

A participação de alunos e a metodologia de projetos: percepção de gestores e professores sobre o programa A União Faz a Vida

The students participation and the project methodology: perception of managers and teachers about the *Programa A União Faz a Vida*

La participación de los alumnos y la metodología de proyectos: percepción de los gestores y profesores sobre el Programa *A União Faz a Vida*

Gislaine Lisboa Pondé¹



<https://orcid.org/0000-0002-4167-8665>

Evando Carlos Moreira²



<https://orcid.org/0000-0002-5407-7930>

Resumo: O objetivo do presente texto foi identificar as percepções de gestores e professores de Educação Física, das escolas públicas de Nova Mutum - MT, quanto à participação dos alunos nos projetos desenvolvidos a partir da metodologia do Programa A União Faz a Vida, com vistas a validar esta prática pedagógica em âmbito escolar. Esta pesquisa, qualitativa e descritiva, teve a participação de cinco escolas públicas que atendem alunos a partir do 5º ano, etapa na qual há a atuação do professor de Educação Física. Foram entrevistados um gestor de cada unidade e todos os professores desta disciplina que desenvolveram projetos no triênio 2016-2018. A análise de conteúdo identificou que a participação dos alunos foi eminente, evidenciando o valor pedagógico da metodologia, a qual oportuniza e provoca o engajamento dos alunos no processo de construção do conhecimento, bem como a cooperação e a conexão com a realidade.

Palavras-chave: Metodologia de Projetos. Programa A União Faz a Vida. Educação Física.

Abstract: The purpose of this text was to identify the perceptions of managers and Physical Education teachers of public schools in Nova Mutum - MT, regarding the participation of students in projects developed from the perspective of the methodology of Programa A União Faz a Vida, in order to validate this pedagogical practice in the school environment. This qualitative and descriptive research had the participation of five public schools that accept students from the 5th grade on, a stage in which the Physical Education teacher is required. A manager of each unit and all teachers of this subject who developed projects in the triennium 2016-2018 were interviewed. The content analysis identified that the students participation was eminent, highlighting the pedagogical value of

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso. Professora da Rede Pública Estadual de Mato Grosso em Nova Mutum. E-mail: gislisboa@gmail.com.

² Pós-doutor em Estudos da Criança pela Universidade do Minho, Portugal. Professor da Universidade Federal de Mato Grosso. E-mail: ecmoreira@uol.com.br.

the methodology, which provides and provokes the engagement of students in the process of knowledge construction, as well as the cooperation and the connection with the reality.

Keywords: Project Methodology. Programa A União Faz a Vida. Physical Education.

Resumen: The purpose of this text was to identify the perceptions of managers and Physical Education teachers of public schools in Nova Mutum - MT, regarding the participation of students in projects developed from the perspective of the methodology of Programa A União Faz a Vida, in order to validate this pedagogical practice in the school environment. This qualitative and descriptive research had the participation of five public schools that accept students from the 5th grade on, a stage in which the Physical Education teacher is required. A manager of each unit and all teachers of this subject who developed projects in the triennium 2016-2018 were interviewed. The content analysis identified that the students participation was eminent, highlighting the pedagogical value of the methodology, which provides and provokes the engagement of students in the process of knowledge construction, as well as the cooperation and the connection with the reality.

Palabras-clave: Project Methodology. Programa A União Faz a Vida. Physical Education.

Introdução

No atual contexto social, político e econômico em que vivemos, no qual há a exigência explícita de uma dinâmica veloz de desenvolvimento da sociedade, olhamos atentamente para o interior da escola e as suas práticas pedagógicas. Com isso, identificamos a necessidade de inovações/ressignificações para acompanhar e para intervir na evolução social.

Neste sentido, permite-se olhar para diversas perspectivas pedagógicas que transitam em escolas públicas e privadas e, dentre elas, destaca-se, como objeto do presente texto, a Metodologia de Projetos de Trabalho. Esta concepção toma como referência a possibilidade de provocar os alunos a quererem saber mais sobre algo, de instigar a busca pelo conhecimento e a construção de estratégias para tal. Isso exige dos professores uma nova postura, amparada pela consciência da repercussão social de seu trabalho.

Dessa forma, a Metodologia de Projetos de Trabalho influenciou a organização e a proposição do Programa A União Faz a Vida (PUFV). Por conseguinte, também teve influência no entorno das escolas que adotam tal Programa como uma possibilidade de práticas educacionais formativas para seus alunos.

Essa metodologia tem a sua fundamentação em pedagogos do século XIX e XX, dentre eles John Dewey (1859–1952), Willian Heard Kilpatrick (1871–1965), Célestin Freinet (1896–1966) e Paulo Freire (1921–1997). Anteriormente, foi mencionada a influência que ela teve no desenvolvimento do Programa A União Faz a Vida, projeto desenvolvido em municípios que contam com unidades do Sistema de Crédito Cooperativo (Sicredi), a partir da livre adesão das secretarias municipais, assessorias pedagógicas dos Estados e demais instituições educativas, formando uma rede de compromisso composta por gestores, apoiadores, parceiros e assessoria pedagógica, tendo no centro desta rede os educadores, os agentes de transformação, as crianças e os adolescentes.

Diante disso, surgiu o interesse em investigar a Metodologia de Projetos de Trabalho, proposta pelo PUFV (prática recorrente em Nova Mutum - MT), e a tentativa de conhecer/constatar a eficácia quanto ao desejo pelo saber evocado na mobilização que cada um tem para aprender, conforme aponta Charlot (1997). Considerando as características dos alunos do século XXI e as demandas constantes da educação, tratamos especificamente da Educação Física. Esta disciplina tem características peculiares que a difere dos demais componentes curriculares, exigindo dos professores a difusão e a superação da compreensão equivocada quanto a sua função social no contexto da educação básica. Para tanto, a vivência por meio de projetos demanda ações coletivas motivadas pelas suas características, em que conteúdos não estão compartimentalizados em disciplinas, pois transitam e requerem uma dinamicidade em termos de trabalho docente interdisciplinar, exigindo uma postura dialógica a fim de sanar as curiosidades apresentadas pelos alunos ao longo do projeto.

Partindo dessa compreensão coletiva, é fundamental valorizar e significar o que trazemos de nossas experiências, de forma a promover novas interações e efetivar a aprendizagem. Nesse processo de escuta, obtêm-se as respostas da problematização e as soluções decorrentes das interações. Porém, para que isso ocorra, faz-se necessária uma metodologia que permita aliar os elementos da teoria à prática, de maneira provocativa e contextualizada. Nesses termos, trazemos as referências da prática pedagógica de Célestin Freinet (1896–1966), que apresenta a relevância da cooperação, da comunicação, da documentação e da afetividade como eixos fundamentais de sua pedagogia.

Nessa perspectiva, Elias (1997) mostra o ponto de vista de Freinet:

A metodologia é essencial; o educador pode ajudar a criança, motivando-a a agir, criar, realizar ou simplesmente, impor seus métodos e a sua disciplina e passar um saber pronto que não chega a ser transformado pelo indivíduo em verdadeiro conhecimento (ELIAS, 1997, p. 78).

Considerando a organização social atual, na qual há uma predominância da competição, a cooperação surge como uma condição contra-hegemônica, oportunizando e fortalecendo o diálogo coletivo das minorias e até mesmo de todos os envolvidos em prol do bem comum.

