

**Antonio Carlos Rocha
Botelho**

*Doutorando em Humanidades e
Artes com ênfase em Ciências da
Educação pela Universidade
Nacional de Rosário - RO/AR*
acbotelho@hotmail.com

RESUMO

Neste estudo discutimos sobre a pluralidade cultural da diversidade do patrimônio cultural brasileiro, reconhecendo a diversidade como um direito dos povos e dos indivíduos e repudiando toda forma de discriminação por raça, classe, crença religiosa e sexo. Devido a essa pluralidade surge à transversalidade, qual está vinculada à perspectiva do conhecimento globalizado e relacional. Portanto, a ação pedagógica, através da transdisciplinaridade, aponta para a construção de uma escola participativa e decisiva na formação do sujeito social centralizando o seu objetivo na experimentação da vivência de uma realidade global, que se insere nas experiências cotidianas do aluno, do professor e do povo e que, na teoria positivista era compartimentada e fragmentada. Embora, o maior entrave para se trabalhar com a transversalidade é o risco de esse trabalho ficar desatrelado do conteúdo programático, veremos, pois, que os professores devam ter o cuidado para não se romper com a rigidez dos programas escolares em planos de estudo construídos a partir da leitura do mundo, do respeito à cultura primeira do aluno, buscando desenvolver o aprendizado através da livre discussão dos temas integrantes do universo real dele. Esse aspecto social, assim como o afetivo, também é frequentemente deixado à parte na análise do processo de desenvolvimento escolar do aluno. Não é necessário se aprofundar na filosofia da ciência na questão da origem do conhecimento, para saber-se o conhecimento científico é gerado a partir da interação teoria prática.

Palavras-chave: Educação. Transversalidade. Metodologia.

ABSTRACT

In this study we discussed the cultural plurality of the diversity of Brazilian cultural heritage, recognizing diversity as a right of peoples and individuals and repudiating all forms of discrimination by race, class, religion and sex. Because of this plurality appears to transversality, which is linked to the global perspective of knowledge and relational. Therefore, the pedagogical action, through transdisciplinarity, points to the construction of a school participatory and decisive in the formation of the social centralizing your goal in testing the experience of a globalized reality, which falls within the everyday experiences of the student, teacher and the people and that, in the positivist theory was compartmentalized and fragmented. Although, the biggest obstacle to working with transversality is the risk of getting this work unhitched the syllabus, we will see, therefore, that teachers should be careful not to break the rigidity of school programs in the curricula built from reading the world, respect the culture of the student first, to develop learning through open discussion of issues members of the real universe it. This social aspect as well as affective, is also often left aside in the analysis of the development process of the school student. It is not necessary to delve into the philosophy of science on the question of the origin of knowledge, know-whether scientific knowledge is generated from the interaction theory practice.

Keywords: Education. Transversality. Methodology.

Correspondência/Contato

*Secretaria Municipal da Educação
Departamento de Planejamento, Projetos e
Pesquisas Educacionais*

Rua Padre João, 8-48, Altos da Cidade
CEP 17014-500
Fone (14) 3234-4693
rpe@bauru.sp.gov.br
<http://hotsite.bauru.sp.gov.br/rpe>

Editores responsáveis

Carlos Alberto Gomes Barbosa
carlosbarbosa@bauru.sp.gov.br

Wagner Antonio Junior
wagnerantonio@bauru.sp.gov.br

1 INTRODUÇÃO

Em cada época surge uma metodologia de ensino diferente ou que ficou esquecida durante algumas décadas, e, é nesse contexto que a transversalidade vem chamando atenção pela sua multiplicidade de fatores positivos, a favor de uma educação onde o ensino aprendizagem fica mais prazeroso e a sociabilização do aluno é amplamente trabalhada numa metodologia de ensino onde todos ganham: alunos, professores e escola.

A educação brasileira, a partir do ano de 1996, vem sendo considerada, segundo novas regulamentações legais. No período de 1995 a 1998, o Ministério da Educação e Desportos elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, que, vinculados a Lei nº 9.394, visam estabelecer diretrizes para o currículo do ensino fundamental (1ª a 8ª séries) e servir como referência nacional, seja para a prática educacional, seja para as ações políticas no âmbito da educação. Segundo Brasil (1997):

[...] por sua natureza aberta, (os Parâmetros Curriculares Nacionais) configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo [...] (BRASIL, 1997, p. 13).

