, passando pelos documentos oficiais ligados à área de educação, as Artes têm um espaço garantido na formação ampla de nossos alunos e de mesma importância das demais disciplinas, mas, na prática isso está bem longe de se tornar uma realidade.

A Constituição de 1988 menciona cinco vezes as artes, no que se refere à proteção de obras, liberdade de expressão e identidade nacional. Na Seção sobre educação, artigo 206, parágrafo II, a Constituição determina: “O ensino tomará lugar sobre os seguintes princípios (...). II — liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e disseminar pensamento, arte e conhecimento.”

Com a Lei n. 9.394/96, revogam-se as disposições anteriores e Arte é considerada obrigatória na educação básica: De acordo com a lei o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

Por meio da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, foram implantados alguns Projetos e Programas que contemplam as atividades artístico-culturais pela disciplina de Arte, o meio oficial e curricular como já mencionamos, ou então, por voluntários ou estagiários.

O Programa Escola da Família tem como proposta a abertura das escolas públicas estaduais aos finais de semana, com o propósito de atrair os jovens e suas famílias para um espaço voltado à prática da cidadania, onde são desenvolvidas ações socioeducativas, com o intuito de fortalecer a autoestima e a identidade cultural das diferentes comunidades que formam a sociedade paulista. (Decreto 48.781, 2004, Art. 2º).

O programa oferece atividades nas áreas de esportes, cultura, saúde e trabalho através de voluntários da comunidade e estudantes universitários vindos do sistema público de educação, mediante bolsas de estudo.

A proposição do projeto da Escola de Tempo Integral, implantado em 2006, tem o objetivo de oferecer aos alunos da rede pública do estado de São Paulo uma formação mais completa, que contemple tanto os conhecimentos tradicionais quanto os conhecimentos artísticos e que se direcione para o desenvolvimento de uma personalidade criativa e cidadã.

Esse projeto, em sua matriz curricular para o ensino fundamental, traz, no currículo básico, as oficinas curriculares e, dentro dessas, as atividades artísticas (teatro, artes visuais, música e dança). A proposta de organização das quatro linguagens dentro da matriz é: 5ª série – Dança, 6ª série – Música, 7ª série – Artes Visuais e 8ª série – Teatro.

Já o Projeto Educacional Escola Padrão, que funcionou de 1991 a 1994, propunha recuperar o padrão de qualidade de ensino, modernizar a escola para fornecer estudo, pesquisa, entre outras atividades, preparando o aluno para níveis mais elevados de compreensão da sociedade e sua intervenção, utilizando as novas tecnologias. A escola funcionava em três períodos com autonomia pedagógica e administrativa. Cada município tinha um limite de escolas, conforme as condições físicas do prédio, e os docentes eram habilitados nas disciplinas definidas pela escola, com currículo e proposta analisados pela direção e conselho escolar, entrevista, experiência e conhecimento do projeto. Também era contemplado o ensino profissionalizante.

A lei federal nº 11.769, sancionada em agosto de 2008, prevê que, até agosto de 2011, todas as escolas do país deverão ter aulas de música dentro da área de artes, porém não exige que os professores tenham formação específica em área de música, pois o artigo que exigia formação específica na área foi vetado pelo presidente Lula. Assim, os artistas que têm conhecimento e prática comprovados poderão ministrar as aulas de forma legalizada.

Na LDB (Lei de Diretrizes Básicas da Educação, 1996), porém, para dar aula na educação básica, é preciso ter licenciatura e a dis-

cussão ainda não chegou ao CNE (Conselho Nacional de Educação), mas para os educadores da área de artes, já é uma ótima iniciativa. Só se questiona o porquê da lei não incluir as outras linguagens artísticas.

Assim ficaria, portanto, a critério da gestão, apoiada pela sua Proposta Pedagógica, a escolha por uma ou mais atividade artística e a seleção do profissional que não precisaria ter a formação acadêmica ou oficial, mas experiência e atuação comprovadas.