Para Dewey (1859–1952), a escola pode ser comparada a uma sociedade em miniatura, tendo em vista que é impossível dissociar a vida cotidiana da escola da sociedade em que se insere, pois elas se complementam. Por sua vez, Kilpatrick (1871–1965) destaca que a educação deveria centrar-se no aluno e em seu ato propositivo e que o projeto substituiria as práticas que o viam como um celeiro para armazenar informações. Haveria, dessa forma, uma aplicação de métodos democráticos atentos aos interesses de aprendizagem dos alunos, chamando, portanto, a atenção para uma sociedade em constante mudança, e que a educação também deve acompanhar tais transformações da sociedade. Isso reforça a ideia de Dewey de que a escola carregue traços que transcendem os conteúdos e que

favorecem uma formação para a vida, já que ela é uma representação da sociedade, como tal requer um olhar amplo no processo formativo.

Freinet (1896–1966) aponta a necessidade da vida cotidiana estar inserida na escola. Ele pressupõe que fortalecer os vínculos com a vida e com a realidade em questão permite que as práticas educativas considerem as problemáticas desse meio como possibilidades de atingir os princípios propostos pelo Programa A União Faz a Vida, que é de alcançar a cidadania por meio da cooperação. Essa proposta se mostra como uma alternativa para superar o sistema que impõe práticas excludentes e seletivas.

A partir da sua trajetória como educador, Freinet (1896 -1966) reconhece na educação o favorecimento e o crescimento dos indivíduos em âmbito social e pessoal. Em toda sua obra, a educação caminha junto com os aspectos sociais e políticos: “o que Freinet pretende é mostrar que uma prática comprometida em sala de aula pode combater, não apenas a evasão e o fracasso escolar, mas contribui para a formação de educandos esclarecidos [...]” (ELIAS, 1997, p. 91). Esta fala destaca a relevância da ação dos educadores e que o “saber fazer” exige disciplina para estudar, para ressignificar e para dialogar com os pares.

Retomemos as particularidades descritas por Kilpatrick (1918) em seu artigo *The Project Method*, que justifica o ato intencional atrelando-o à vida, o que provoca discordância com a ideia de que a escola seria uma preparação para isso, pois afirma que ela seria a própria vida (KILPATRICK, 1918).

Na concepção do autor, a proposta seria libertadora e emancipatória, caso fosse vivenciada com toda sinceridade sugerida por ele. Ressalta o potencial de seus escritos e justifica em tais práticas o prestígio de que alunos, passando por elas, não correriam o risco de serem docilizados, mas, ao contrário, seriam emancipados, pois numa sociedade democrática o ato intencional deles apresenta-se como consequente alcance de uma vida digna (KILPATRICK, 1918).

A crítica fica clara quando o autor se contrapõe ao modelo tradicional e livresco, o qual, no seu entendimento, aprisiona e dociliza os alunos. A menção feita por ele refere-se aos servos, escravos aos quais a suposta liberdade dada pela instrução não liberta, mas os mantém aprisionados às necessidades postas pela organização social e reforça a ideia de que a educação baseada em ações intencionais prepara melhor os indivíduos para a vida. Atrelado a isso, apresenta quatro leis de aprendizagem: lei da prontidão; lei do efeito; lei do exercício; e lei do conjunto ou atitude. Elas devem fazer parte do projeto em maior ou menor grau (KILPATRICK, 1918).

A partir das contribuições dos autores mencionados, as quais ao longo de dois séculos têm sido alvo de discussões e de experimentações no fazer pedagógico, o que expressa a preocupação e o descontentamento com o modelo tradicional, centrado no professor e vivenciado no interior das

escolas, a proposta do PUFV é a de estabelecer novas relações, em que escola não seja o único lugar de aprendizado, nem o professor o único detentor do saber, permitindo o protagonismo dos alunos neste processo de construção do conhecimento. Por conseguinte, o PUFV extrai o que considera mais relevante a partir daí e estrutura sua metodologia pautada nos princípios da cooperação e da cidadania.

Essas contribuições expressam a relevância da metodologia, despertando para a seguinte indagação: como gestores e professores de Educação Física percebem a participação dos alunos nos projetos desenvolvidos no Programa A União Faz a Vida?

Dessa forma, tem-se como objetivo do presente texto: identificar as percepções de gestores e de professores de Educação Física das escolas públicas de Nova Mutum - MT quanto à participação dos alunos nos projetos desenvolvidos na metodologia do Programa A União Faz a Vida, com vistas a validar esta prática pedagógica em âmbito escolar.

Diante da consolidação do PUFV em Nova Mutum, esta investigação aponta reflexões acerca do desenvolvimento das ações. Isto é, se incorre em acerto e obtém resultados aos quais se aproximam dos autores mencionados, os quais subsidiaram a construção da proposta pedagógica por meio da Metodologia de Projetos de Trabalho.

O Programa A União Faz a Vida

A partir da destacada importância da Metodologia de Projetos de Trabalho, o Programa A União Faz a Vida iniciou as suas atividades em 1994, com o projeto piloto na Cidade de Santo Cristo - RS. Atualmente, o Programa está presente em sete estados: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Mato Grosso do Sul, Goiás e Mato Grosso, com adesão de 28 municípios, 258 escolas, 3421 educadores e aproximadamente 69.307 alunos, com 8 cooperativas Sicredi.

Em Nova Mutum - MT, a adesão se deu em 2005 com assinatura da parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e a Assessoria Pedagógica (SEDUC – MT), iniciando os projetos, em 2006, em 7 escolas. Já em 2018, o Programa alcançou a marca de 29 instituições de ensino em todas as redes envolvidas, com um total de 307 projetos. A participação dos professores de Educação Física representa um percentual de 10,22% com relação à totalidade de projetos desenvolvidos nas escolas participantes da pesquisa, durante o período de 2006 a 2018.

A organização do Programa A União Faz a Vida retrata um caminho metodológico bem definido que, ao ser executado obedecendo tais passos, pressupõe que se tenha êxito e que se alcance os objetivos desejados.

Antes de qualquer ação, o Programa A União Faz a Vida oferece uma formação inicial para os educadores, com duração de 24 horas divididas em seis encontros presenciais de 4 horas, os quais