Os conteúdos a serem ensinados estão dispostos em dois grupos. Primeiramente, o das áreas de conhecimento, que são: Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática, Ciências Naturais, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira. Composto o segundo grupo estão os conteúdos organizados em temas transversais: ética, educação ambiental, orientação sexual, pluralidade cultural e saúde. Os temas transversais dizem respeito a conteúdos de caráter social, que devem ser incluídos no currículo do ensino fundamental, de forma “transversal”, ou seja, não como uma área de conhecimento específica, mas como conteúdo a ser ministrado no interior das várias áreas estabelecidas.

Mesmo que um determinado tema possa ser mais pertinente a uma área do que a outra, o fator decisivo do seu grau de inserção em dada área de conhecimento poderá depender, pelo menos inicialmente, da afinidade e preparação que o professor tenha em relação ao mesmo.

Dessa forma, os temas transversais dos PCNs buscam incluir Ética, Meio ambiente, Saúde, Pluralidade cultural e Orientação Sexual, onde se busca expressar conceitos e valores fundamentais à democracia e à cidadania. Observamos, pois, que os temas transversais são amplos e expressam a preocupação dos órgãos governamentais com os problemas da atualidade. Portanto, citamos e comentamos a seguir alguns pontos importantes sobre eles.

Através da Ética, o aluno deverá entender o conceito de justiça baseado na equidade e sensibilizar-se pela necessidade de construção de uma sociedade justa, adotar atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças sociais, discutindo a moral vigente e

tentando compreender os valores presentes na sociedade atual e em que medida eles devem ou podem ser mudados.

Através do tema Meio-ambiente, o aluno deverá compreender as noções básicas sobre o tema, perceber relações que condicionam a vida para posicionar-se de forma crítica diante do mundo, dominar métodos de manejo e conservação ambiental.

A Saúde é um direito de todos. Por esse tema o aluno compreenderá que saúde é produzida nas relações com o meio físico e social, identificando fatores de risco aos indivíduos necessitando adotar hábitos de autocuidado.

A Pluralidade cultural tratará da diversidade do patrimônio cultural brasileiro, reconhecendo a diversidade como um direito dos povos e dos indivíduos e repudiando toda forma de discriminação por raça, classe, crença religiosa e sexo.

A orientação sexual, numa perspectiva social, deverá ensinar o aluno a respeitar a diversidade de comportamento relativo à sexualidade, desde que seja garantida a integridade e a dignidade do ser humano, conhecer seu corpo e expressar seus sentimentos, respeitando os seus afetos e do outro (BRASIL, 1997).

Além desses temas, podem ser desenvolvidos os temas locais, vinculados à realidade local, recolhidos a partir do interesse específico de determinada realidade podendo ser definidos no âmbito da Escola. Uma vez feito esse reconhecimento, deve-se dar o mesmo tratamento que outros temas transversais.

De acordo com Brasil (1997), ao se trabalhar a transversalidade há de se atentar para o fato de que a mesma é um princípio teórico do qual decorrem várias consequências práticas, tanto nas metodologias de ensino quanto na proposta curricular e pedagógica.

Um aspecto que indica uma nova diretriz para a transversalidade é que esta está associada à dimensão lúdica, onde, finalmente, a fantasia é percebida no enorme prazer e gosto que a criança tem ao se movimentar, brincar, imaginar, fantasiar, cooperar e interligar conteúdos.

Segundo Camacho (2000) esses elementos que interligam o social, o afetivo e o tecnológico tendem a não desaparecer da vida do homem quando o mesmo se torna adolescentes ou adultos. Portanto, quanto mais esses elementos permearem o processo ensino-aprendizagem, mais envolvida com a escola estará o aluno, o que certamente produzirá resultados mais satisfatórios no processo de aprendizagem, pois o prazer estará sempre associado ao ato de aprender.