O Projeto de Oficinas de Teatro nas Escolas – dificuldades e conquistas

A arte existe desde que homens e mulheres expressam seu imaginário. A arte pertence ao ser humano, é uma de suas maneiras de se desenvolver, criar e recriar mundos. O exercício da imaginação proporciona um olhar diferenciado e distanciado da realidade, capaz de vasculhá-la, investigá-la e criar diferentes possibilidades de compreendê-la. (FERREIRA, 2001).

Toda criança, desde cedo, dramatiza. Embora se julgue que suas primeiras manifestações sejam simplesmente imitação do que vê a seu redor, ela na realidade observa e registra os fatos que presencia e tenta reproduzi-los, não como foram vistos ou ouvidos e, sim, com acréscimos ou restrições pessoais. Desta forma, a criança associa a realidade à fantasia e amiúde se identifica de tal forma com o personagem ou com a situação dramatizada, que chega a um desdobramento de sua personalidade. (BLOIS E BARROS, 1967, p.3).

Essas citações vão ao encontro do que as nossas leis e documentos oficiais defendem: as Artes têm um espaço garantido na formação ampla de nossos alunos e têm mesma importância das demais disciplinas.

O Teatro na escola: relato de uma experiência

O teatro é a arte do coletivo e do presente, daí a escola ser o local privilegiado para o desenvolvimento dessa linguagem artística, fomentando a criação de grupos, não buscando a formação de atores, mas proporcionando a vivência teatral que desenvolve e enriquece o ser humano enquanto protagonista e, também, expectador.

As linguagens verbal e lógico-matemáticas vêm impondo-se, em detrimento das outras formas de expressão, o que causa uma série de dificuldades, desde espaços inadequados para as atividades artísticas, até a falta de materiais e equipamentos.

A oficina de teatro não dá para acontecer em uma hora/aula, pois os alunos necessitam de um período mais longo para serem preparados para aquele encontro e, assim, vivenciarem as dinâmicas que podem acontecer individualmente ou em duplas, trios, e, na maioria das vezes, termina-se com uma reflexão sobre os trabalhos e temas desenvolvidos.

Geralmente, o espaço disponível são as salas cheias de cadeiras, mesa, armários, muitos cartazes e murais com muita poluição visual, que desconcentra nossos atores iniciantes. É lógico que não precisa ser um Teatro e, sim, um espaço que dê para correr, pular, exercitar o corpo e a imaginação.

O uso de materiais, adereços e objetos colabora na compreensão de alguns exercícios e jogos, assim como na construção de personagens. Por isso, é muito útil ter à disposição um baú com vestimentas e acessórios.

Difícilmente encontram-se nas escolas, livros sobre o fazer teatral ou sobre a história do teatro no Brasil e no mundo. Mesmo sendo práticas, as oficinas de teatro devem apresentar um embasamento teórico, principalmente para os grupos que já caminham há mais tempo, como para os alunos que buscam um maior aprofundamento no aprendizado. A montagem final também exige condições espaciais e materiais mínimas para acontecer, pois o aprendizado envolve o processo de produção coletiva de um espetáculo, que é muito enriquecedor para o grupo.

É necessário ter em mente que a falta de espaços adequados e recursos não pode ser desculpa para não se fazer nada, principalmente em teatro, a arte que usa primordialmente o corpo do ator, não se fazendo necessário nenhum instrumento ou roupas próprias.

As oficinas geralmente acontecem fora do horário de aula dos integrantes, o que provoca movimentação na escola, assim como os ensaios extras e os ensaios gerais para a apresentação final. Nem sempre toda a comunidade escolar tem a devida compreensão e boa vontade para colaborar com o processo e aí, talvez falte uma melhor comunicação por parte da equipe gestora, como também do professor de teatro, até mesmo com os pais dos alunos.