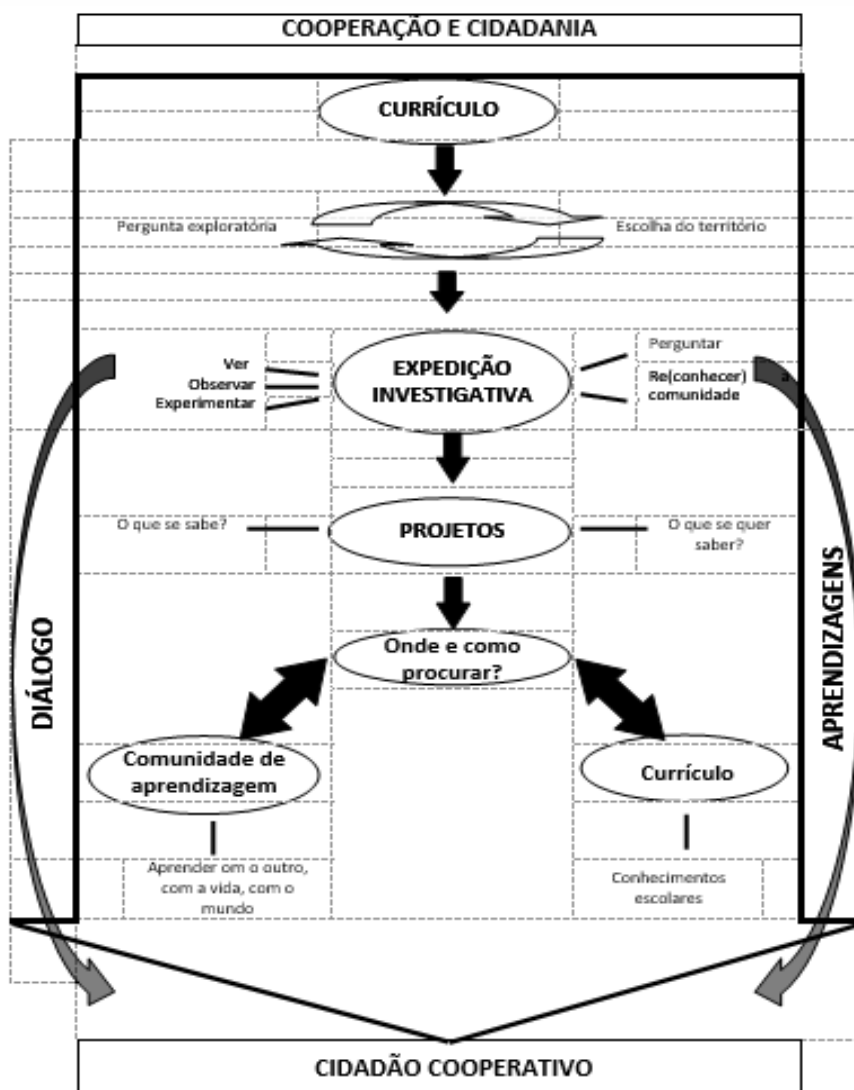
tratam, respectivamente, das seguintes temáticas: 1) apresentação do Programa A União Faz a Vida, apresentação do plano formativo e rede conceitual: cooperação, cidadania e educação integral; 2) expedição investigativa; 3) formulação da boa pergunta; 4) trabalho com projetos; 5) currículo; 6) mapa da comunidade de aprendizagem (CADERNO DIDÁTICO PARA ASSESSORES PEDAGÓGICOS – MÓDULO I, s/d., p. 27).

Ademais, é oferecido um plano de formação anual a fim de atender as demandas da formação continuada aliada às ações do Programa, igualmente dividido em seis módulos de 4 horas: 1) acompanhamento do desenvolvimento de projetos – comunidade de aprendizagem; 2) acompanhamento do desenvolvimento de projetos – interdisciplinaridade; 3) aprofundamento teórico – desenvolvimento dos projetos – interdisciplinaridade; 4) aprofundamento teórico – conselho de grupo; 5) temas de interesse do grupo; 6) temas de interesse do grupo (CADERNO DIDÁTICO PARA ASSESSORES PEDAGÓGICOS – MÓDULO I, s/d., p. 27).

Em suma, o plano formativo busca incutir nos educadores uma nova perspectiva de trabalho, na qual os alunos tenham voz ativa no processo de construção do conhecimento (ressaltando a importância do diálogo), que consiste nas decisões coletivas quanto às ações que desencadearão os passos do projeto. Para que curiosidades sejam sanadas por meio de vários recursos, a comunidade de aprendizagem se torna fundamental. Em virtude dessas características, recorreremos a Dewey quando ele chama a atenção para que a escola fique atenta e aberta ao real.

A condução do processo formativo é feita pela assessoria pedagógica do Programa A União Faz a Vida, a qual atende as unidades escolares. No entanto, o acompanhamento in loco se dá pela coordenação pedagógica, que recebe uma formação específica para mediação e para supervisão no desenvolvimento dos projetos, sendo, então, o elo entre os professores e a assessoria pedagógica do Programa A União Faz a Vida.

Figura 1 – Estrutura do Programa A União Faz a Vida.



Fonte: SICREDI (2019b, p. 29).

A Figura 1 representa a organização do Programa A União Faz a Vida, partindo do currículo, já que é a partir dos conhecimentos contidos nele — representado pela intenção pedagógica do docente — que a sequência das ações se desencadeia. Assim, os projetos partem do currículo e o transcendem.

O “onde e como procurar” retorna ao currículo na qualidade de caminho que se apresenta como uma possibilidade de resposta, tal qual a comunidade de aprendizagem que dá vida aos conhecimentos contidos no currículo. Essa conexão apresenta a complexidade envolta no objeto de estudo do projeto.

No organograma, destacamos que, após o currículo, temos de um lado a pergunta exploratória e do outro a escolha do território. Essa triangulação é o ponto-chave para desencadear as ações do

projeto, que serão construídas e estabelecidas a partir dos resultados da investigação do território organizado pelos professores e apresentados aos alunos.

A realização dos projetos na proposta do Programa A União Faz a Vida é descrita em dez passos imprescindíveis para o respectivo desenvolvimento.

1º passo: Escolha do conjunto de saberes curriculares: parte-se do currículo, o professor seleciona os conteúdos que serão contemplados para que possa planificar a expedição investigativa (SICREDI, 2019). Esses conteúdos poderão sofrer alterações, considerando as percepções que os alunos trazem do território. Portanto, a intenção pedagógica nem sempre corresponde às expectativas dos professores, o que exige discernimento e perspicácia do educador para contornar e abarcar todas as possibilidades de situações que retornam da expedição. O resultado inesperado da expedição investigativa exige do educador a articulação de parcerias por meio de diálogo e de adequações que atendam as demandas apresentadas pelos alunos. No momento que antecede a expedição investigativa, o professor já estabelece o seu interesse pelos conhecimentos previstos no currículo escolar, chamamos isso de intenção pedagógica, que pode ser — ou não — detectada e manifestada como intenções de aprendizagens/curiosidade pelos alunos.

2º passo: Definição do território que será explorado: deve atrelar-se à intenção pedagógica do professor, em que os estudantes, por meio de observação e de entrevistas, investiguem e extraiam desse espaço todas as informações possíveis para responder à pergunta exploratória (SICREDI, 2019). O território materializa as vivências que os alunos carregam de sua experiência de vida, do seu cotidiano e permite que a escola faça a ponte entre os conhecimentos curriculares com a bagagem que eles carregam no cerne da sua vida, o que facilita possíveis conexões entre o real e o científico.

3º passo: Definição da pergunta exploratória: momento da elaboração de uma pergunta ou problema que será explorado pelos estudantes, no território previamente definido. Quando esta pergunta ou problema são bem elaborados, existem grandes chances de que as respostas e as percepções obtidas pelos alunos culminem na intenção pedagógica prevista pelo professor. Este terceiro passo é de extrema importância para desencadear as demais etapas do projeto, visto que a sua elaboração deve permitir que os alunos tenham a oportunidade de trazer o maior número de elementos (respostas) para compor o que vem a seguir (SICREDI, 2019). Se a pergunta exploratória não for bem elaborada, ela pode fugir da intenção pedagógica apresentada pelo professor. Nessa situação, cabe a sua readequação ou alteração da intenção pedagógica, atrelando a pergunta a novos elementos do currículo para atender a curiosidade dos alunos. Vale destacar a importância dessa interrogação para o desenvolvimento do projeto, isto porque as definições serão fruto dos resultados obtidos na expedição investigativa. As perguntas podem ser as seguintes: “como funciona esse lugar?