No ensino aprendizagem sugere-se que se conceba uma disciplina não como algo naturalmente derivado de uma dada matéria, mas como um campo que se constitui tendo por base os estudos e a prática dos que dele participam. Por se tratar de uma construção histórica, o campo se deixa afetar por diferentes demandas culturais, sociais e institucionais. Ou seja, os

limites entre as exigências intrínsecas a uma matéria e os processos sociais pelos quais uma disciplina se conforma não são absolutamente determináveis (FAZENDA, 2005).

Acrescenta-se que as disciplinas restringem o discurso e controlam a diferença. Nesse sentido, participar de uma disciplina implica fazer certas perguntas e não outras, usar determinados termos e não outros, bem como abordar um conjunto razoavelmente estabelecido de questões.

Os pontos de vista considerados, até então, podem ser ampliados por considerações onde uma disciplina é constituída por uma comunidade de intelectuais que compartilham um mesmo discurso, ou seja, o mesmo vocabulário, a mesma sintaxe, a mesma semântica e as mesmas formas de criar novas linguagens. É de se reconhecer que esse discurso especializado mantém a distribuição desigual de conhecimento, ao propiciar os meios de objetivar e divulgar novos saberes, dificultando, ao mesmo tempo, a comunicação com os "outros". Em outras palavras, o discurso estabelece efetivas fronteiras entre os domínios do conhecimento.

Alguns aspectos podem ser destacados, para que se obtenha uma visão mais acurada das disciplinas nas comunidades acadêmicas: em primeiro lugar, elas não operam apenas em torno de dimensões cognitivas, envolvendo também perspectivas valorativas e afetivas, como se observa no fato de que seus membros compartilham valores, normas, crenças e disposições, muitas vezes aceitas sem questionamento, mas capazes de assumir a mesma importância que os elementos cognitivos; em segundo lugar, a adoção de uma mesma linguagem e de mesmos valores não se dá sem conflitos, acordos ou negociações. As disciplinas não são entidades monolíticas, mas sim amálgamas mutáveis de distintos e discordantes subgrupos e tradições e, finalmente, em terceiro lugar, vale ressaltar o papel que as relações de poder, que se estabelecem intra e interdisciplinarmente, desempenham nos rumos de uma disciplina (FAZENDA, 2005). Numa crítica ao currículo e as disciplinas, fica evidente que conflitos e desconfianças existem e que é necessário ter cautela nas aproximações quando buscamos a interdisciplinaridade. Para Hernandez e Ventura (2003) essa preocupação, na sociologia do currículo, deve-se à continuidade das questões básicas da didática, as quais compõem seu campo de estudo: os objetivos da educação escolar, o que é preciso ensinar, para quem ensinar e como ensinar, pois os que detêm essa preocupação quanto ao currículo têm uma concepção.

A didática não deseja nem pode recusar as contribuições de outras áreas. Ao contrário, acolhe-as de bom grado, sem, todavia descuidar de definir o que é próprio de seu campo de investigação. Todavia, o que se constata é que a didática e o currículo, na transdisciplinaridade, não constituem campos científicos, esses não nos levam à conclusão de que os temas que abordem não requerem ou não merecem um tratamento rigoroso que favoreça sua compreensão. Salienta-se a necessidade de garantir, nos dois campos, didática e

currículo, o tratamento metódico dos temas com os quais historicamente vêm lidando, de tal maneira que a interdisciplinaridade não entre em contradição com os mesmos.

A pedagogia, em suas metodologias modernas, como a transversalidade, constitui, a um só tempo, atividade política e prática, referindo-se aos processos pelos quais se produz conhecimento. Inclui, assim, preocupações que abrangem tanto as atividades em que alunos e professores se engajam como a política cultural subjacente a tais atividades. Desse modo, propor uma pedagogia é formular uma visão política (HERNANDEZ; VENTURA, 2003).

Sem esquecer o fato de cada disciplina ter a sua própria lógica, o grande desafio de relacionar as experiências de vida dos alunos, qual se faz presente, é o de relacionar as experiências de vida desses alunos. O conhecimento do senso comum com que os alunos chegam à escola ao conhecimento sistematizado deve ser de modo que eles possam perceber o mundo de forma integradora. Respeitando-se a lógica interna de cada disciplina é preciso ultrapassar os limites reducionistas entre elas e vencer as barreiras (FREIRE, 2000).