É muito importante concluir uma etapa da oficina de teatro com o espetáculo, porém não deve ser o único ou o maior objetivo do teatro na educação, porque corre-se o risco de trabalhar mecanicamente, queimando etapas, montando a proposta do professor que chega com o texto pronto, distribui os papéis sem a participação do grupo e recorre-se ao decorar rapidamente as falas, preocupando-se muito mais com a estética do espetáculo do que com o aprendizado de todo o processo e o desenvolvimento das personagens. Sendo assim, geraria uma grande expectativa e pressão sobre os alunos, que, com certeza, resultaria na frustração e no vazio pós-apresentação, oportunizado pela pouca vivência teatral, sacrificada pela busca do produto final.

O espetáculo não é um espaço de exibição de si mesmo, nem de competição para ver quem é o melhor ator. Pelo contrário, a montagem final não é nada fácil, pois o artista vai confrontar com o público e, aí, vai ser avaliado e se avaliar, verificando se fez entender, e descobrirá o que o teatro traz para todos, grupo e expectadores. Dessa forma, o fazer teatral vai muito além de uma atividade meramente ilustrativa ou recreativa, no qual o professor ou o artista educador tem que ter a mesma postura do professor que trabalha com projetos de trabalho: de intermediário entre o aluno e o conhecimento. Ele não pode querer conduzir o processo, tendo em vista o resultado final e, assim, se impor, como também não pode deixar os alunos livres por conta da espontaneidade.

O professor não precisa ser um especialista de teatro, mas, sim, uma pessoa de teatro, conhecendo bem essa arte e como desenvolvê-la, assim como a sua história e o que está acontecendo na atualidade. O que, infelizmente, acontece bastante é que qualquer pessoa criativa e habilidosa pode se aventurar nas artes, o que pode resultar em traumas, afastando os jovens interessados.

No teatro é ainda mais delicado, pois é a arte que mais expõe o artista, assim como é a arte que se serve de todos os recursos, inclusive das outras artes, para ser realizado. Se o professor não souber conduzir os exercícios e os jogos com seriedade, pode levar os alunos à exposição desnecessária, sofrendo constrangimentos por parte do grupo e causando o afastamento desses desta arte.

O desenvolvimento do Projeto

Para o desenvolvimento do projeto o contato com as escolas acontecia sempre por meio da indicação de um professor ou do próprio gestor que já conhecia o trabalho na região. Em entrevista realizada com o gestor, eram colocadas as necessidades e propostas e destacava-se o interesse dos gestores em buscar novas estratégias para reforçar e, até mesmo, estimular a aprendizagem de seus alunos. Com o respaldo da equipe gestora, todo o trabalho era melhor recebido e apoiado pela comunidade escolar.

Após o primeiro contato, era realizada a divulgação para o público-alvo que a escola queria atingir, passando nas salas de aula e já iniciando uma avaliação diagnóstica junto aos alunos, sobre seu interesse pelo teatro. Geralmente, os projetos eram voltados para o ensino fundamental, alunos de 5^a e 6^a séries, a fim de que pudessem participar de todo um processo e estruturarem um grupo de teatro da escola. Algumas escolas montavam a turma com alunos que sempre participavam dos eventos e apresentações, e alunos com alguma dificuldade de disciplina ou aprendizagem. Outras, deixavam em aberto para os interessados se inscreverem. A escola se encarregava de comunicar aos pais e responsáveis sobre o projeto oferecido.

As turmas tinham por volta de 20 alunos e as Oficinas eram semanais, com duração de duas horas, em espaço fechado da própria escola. Era muito difícil algum aluno ter conhecimento da área. Então partíamos da iniciação e introdução ao teatro no primeiro semestre, o qual sempre começava bem mais tarde que o ano letivo. E, no segundo semestre, já com um conhecimento maior da turma, selecionávamos um texto para uma montagem e apresentação. Outras vezes, líamos mais textos para escolhermos em conjunto. Fazíamos apresentações para toda a escola, em todos os períodos de aula e, quando possível, para a comunidade e familiares, também usando espaços externos como igrejas e salões comunitários.