O que as pessoas fazem aqui? Observe e descreva: o que há nesse lugar? Este lugar foi sempre assim?” (SICREDI, 2019, p. 45).

4º passo: Realização da expedição investigativa: serão realizadas as ações de “perguntar, observar, coletar, experimentar, [...] vão poder coletar as informações a respeito do território explorado, mediante a busca das respostas para a pergunta exploratória feita pelo professor” (SICREDI, 2019, p. 30). A expedição promove um olhar crítico e instigante sobre o local investigado, e este, geralmente, faz parte do contexto das crianças e adolescentes. Na ocasião em que estão como investigadores, os professores devem estimular uma observação atenta diante das potencialidades do território, bem como detectar as mazelas e as possibilidades que o circundam; esse olhar amplo permite maiores reflexões. A expedição não se resume a visitar algum lugar, mas nela também é possível utilizar de outras experiências, tais como: filmes, curtas-metragens, animações, peças de teatro, revistas, jornais, dentre outros, que poderão ser definidos como territórios a serem explorados, partindo sempre da intenção pedagógica do professor. Após esta etapa é que serão identificados os interesses dos alunos, por meio das escolhas coletivas que tenham tido maior adesão para seguir os próximos passos.

5º passo: Registro das experiências vividas no território: deve-se representar, por diversos meios (audiovisuais, desenhos, cartazes, entre outros) e em grupos, o que encontraram no território visitado, para além do compartilhamento oral dessas impressões para que o mapeamento detalhado favoreça a construção dos índices (inicial e formativo) (SICREDI, 2019). Nesta etapa, é muito importante a escuta atenta do professor, a fim de evidenciar todos os detalhes do território para facilitar a interdisciplinaridade, bem como mediar e conduzir os processos de seleção dos temas a serem tratados no projeto, via processo democrático de escolha.

6º passo: Escolha do tema e do título do projeto da turma: deve-se “incitar as crianças e adolescentes a revelar quais os seus interesses de aprendizagem sobre o território explorado” (SICREDI, 2019b, p. 30). Seguindo dos interesses evidenciados, define-se coletivamente o tema do projeto, que “é sempre um conjunto de saberes em relação” (SICREDI, 2019b, p. 30), momento em que deve ser valorizado e estimulado o protagonismo dos estudantes.

7º passo: Formulação dos índices inicial e formativo: os projetos apresentam três índices que abrangem as etapas cruciais do projeto: índice inicial, formativo e final (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998). O índice inicial trata do conhecimento prévio detectado na expedição a respeito das percepções que os estudantes obtiveram a partir da pergunta exploratória. A construção do índice formativo ocorre pela curiosidade, organizada em forma de perguntas, que devem ser elaboradas pelos próprios alunos, de maneira a destacar os seus interesses e as necessidades de aprendizagem. Os índices são propagados em forma de painéis fixados na sala, construídos coletivamente e mediados pelo professor,

devendo considerar as contribuições de todos. A função dos painéis é expor e acompanhar as aprendizagens, servindo também de avaliação, pois as crianças/ adolescentes, a partir das sínteses provisórias, constroem novas questões à medida que as anteriores vão sendo respondidas (SICREDI, 2019). Cada criança/ adolescente relata em seu portfólio aquilo que já sabe sobre o tema e o que gostaria de saber mais. Posteriormente, há o compartilhamento individual dos conhecimentos prévios, formando um diagnóstico dos saberes da turma. As questões que despertaram curiosidade também serão apresentadas individualmente para comporem o índice formativo da turma, que será de onde desencadearão as demais ações do projeto.

8º passo: Mobilização dos saberes escolares: a partir das perguntas elencadas no índice formativo, “[...] os professores devem mobilizar os saberes escolares que podem auxiliar na elucidação das perguntas” (SICREDI, 2019, p. 31), destacando a necessidade da adoção da “perspectiva do tratamento interdisciplinar para os saberes escolares” (SICREDI, 2019, p. 31). Deve-se explorar os diferentes acessos às respostas, tais como: experiências laboratoriais, meios digitais, biblioteca, priorizando os trabalhos grupais como fomento à cooperação. Diante das curiosidades apresentadas pelos alunos, é inevitável que as percepções transcendam o limite disciplinar, exigindo, dessa forma, uma disponibilidade e abertura para agir em parceria com os demais educadores da turma. O desafio é apresentado aos adeptos do Programa A União Faz a Vida como exercício para estabelecer novas parcerias pedagógicas, sobrepondo o direito de aprender em relação às dificuldades encontradas no percurso. Essas parcerias requerem dos educadores uma nova postura, frente ao conhecimento e às relações vividas a partir de sua busca.

9º passo: Mobilização dos saberes da Comunidade de Aprendizagem: deve-se, neste momento, estabelecer contato com atores sociais que são profissionais de diferentes ramos do trabalho, tais como: familiares, lideranças comunitárias, representantes de instituições ou entidades que podem ser mobilizadas por disporem de conhecimentos que elucidem questões construídas no contexto do projeto (SICREDI, 2019).

Neste sentido, destacamos que:

[...] é uma comunidade humana organizada que constrói um projeto educativo e cultural próprio para educar a si própria, suas crianças, seus jovens e adultos, graças a um esforço endógeno, cooperativo e solidário baseado em um diagnóstico não apenas de suas carências, mas sobretudo, de suas forças para superar essas carências (TORRES, 2003, p. 83).

A importância da comunidade de aprendizagem se dá pelo potencial em trocar informações e conhecimentos entre os alunos e os diversos atores sociais, fortalecendo e concretizando as respostas a partir das indagações apresentadas no índice formativo e fundamentadas na prática.

10º passo: Construção do índice final e a realização das atividades integradoras: o índice final (momento de culminância do projeto) apresenta o resultado das aprendizagens e das ações integrativas, que consistem no compartilhamento dessas aquisições com outras turmas, familiares, comunidade, por meio de “mostras culturais, mostras científicas, peças de teatro, audiovisuais, impressos” (SICREDI, 2019, p. 32). Revisitando o índice inicial e comparando-o com o formativo, identificam-se os avanços obtidos pela turma. Os passos descritos aqui são os que devem ser seguidos para que a intenção pedagógica do professor desencadeie em ações subsequentes que culminarão em um processo de aprendizagem, levando em conta o que sabem os alunos, o que gostariam de saber mais e a que distância estavam de onde queriam chegar.

Tendo como princípios a Cooperação e a Cidadania, e fazendo uso sobretudo de três ferramentas metodológicas - a Expedição Investigativa, os Projetos de Trabalho e a comunidade de aprendizagem, o Programa permite que o currículo seja mobilizado numa articulação profunda com as curiosidades e os interesses dos educandos, sempre ligados à realidade local (SICREDI, 2019b, p. 189).

Destacamos a seguir que a aparente novidade do Programa não é tão recente, mas se apresenta atualmente no campo das discussões e de tentativas para atender as demandas do século XXI.