O trabalho transdisciplinar revendo pontes entre as diferentes áreas do saber, tornou-se um imperativo no mundo moderno. Apesar da dificuldade encontrada por alguns professores em trabalhar de forma transdisciplinar, pode-se perceber um salto qualitativo na aquisição de conhecimentos a partir da integração de diferentes disciplinas.

Segundo Japiassu (2001), é de fundamental importância destacar que a transversalidade se constrói sobre e com a Verticalidade e a Interdisciplinaridade dos conteúdos programáticos num processo de complementaridade. Se, por um lado, os temas devem ser aprofundados conforme as capacitações desenvolvidas nos educandos durante sua vida escolar, por outro, não há como trabalhá-los na perspectiva de uma única disciplina, dada a natureza dos temas que, por si só, expõe as inter-relações entre os objetos do conhecimento.

Ao recorrermos em Japiassu (2001) vemos que para ele:

(...) a transversalidade 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 ação pedagógica através da transdisciplinaridade aponta para a construção de uma escola participativa e decisiva na formação do sujeito social. O seu objetivo tornou-se a experimentação da vivência de uma realidade global, que se insere nas experiências cotidianas do aluno, do professor e do povo e que, na teoria positivista era compartimentada e fragmentada. Articular saber, conhecimento, vivência, escola comunidade, meio ambiente etc. tornou-se, nos últimos anos, o objetivo da interdisciplinaridade que se traduz, na prática, por um trabalho coletivo e solidário na organização da escola (JAPIASSU, 2001, p. 98).

Na visão de Gallo (2004), a relação entre autonomia intelectual e a construção do conhecimento pela transversalidade é imediata. Na teoria do conhecimento o sujeito não é alguém que espera que o conhecimento seja transmitido a ele por um ato de benevolência. É o

sujeito que aprende através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo. É ele, enquanto sujeito autônomo, que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza seu mundo.

Gallo (2004) nos diz que na modernidade há o consenso de que a educação tem três finalidades ou funções básicas:

- Formar o indivíduo.
- Formar o cidadão.
- Formar o profissional.

Dessa forma, a característica central da transdisciplinaridade consiste no fato da incorporação de resultados de várias especialidades, tomando-lhes de empréstimo esquemas conceituais de análise, instrumentos e técnicas metodológicas, integrando-os, depois de tê-los comparado e julgado. Podemos dizer que o conceito de interdisciplinaridade pressupõe o entrosamento entre duas ou mais disciplinas, havendo troca de conhecimentos e uma melhor compreensão da realidade para transformá-la.

Atitudes e práticas transdisciplinares não são incompatíveis com a organização do currículo por disciplinas escolares que têm por base as disciplinas científicas, porque não há prática interdisciplinar sem a especialização disciplinar (FAZENDA, 2005).

A atitude transdisciplinar significa não só eliminar as barreiras entre as disciplinas, mas também as barreiras entre as pessoas, de modo que os profissionais da escola busquem alternativas para se conhecerem mais e melhor, troquem conhecimentos e experiências entre si, tenham humildade diante da limitação do próprio saber, envolvam-se e comprometam-se em projetos comuns, modifiquem seus hábitos já estabelecidos em relação à busca do conhecimento, perguntando, duvidando, dialogando consigo mesmos, conforme Gallo (2004). Isso, portanto, trata-se de um modo de proceder intelectualmente, de uma prática de trabalho científico, profissional de construção coletiva do conhecimento. Dessa forma a atitude transdisciplinar requer uma mudança conceitual no pensamento e na prática docente, pois os alunos não conseguirão pensar de forma transdisciplinar se o professor lhes oferecer um saber fragmentado e descontextualizado.

Conhecer estratégias do ensinar a pensar e ensinar a aprender; a do aprender é talvez a tarefa mais árdua de qualquer educador consciente de sua missão. Segundo FREIRE (2000) a ideia do "ensinar a pensar" ou do "ensinar a aprender a aprender" está associada aos esforços dos educadores em prover os meios da auto-sócio-construção do conhecimento pelos alunos.