A cada ano, íamos passando para etapas mais avançadas e montagens maiores. Fazíamos apresentações em outras escolas, escolas municipais e participávamos de encontros de grupos de teatro, eventos da cidade e da escola, mostras e festivais. Também íamos assistir a outros espetáculos, pois é uma forma de ampliar o conhecimento teatral.

O grupo não ficava sem aula, pois éramos um grupo de atores-professores e, na falta de um, outro o substituíamos, principalmente pelo fato de as oficinas serem semanais.

Como no teatro é o corpo do ator que está em cena, estas oficinas são caracteristicamente práticas, dividindo-se em três partes: o aquecimento físico que leva o aluno a tomar consciência do seu corpo e ter o hábito de se preparar e organizar para a atividade a ser realizada; os exercícios e jogos dramáticos, trabalhando postura e posicionamento no espaço, expressões corporais e faciais, voz e dicção, construção e caracterização de personagens, improvisação de cenas sobre temas variados, debate e resolução de situações propostas; e, finalmente, o relaxamento, buscando o exercício do recolhimento e concentração. Daí a necessidade de espaço amplo, roupas e sapatos confortáveis, cabelos presos e aparelho de som para o trabalho com ritmos e música.

Na produção do espetáculo, o aluno desenvolve noções de estética através da concepção dos cenários, figurinos, maquiagem

e adereços, além das noções técnicas de som e iluminação, assim como da parte da divulgação.

Diante disso, vem a convicção de que a prática teatral, além de divertir e formar público para esta arte, educa e forma cidadãos para a vida.

Conquistas, conhecimentos, competências e habilidades

Diante da vivência desse processo com o trabalho das oficinas de teatro nas escolas estaduais, pudemos elencar muitas conquistas e benefícios que o fazer teatral proporciona, a saber:

- Mudança de relação do professor com seus alunos, uma vez que o professor também participa da aula; não determina o que e como fazer, cabendo aos alunos realizar a tarefa proposta, reconhecendo seus progressos através de análises em conjunto;

Essa mudança potencializa o aluno a:

- confiar em si mesmo, aumentando a sua autoestima;
- valorizar e confiar no trabalho dos colegas, prestando atenção no que os outros são capazes de fazer;
- desenvolver sua afetividade e a construção de valores humanos;
- desenvolver suas habilidades artísticas e descobrir que podem fazer coisas que antes não podiam;
- ser capaz de dizer mais e melhor sobre si mesmo e sobre o mundo, aumentando a percepção de si mesmo, do outro e o que ocorre em sua volta;
- formar, clarificar, verbalizar e demonstrar suas ideias e habilidades;
- aprender e expressar conhecimentos através de gestos e movimentos;
- conhecer melhor a si mesmos e aos outros, aprendendo a incorporar as diferenças em vez de eliminá-las;
- representar o outro, podendo refletir sobre si mesmo e sobre o papel que representa no mundo;
- aguçar seus sentidos, provocando diversas sensações;

- ouvir e dar opiniões, assim como saber fazer e receber críticas;
- responsabilizar-se pelo grupo, fazendo a sua parte que complementa a dos outros;
- aprender coletivamente, vencendo obstáculos com seus colegas de grupo;
- improvisar, criar situações do nada, assim como resolvê-las;
- improvisar e criar sons, ritmos, roupas, adereços, cenários, tanto para os exercícios cênicos como para a produção final;
- se autoavaliar, assim como participar da avaliação em conjunto com o grupo, através de depoimentos e comparações entre as etapas e trabalhos já realizados.

Assim como outros projetos bem desenvolvidos, o projeto de Oficinas de Teatro na escola, além de educar recreando de maneira prática, favorece a aprendizagem das disciplinas, como a melhor fixação dos conteúdos, leitura e ampliação do vocabulário.