[...] Pedagogia que caracteriza o Programa a União Faz a Vida (PUFV) - não é novidade no sentido de sua elaboração, mas parece permanecer como novidade na reorganização de uma escola mais democrática e apropriada para os estudantes distantes da alta cultura letrada. Docentes, discentes e gestores do Programa têm adotado práticas cujos critérios de organização se aproximam dos referenciais propostos pelos escolanovistas dos anos 1930/50. A formação para a cidadania solidária, para o trabalho cooperativo, para o reconhecimento das diferenças de potencialidade dos seres humanos enredam e são enredados pela metodologia proposta no PUFV, transformando as escolas em espaços significativos de experiências e convivências (SICREDI, 2019b, p. 40).

Nesse sentido, os elementos justificam a proposta contida na educação cooperativa como caminho para transformação da escola, na perspectiva de que suas práticas estejam mais próximas da realidade e que promovam a significância necessária para aprendizagem dos alunos.

Na mediação das ações do projeto, temos o chamado “conselho de grupo”, termo cunhado por Oury e Vasquez (1977 apud SICREDI, 2008, p. 50), que apresenta as seguintes atribuições: desvenda, intelectualiza, desdramatiza e resolve os conflitos; elabora e analisa as leis do grupo (elaborada em comum, são aplicadas porque são reconhecidas como necessárias); planifica e avalia o desenvolvimento dos projetos: a ação do grupo e de cada indivíduo em sua execução; divide as tarefas, os poderes e as responsabilidades; define as sanções relativas a não execução das tarefas definidas pelo grupo; permite a cooperação no plano psicológico; o diálogo cotidiano permite a inserção dos educandos refratários.

Com essas prerrogativas, percebemos quão valiosa se torna a prática dialógica, com os alunos e professores lidando com as decisões coletivas, o respeito pelas opiniões, argumentação e posicionamento diante das situações, assim como aprendem a valorizar as relações sociais que desembocam na construção dos valores e atitudes. No desenrolar do projeto, todas as decisões partem do conselho de grupo, pois a vontade do professor não prevalece sobre a do coletivo. Este processo democrático coloca os alunos em evidência no processo de elaboração e de adequação de regras, conferindo ao docente o exercício de mediar.

Durante a realização dos projetos, esses momentos são cruciais e devem ser vivenciados a partir das necessidades de cada turma. À medida que as problemáticas são detectadas, surgem perguntas do tipo: “há conflitos entre nós? Se forem problemas de nossa turma, quem terá de resolvê-los? Como podemos fazer isso?” (SICREDI, 2019b, p. 181).

A organização da pauta do conselho de grupo deve estar exposta em um cartaz que apresente os seguintes enunciados: “Eu quero falar sobre...” e “eu quero elogiar...”, em local visível e disponível para que as crianças possam deixar suas contribuições. Após o debate, é necessário delimitar as ações para a resolução dos problemas identificados.

Dessa forma, vemos que a ideia é que haja uma valorização das opiniões individuais e coletivas, prevalecendo sempre o interesse do grupo. As discussões e as reflexões permeiam todas as ações do projeto que exigem uma tomada de decisão. Para tanto, essas experiências se mostram imbuídas de significado que são explicitados por Carbonell (2016), uma vez que expressam o reconhecimento das subjetividades dos sujeitos, no diálogo livre entre aluno e professor, pautado numa convivência social, republicana e democrática, de maneira a formar uma comunidade de aprendizagem crítica.

O caminho metodológico

A pesquisa realizada teve uma abordagem qualitativa, sendo do tipo descritiva, apresentada por Bogdan e Biklen (1994), com cinco características que merecem explicitação. São elas: 1) na investigação qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador como o instrumento principal; 2) a investigação qualitativa é descritiva; 3) os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; 4) os investigadores tendem a analisar os seus dados de forma indutiva e; 5) o significado é de grande importância na abordagem qualitativa.

Com base nesses princípios, destacamos o caráter descritivo desta pesquisa, apresentado por Triviños (1987, p. 110), que: “[...] pretende descrever ‘com exatidão’ os fatos e fenômenos de determinada realidade”.

A pesquisa ocorreu em cinco das seis escolas públicas da área urbana de Nova Mutum - MT. O critério de inclusão consistiu na escolha de escolas que tenham aderido ao Programa A União Faz a Vida, ou seja, escolas que tivessem utilizado a Metodologia de Projetos no município, tendo em vista os objetivos da pesquisa. Dessa forma, foram selecionadas escolas que atendessem turmas a partir do 5º ano do ensino fundamental, cujas aulas de Educação Física fossem ministradas por professores habilitados e que tenham implementado ao menos um projeto de trabalho baseado no PUFV no triênio de 2016 a 2018. Os gestores escolares foram contatados pela pesquisadora em fevereiro de 2019, para consulta sobre a viabilidade de realização da pesquisa, após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa/Humanidades/UFMT, sob o número CAAE: 3.219.417.

O quadro de participantes do estudo é composto por gestores (coordenadores/articuladores) e professores de Educação Física. Cada escola foi representada na pesquisa por um integrante gestor no total de cinco, especificamente os responsáveis por acompanhar o desenvolvimento dos projetos. Nas escolas participantes da pesquisa foi identificado um quadro docente que atende ao critério de ter realizado ao menos um projeto nos moldes do Programa A União Faz a Vida, no triênio de 2016 a 2018, composto por nove professores de Educação Física, os quais foram convidados a participarem da pesquisa.

Os coordenadores apresentam o seguinte perfil de atuação: **G1** – Coordenador(a) pedagógico(a) graduado(a) em pedagogia, exerce a função de coordenador(a) desde 2017, atuando desde 2016 na escola **E1**; **G2** – Coordenador(a) pedagógico(a) graduado(a) em língua portuguesa, exerceu a função no período de 2014 a 2018 e atua desde 2006 na escola **E2**; **G3** – Coordenador(a) pedagógico(a) graduado(a) em pedagogia, exerceu a função no período de 2016 a 2018 e atua desde 2008 na escola **E3**; **G4** – Coordenador(a) pedagógico(a) graduado(a) em língua portuguesa, exerceu a função de 2014 a 2018 e atua desde 2013 na escola **E4**; **G5** – articulador(a) pedagógico(a) graduado(a) em matemática, exerceu a função de 2016 a 2018 e atua desde 2007 na escola **E5**.

Por sua vez, os professores de Educação Física apresentam o seguinte perfil de atuação: **P1** - atua desde 2016 na escola **E1**, atendia à época, 10 turmas, com carga horária semanal de 44 horas; **P2** - atua desde 2016 na escola **E1**, atendia à época, 14 turmas, com carga horária semanal de 38 horas; **P3** - atua desde 2016 na escola **E1**, atendia à época, 8 turmas, com carga horária semanal de 37 horas; **P4** - atua desde 2016 na escola **E2**, atendia à época, 10 turmas, com carga horária semanal de 50 horas; **P5** - atua desde 2014 na escola **E3**, atendia à época, 10 turmas, com carga horária semanal de 30 horas; **P6** - atua desde 2015 na escola **E3**, atendia à época, 12 turmas, com carga horária semanal de 34 horas; **P7** - atua desde 2019 na escola **E3**, atendia à época, 10 turmas, com carga horária semanal de 30 horas; **P8** - atua desde 2015 na escola **E4**, atendia à época, 20 turmas, com carga horária semanal de 40 horas; **P9** - atua desde 2005 na escola **E5**, atendia à época, 20 turmas, com carga horária semanal de 50 horas.

O instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada, definida por Seltiz e colaboradores (1967, p. 273 apud GIL, 2012, p. 109): “Enquanto técnica de coleta de dados, a entrevista é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam sentem ou desejam[...]”, que foi aplicada aos gestores e, posteriormente, aos professores.

Para a análise dos dados, optou-se pela análise de conteúdo, que segundo Bardin (2011, p. 42) é: “[...] uma técnica de investigação que através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações”.

A codificação das respostas consiste na extração dos elementos do texto que compõem as Unidades de Registro, que são palavras ou frases expressas pelos entrevistados consideradas relevantes para o cerne do estudo. São registradas, numeradas e, posteriormente, colaborarão com a identificação das Unidades de Contexto.

As Unidades de Contexto permitem que o pesquisador aglutine as Unidades de Registro, conferindo a elas significado. Por conseguinte, a partir das semelhanças obtidas com as Unidades de Contexto, emergem as Categorias.

As Unidades de Registro foram descritas obedecendo a ordem de **E1** para **E5**, de **P1** a **P9**, porém não há distinção entre as escolas, pois poderia ficar evidente quais seriam elas, tendo em vista as características descritas pelo nível de atendimento, o que facilita a sua identificação. Em virtude disso, optamos por descrever as Unidades de Registro e Unidades de Contexto dessa maneira, a fim de resguardar o sigilo.

Para Bardin (2011):

As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos (sic.) (BARDIN, 2011, p. 147).

Resultados e discussões

Extraímos as questões que evidenciam as consequências da utilização dos projetos nas aulas de Educação Física. No questionário aplicado aos gestores, destacamos a questão: a vivência dos projetos desenvolvidos nas aulas de Educação Física apresenta quais benefícios para os alunos que participam das atividades?

Quadro I – Contribuições das aulas de Educação Física que utilizam o Programa A União Faz a Vida para os alunos.

Categorias	Unidades de Contexto
Mudança de atitude	1
Participação e protagonismo	2
Aprendizagem significativa	3

Fonte: construção dos autores.

Dentre as percepções apresentadas pelos gestores, os maiores benefícios percebidos consistem na alteração de comportamento, fruto de uma educação que incentiva a participação dos alunos e que permite que sejam protagonistas no processo de construção de conhecimento. Isso resultou numa aprendizagem significativa, levando em conta as características que conduzem o desenvolvimento dos projetos.

Os passos que culminam na metodologia do Programa A União Faz a Vida destacam a interação com a realidade, a pesquisa, a cooperação e a solução das problemáticas percebidas pelos alunos, mediadas pelos professores. Os questionamentos mais importantes foram elencados com base na participação direta de cada um. Esse processo permite que as conclusões e as conexões sejam construídas por cada indivíduo, de acordo com sua condição de aprendizagem. Dewey (1989, p. 171 apud SANTOMÉ, 1998, p. 115) afirma que “a tarefa da educação poderia ser definida como de emancipação e ampliação da experiência”. Nessa perspectiva, as vivências atreladas à realidade, alinhadas aos interesses e às necessidades dos alunos, coincidem com um caminho que diverge do tradicional.

A partir de algumas manifestações dos gestores, destacamos a relevância do engajamento dos alunos nos projetos:

Quando os alunos entendem que o projeto é deles e não do professor e nem da escola [...] faz uma grande diferença. Eles se engajam mais, eles se esforçam, eles se empenham e a gente vê muito mais resultados no processo (sic) (**Gestor 5**).

Fica evidente a importância da condução do processo de desenvolvimento do projeto, momento em que o professor atua como mediador. O objetivo definido pelo Programa A União Faz a Vida é “construir e vivenciar atitudes e valores de cooperação e cidadania” (SICREDI, 2019a, p. 10), perpassando por práticas de educação cooperativa e dialógica, em que os docentes não se apresentam como donos do saber, mas sim articulam, instigam e conduzem os alunos a reconhecerem os nexos e o potencial da ação na resolução dos problemas detectados por eles e pela experiência apresentada na realidade vivida.

Com relação aos professores, utilizamos algumas perguntas que convergiram para apresentar a participação dos alunos como uma das contribuições percebidas quando da vivência do Programa A União Faz a Vida.

Destacamos as questões: você identifica as contribuições da Metodologia de Projetos do Programa A União Faz a Vida nas turmas que você atua? (quadro 2); considerando as características do Programa A União Faz a Vida com relação aos seus princípios de cooperação e cidadania, você visualiza a mudança de atitude das crianças envolvidas? (quadro 3); como é o envolvimento dos alunos nas atividades do projeto? (quadro 4); como é o envolvimento dos alunos nas atividades do Programa A União Faz a Vida? (quadro 5).

Quadro 2 - Benefícios e contribuições da Metodologia de Projetos do Programa A União Faz a Vida.

Categoria	Unidades de Contexto
Sim.	1
Sim, mudanças no comportamento.	2
Sim/ curiosidade melhoria na aprendizagem.	3
Sim, participação nas aulas.	4

Fonte: construção dos autores.

Por unanimidade, os professores confirmaram que há contribuições perceptíveis na realização dos projetos. Destacaram mudanças comportamentais, pois os princípios do Programa e as características da Metodologia valorizam atividades cooperativas e o protagonismo dos alunos. Como os projetos nascem da curiosidade dos alunos, pressupomos que a participação seja mais efetiva e desperta-os para novas aprendizagens, mediadas pela intenção pedagógica do professor, que nesse processo também se dispõe a aprender.

A partir dessas respostas, retomamos a experiência vivenciada por Freinet e descrita por Elias (1997) com técnicas que proporcionam uma nova relação com a aprendizagem, partindo da compreensão de que os meios utilizados até então não tinham potencial para despertar a curiosidade e o interesse dos alunos, representado na expressiva frase “abaixo os manuais” (FREINET, 1979). Isso se deu mediante o reconhecimento de que era imprescindível considerar tais quesitos, para que de fato a aprendizagem acontecesse.

Quadro 3 – Mudança de atitude das crianças envolvidas com relação aos princípios.

Categoria	Unidades de Contexto
Sim.	1, 5
Mudanças no comportamento.	2, 4, 6, 7
Curiosidade, melhoria na aprendizagem.	3
Depende da mobilização dos alunos.	8

Fonte: construção dos autores.

As respostas apresentadas no quadro 3 apontam as mesmas percepções acerca dos benefícios da vivência dos projetos. As mudanças comportamentais são nítidas durante o período de vivência do Programa; porém, alguns professores refletem sobre a reverberação destes, uma vez que, durante o tempo que passam na escola, tais atitudes são visíveis e parte delas se perde aos finais de semana. Estes aspectos mostram a influência pontual dos projetos, visto que o tempo que passam fora da escola tem uma grande repercussão nos comportamentos.

A P8 concluiu que, mesmo com as ações do projeto, as mudanças só ocorrem em razão da mobilização dos alunos, ficando evidente o que Charlot (1997) aponta como o “desejo” interno, no qual o aluno está apto e aberto para aprender. Esse móbil é o que leva a fixar novos conhecimentos. Sobre isso, Kilpatrick (2011, p. 92) afirma:

É interessante observar como a intenção do aprendiz influencia na determinação de uma forma de comportamento que será construída no caráter do indivíduo como uma tendência positiva de ação, ou se será construída, como era antes, fora dele, como uma aversão, uma coisa que não deve ser feita.