Considerações finais

Por meio da busca e reflexão sobre os projetos de trabalho, revela-se que essa prática pode proporcionar trabalhos que atendam aos diferentes interesses em uma sala de aula, e assim, renovar toda a prática escolar atual. Desde o início do processo, quando coletivamente os próprios alunos escolhem o tema ou situação-problema mais significativos para pesquisarem e buscarem respostas, situam-se como responsáveis por seu aprendizado, não mais dependentes dos comandos do professor. Assim, sucessivamente, vencendo as etapas do projeto, vão exercitando sua autonomia, o poder de tomar decisões, os desafios da convivência em equipe, o aprender por si mesmos e pela busca de informações.

É evidente que a parceria com a gestão escolar e com os docentes é fundamental no desenvolvimento e na conclusão do projeto, pois a convivência entre professor e aluno modifica completamente a relação,

derrubando a distância entre o “eu que sabe” e o “eu ignorante”, tornando-os companheiros de aprendizados ora difíceis, ora divertidos.

Essa prática exige tempo e disposição de todos os envolvidos no processo, desde a sua organização e realização; abertura e disponibilidade para um relacionamento mais próximo com os alunos, o que pode proporcionar momentos de muita troca de experiências.

A cada etapa surgem novas situações em que ele próprio não vai ter todas as respostas e soluções; por isso, devem ser enfrentadas buscando o apoio de toda a equipe escolar.

Por fim, é preciso, no entanto, considerar toda a complexidade dessa proposta e a necessidade de contínuas reflexões para adaptar o currículo das escolas ao trabalho com projetos. Percebe-se, ainda, a dificuldade do diálogo entre as disciplinas e grande resistência dos professores em abandonar velhos hábitos e aceitarem novos desafios.

Quanto ao gestor, percebi que é peça-chave para a adoção de projetos de trabalho, inclusive já os integrando na proposta pedagógica da escola. Depende do gestor a abertura de caminho para práticas que sejam significativas aos participantes, possibilitando aos alunos o exercício da autonomia e protagonismo social. O gestor precisa sensibilizar toda a equipe escolar, pois é muito importante a participação de todos para alcançar o sucesso de seus projetos e conseguir renovar o processo ensino-aprendizagem da sua unidade escolar, devolvendo para a sociedade jovens cidadãos atuantes e atualizados com o mundo que os cerca.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. *Um método para o ensino fundamental: o projeto*. Petrópolis,: Vozes, 2004.

BLOIS, M. M. BARROS, M. A. S. F. *Teatro de fantoches na escola dinâmica*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico S.A., 1967.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da república Federativa do Brasil. Brasília:., Senado, 1988.

BRASIL. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Decreto nº 34.035, outubro/1991.

BRASIL. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Resolução SE n. 134, maio 1992.

BRASIL. Lei Federal nº 11.769, agosto/2008.

DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL. Tempo e Qualidade - Diretrizes da Escola de Tempo Integral, São Paulo, 2006.

FERREIRA, S. (Org.). *O ensino das artes: Construindo caminhos*. Campinas: Papyrus, 2001. (Coleção Ágere).

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. *Aprendendo com as inovações nas escolas*. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

JAPIASSU, R. O. V. *Metodologia do ensino de teatro*. Campinas: Papyrus, 2001. Coleção Ágere.

LDB – Lei de Diretrizes Básicas da Educacional Nacional, dezembro/1996, artigo 26, parágrafo II.

MACHADO, J. N. *Educação: projetos e valores*. 5. ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2004. (Coleção Ensaio Transversais).

MELLO, G. N.; DALLAN, M. C.; GRELLET, V. Projetos como alternativa de ensino e aprendizagem. In: MELLO, G. N. *Educação escolar brasileira: o que trouxemos do século XX?* São Paulo: Artmed, 2004, p.51-53.

NOGUEIRA, N. R. *Pedagogia de projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências*. São Paulo: Érica, 2001.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ARTE. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 1997.

REVISTA NOVA ESCOLA. Grandes Pensadores: 41 educadores que fizeram história, da Grécia antiga aos dias de hoje. São Paulo: Ed. Abril, 2008.