Diante do exposto, o peso da intenção reflete o impacto na formação individual. Desse modo, uma metodologia que fomente essa autonomia e que aguace a busca pelo conhecimento, mediante os valores pontuados no programa, tende a provocar, como destacamos nas unidades de contexto, mudanças de comportamento em virtude dos princípios de cooperação e de cidadania, que são inseridos nas ações que culminam na obtenção das respostas elencadas como interrogações no índice formativo, o passo 7. Estamos acostumados a competir diariamente, portanto, isso é muito intenso em nossas vidas.

Desta forma, portar-se de maneira cooperativa exige ressignificação das ações, isto é, aceitação do ato de somar ao invés de dividir. Este exercício, além de estimular os alunos nessas relações, desafia os docentes a também atuarem de maneira colaborativa, visto que o saber é globalizado, complexo e exige parceria para ser apresentado, discutido e, conseqüentemente, assimilado no processo educacional.

Quadro 4 – Contribuições da Metodologia de Projetos do Programa A União Faz a Vida.

Categoria	Unidades de Contexto
Mudança de comportamento.	2, 7
Iniciação científica.	3
Protagonismo dos alunos.	5
Vivências diferenciadas no cotidiano das aulas.	1, 4
Formação reflexiva aos professores.	6, 8

Fonte: construção dos autores.

Os quadros 2, 3 e 4 apresentaram respostas semelhantes, as quais reforçam as mudanças de comportamento, visto o impacto da participação ativa dos alunos nos processos vivenciados por meio dos projetos. Nesta questão, além das já mencionadas mudanças de comportamento e protagonismo dos alunos, foram identificadas contribuições à iniciação científica com uma Unidade de Contexto; a formação reflexiva dos professores com duas Unidades de Contexto; e as vivências diferenciadas no cotidiano das aulas com outras duas Unidades de Contexto. As respostas chamaram atenção para uma perspectiva de educação bem informada para o atendimento das demandas do século XXI.

A pesquisa, assim como a reflexão na e sobre a ação e a experimentação de novas tarefas no cotidiano das aulas, permeia inovações/ressignificações diante da educação tradicional. Westbrook (2010, p. 60) apresenta as proposições de Dewey quando este afirma que: “o que se aprende ‘isoladamente’, de fato não se aprende. Tudo deve ser ensinado, tendo em vista o seu uso e sua função na vida”. Nesse sentido, reforça-se a ideia de que a reflexão sobre o currículo deve ser uma constante.

Diante disso, recorremos a Alarcão (2011, p. 34): “o professor, tem, também ele, de se considerar num constante processo de autoformação e identificação profissional. Costumo dizer que tem de ser um professor reflexivo numa comunidade profissional reflexiva”. Esta afirmação presume, portanto, a relevância do educador.

Dentre as contribuições da proposta do Programa A União Faz a Vida, destacamos as vivências diferenciadas que partem da expedição investigativa, passo 4, que, geralmente, levam os alunos a visitarem algum local a que denominamos “comunidade de aprendizagem”, a qual costuma extrapolar os muros da escola e se abre para o mundo real. Esta expedição é o sinônimo das aulas passeio desenvolvidas por Freinet no início do século XX, que proporcionavam aos alunos o contato com a realidade local como ponto de partida para discussões e reflexões. Nesta vivência, as abstrações dos conteúdos podem se materializar numa relação real com um ambiente externo da sala de aula. Logo, os conteúdos emergem, transcendem os limites das disciplinas e evocam ações interdisciplinares a fim de sanar as demandas das interrogações construídas no índice formativo.

No decorrer do projeto, as ações definidas pelo coletivo desencadeiam vivências incomuns, relembrando o que Freinet (1979) propôs: divulgar as produções feitas pelos alunos, apresentar e compartilhar para que as aprendizagens sejam valorizadas. A cooperativa escola criada por Freinet ofereceu aos alunos o empoderamento na tomada de decisões, fato este que estimula a solução dos problemas, diálogo e fortalecimento de uma formação crítica.

Quadro 5 – Envolvimento dos alunos nas atividades do projeto.

Categorias	Unidades de Contexto
Participação boa.	1, 2
Participação é gradativa.	6
Todos participam.	3

A minoria não se envolve no projeto.	4
Participação atrelada ao interesse pelo projeto.	5, 7, 14
Participação motivada pela mediação do professor.	8

Fonte: construção dos autores.

No contexto geral das respostas obtidas e expressas no quadro 5, percebemos que a maioria delas apresenta uma participação positiva, supondo que a minoria relute, inicialmente, em aderir ao projeto, mas que pela sinergia provocada a tendência é o envolvimento gradativo de todos.

As características do projeto despertam em boa parte dos alunos a motivação para a participação. Se a pergunta exploratória, identificada no 3º passo da estrutura do PUFV, for capaz de avivar o interesse da turma, a probabilidade de êxito é grande. Vemos expressa, nas Unidades de Contexto do quadro 5, uma boa e gradativa participação, o que culmina no envolvimento de todos, visto que a proposta permite liberdade para o diálogo e, cada um com sua bagagem, pode contribuir com o processo. O envolvimento leva ao protagonismo dos alunos na definição do tema, bem como nos questionamentos que serão solucionados mediante um planejamento de ações coletivas, expressas no passo 7, que é formulação dos índices inicial e formativo. Dentre as respostas, a que tem maior evidência com três Unidades de Contexto, é a relevância do tema do projeto se alinhar com os interesses dos alunos.

Frente a essa perspectiva, destacamos alguns trechos dos relatos dos professores que evidenciam a aceitação e a participação dos alunos por causa do interesse pela proposta:

Você é o detentor do conhecimento, o aluno é apenas um ouvinte. Ali não, ali é livre, dinâmico. Se faz uma roda de conversa tem um momento das experiências do bate papo. A boa pergunta envolve um sistema democrático, cada um expõe seu gosto. Seus pontos de vista, suas curiosidades. [...] e aí parte do princípio da autonomia, o aluno tem que ser um pesquisador, um amante da sabedoria. Entender que as boas perguntas levam as respostas (sic) (**P4**).

Eles participam enquanto estão tendo curiosidade. Está chamando atenção deles, eles participam, depois que eles perdem esse foco, daí pode acabar, porque não consegue manter (sic) (**P7**).

Penso que a proposta e o tema de pesquisa precisam envolvê-los, motivá-los e acima de tudo conquistá-los (sic) (**P8**).

Chamamos atenção, por meio das manifestações dos vários professores, para a relevância do papel do docente como mediador do processo. Porém, o primordial consiste na definição de um tema que esteja diretamente atrelado aos interesses dos alunos. Comportamentos impositivos tendem a minimizar a participação, enquanto a liberdade e a colaboração nos modos de escolha dos encaminhamentos do projeto serem definidos pelos alunos incorrem no interesse coletivo e na participação efetiva da turma. Quando é dito e reforçado nas formações que o projeto deve partir do

interesse dos alunos, isso é comprovado com o maior índice de participação quando há interesse pelo tema do projeto. Essa característica se torna a mais relevante para que os alunos se mantenham engajados nas ações do projeto.

Considerações finais

O estudo realizado investigou o Programa A União Faz a Vida, com vistas a identificar as percepções dos gestores e dos professores quanto à participação dos alunos nos projetos desenvolvidos na metodologia, cientes de que a participação dos alunos é reflexo do modelo de prática pedagógica utilizada. Considerando que as demandas da sociedade são incessantes e, conseqüentemente, incidem no interior das escolas, vemos que Kilpatrick (1967) já apontava para necessidade de que a civilização se mantivesse em constante mudança num movimento por buscas permanentes de caminhos/metodologias que possam atender tais demandas. Desse modo, a proposta do PUFV se apresenta como um caminho possível, dentre outros.

Reconhecemos o desafio e temos consciência de que inúmeros experimentos foram feitos realizados ao longo da história da educação e que a força do modelo tradicional, por vezes, acaba minimizando práticas que demandam novas posturas dos gestores, docentes e, conseqüentemente, dos alunos.

Neste sentido, evidenciamos que os resultados obtidos na pesquisa foram genéricos e, assim como outros estudos de natureza acadêmica, precisam de outros olhares e aprofundamentos, como exemplo, a escuta sensível dos alunos que participaram do PUFV, de maneira a contrastar as diferentes experiências que os diversos atores tiveram, o que permite apurar ainda mais o olhar sobre a Metodologia de Projetos.

Entendemos que o que identificamos é uma tentativa, dentre outras, para que a promoção de um novo fazer pedagógico, pautado no que Kilpatrick (1918) considerou fundamental para aprendizagem, o ato propositivo do aluno seja vivenciado e avaliado quanto ao seu teor formativo.

Os resultados deste estudo evidenciaram experiências exitosas na inserção dos projetos nas aulas de Educação Física, expressando esperança de que a mobilização dos alunos para o aprendizado aconteça e perdure, tendo em vista que os projetos priorizam os desejos de aprendizagem pautados essencialmente na curiosidade dos alunos.

As demandas do século XXI e as urgências oriundas das inovações tecnológicas apontam para um aluno que necessita de maior ação no processo de ensinar e aprender. O modelo tradicional que foca no conteúdo e num currículo inchado de experiências abstratas opõe-se ao prazer, que fora

percebido por Freinet (1979), com suas experiências práticas de interação com o meio, as aulas passeio que resultavam na produção de materiais a partir da vivência de cada um.

O PUFV, assim como outras iniciativas pedagógicas, apresenta semelhanças quanto à inovação/ressignificação, destacadas nos estudos de Carbonell (2016), chamadas de pedagogias do Século XXI, e coloca em evidência o arrojo e a tentativa de romper com o véu que cobre e cristaliza as práticas pedagógicas nas escolas públicas e/ou particulares, que cuja reprodução de conteúdos valoriza índices numéricos em detrimento das experiências que são fruto da vivência dos projetos.

Observamos dentre as contribuições detectadas pelos gestores: a mudança de atitude, a participação e o protagonismo, conferindo lugar à aprendizagem significativa.

Diante destes fatos, despertar o desejo pelo aprender incide diretamente na metodologia utilizada pelos professores. Elias (1997) destacou a relevância do caminho metodológico percorrido pelo docente como estratégia para mobilizar o aluno a ponto de despertar o desejo pelo aprender. Esse fato se relaciona diretamente com as demandas permanentes da educação, que foram abordadas por Kilpatrick (1918), quando propôs o “*The Project Method*”, afirmando que a educação deveria ser pautada no ato propositivo do aluno. Em Dewey (1978), a preocupação era que a escola estivesse conectada com realidade, comparando-a como uma sociedade em miniatura. Portanto, exige-se dos professores uma formação continuada, com vistas a refletir e a solucionar as problemáticas encontradas no cotidiano das escolas.

Ao abordarmos o Programa A União Faz a Vida e as percepções oriundas dos envolvidos no planejamento e desenvolvimento das ações propostas, reconhecemos o protagonismo e, principalmente, os interesses dos alunos, sem desvincular tais conhecimentos do currículo formal, que aproxima a execução dos projetos na metodologia em consonância com as demandas já existentes de cumprimento de exploração dos conteúdos curriculares, elemento determinante para que o desenvolvimento dos projetos não seja compreendido como mais sobrecarga para os docentes, mas sim como uma estratégia que alie as duas tarefas.

As percepções dos gestores e dos professores das escolas pesquisadas de Nova Mutum - MT apontam o impacto da aplicação dos projetos, considerando as características relatadas pelos educadores do século XIX e XX, que já vislumbravam a necessidade de associar os conhecimentos compartilhados no âmbito escolar com a realidade local, a fim de materializar o que os manuais trazem de forma abstrata e distante, tanto do interesse quanto da vida dos alunos.

Diante do exposto, presumimos que as experiências construídas por meio da Metodologia de Projetos do PUFV é uma possibilidade ainda a ser explorada, avaliada e refletida nos contextos inseridos, visto que a sua construção se pautou em diversos pensadores da educação, que já entendiam que é impossível desvincular as ações pedagógicas dos interesses dos alunos, bem como da interação

com o meio ao qual estão inseridos. A premissa de que a participação dos alunos foi efetiva ficou evidente tanto na fala dos gestores quanto na dos docentes. O êxito, portanto, está diretamente vinculado aos interesses de aprendizagem dos alunos.

Referências

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto, 1994.

CARBONELL, J. **Pedagogias do século XXI**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2016.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1997.

DEWEY, J. **Vida e educação**: a criança e o programa escolar, interesse e esforço. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

ELIAS, M. D. C. **Célestin Freinet**: uma pedagogia de atividade e cooperação. Petrópolis: Vozes, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática pedagógica. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREINET, É. **Itinerário de Célestin Freinet**: a livre expressão na pedagogia Freinet. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

KILPATRICK, W. H. **The Project method**. Nova Iorque: Columbia University Teachers College, 1918.

KILPATRICK, W. H. **Educação para uma civilização em mudança**. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

KILPATRICK, W. H. **Educação para uma sociedade em transformação**. Petrópolis: Vozes, 2011.

SANTOME, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

SICREDI. **Caderno didático para assessores pedagógicos**: formação de gestores escolares. S/L, S/D.

SICREDI. **Conhecendo o Programa a União Faz a Vida**. Porto Alegre: Fundação Sicredi, 2008.

SICREDI. **Programa A União Faz a Vida: estruturas e práticas formativas**. Porto Alegre: Fundação Sicredi, 2019a.

SICREDI. **Programa A União Faz a Vida: fundamentos teóricos e metodológicos**. Porto Alegre: Fundação Sicredi, 2019b.

SICREDI. Programa A União Faz a Vida. **Rede de compromisso**. 2019. Disponível em: http://www.auniaofazavida.com.br/oPrograma_rededecompromisso. Acesso em: 15 maio 2019.

TORRES, R. M. **A educação em função do desenvolvimento local e da aprendizagem**. In: Centro De Estudos E Pesquisas Em Educação, Cultura E Ação Comunitária – CENPEC. **Muitos lugares para aprender**. São Paulo: CENPEC/ Fundação Itaú Social/UNICEF, 2003.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

WESTBROOK, R. B. **John Dewey**. Recife: Massangana, 2010.

Recebido: 07/06/2021
Aceito: 05/11/2022

Received: 06/07/2021
Accepted: 11/05/2022

Recibido: 07/06/2021
Aceptado: 05/11/2022