É lícito, pois, afirmar que ao trabalhar a transdisciplinarmente, muitas vantagens são percebidas sobre vários aspectos. Isto nos dá certeza quando caem os muros que separam as matérias; todos buscam trabalhar e aprender com criatividade e as dúvidas e ideias dos alunos

podem se inspirar em projetos. Nesse processo, os professores envolvidos podem elaborar provas coletivas, individuais ou em grupos, abordando o tema em todas as disciplinas envolvidas na interdisciplinaridade. Nesse ínterim, alunos e professores estão sempre aprendendo (GALLO, 2004).

Afirmamos, pois, com exaustividade, que o maior entrave para se trabalhar com a transversalidade é o risco de esse trabalho ficar desatrelado do conteúdo programático, uma vez que a transversalidade parte da ideia da globalização do ensino. Deve-se, portanto, haver o cuidado para não se romper com a rigidez dos programas escolares em planos de estudo construídos a partir da leitura do mundo, do respeito à cultura primeira do aluno, buscando desenvolver o aprendizado através da livre discussão dos temas integrantes do universo real dele. Portanto, para que isso aconteça, a transversalidade deverá ser trabalhada a partir de projetos, sendo esses obrigatoriamente construídos a partir de problemas reais vinculados ao conjunto de atividades desenvolvidas no correr dos dias do aluno.

2 A QUESTÃO DA VIOLÊNCIA E O TRABALHO COM PROJETOS

O elemento social, que se associa à realização dos projetos é aquele que envolve a relação entre os alunos, professor e comunidade escolar de forma ampla, isto é, dentro e fora dos muros escolares. Esta metodologia pode ser uma boa forma de fortalecer uma relação mais democrática e horizontal entre o professor, aluno e comunidade escolar como um todo, bem como contribuir fortemente para a socialização dos alunos minimizando a violência.

O professor de projetos deve participar de todo o processo de construção do trabalho, esclarecendo dúvidas e oferecendo sugestões alternativas. Para que isso aconteça é necessário uma maior aproximação do professor com o seu aluno. Tal aproximação deve ocorrer, portanto, além de um espaço de relacionamento que transcende o horário das aulas formais. Para Leite (1996), a relação de cooperação entre os alunos é percebida na troca de informações e ideias, intragrupos e extragrupos sendo que a primeira ocorre durante as reuniões que cada grupo deve fazer quando da execução do projeto e a última fica mais evidente no momento da apresentação dos projetos do grupo para os colegas de sala e para os visitantes. Esse aspecto social, assim como o afetivo, também é frequentemente deixado à parte na análise do processo de desenvolvimento escolar do aluno. É lícito saber que um projeto voltado para a socialização do aluno promove também o desenvolvimento de sua inteligência. A concepção de Piaget (1999) sobre o papel da interação social no desenvolvimento da inteligência mostra que para ele a inteligência humana somente se desenvolve no indivíduo em função de interações sociais, e, têm características fundamentais como a capacidade dos indivíduos de aderirem a uma escala comum de referência, se colocando no ponto de vista do outro.

Nos projetos de trabalho promovem-se também má relação de cooperação. Estando, pois, os projetos de trabalhos sendo promovidos numa ação conjunta, de forma equilibrada, pelos profissionais em educação, eles ajudariam os alunos a atingirem o mais alto grau de socialização. Piaget (1999) nos faz a seguinte citação:

(...) quando discuto e procuro sinceramente compreender outrem, comprometo-me não somente a não me contradizer, a não jogar com as palavras etc., mas ainda comprometo-me a entrar numa série indefinida e pontos de vista que não são os meus (PIAGET, 1999, p. 96).

A cooperação não é, portanto, um sistema de equilíbrio estático, como ocorre no regime de coação. É um equilíbrio móvel. Portanto, a cooperação é um método que possibilita chegar a verdades. Segundo Piaget (1999), a cooperação inicia-se nas relações entre os alunos, pois neste caso não há hierarquias autoritárias preestabelecidas, já que um aluno concebe o outro como igual.

Nessa busca de identidade, para ser bem visto, perante professores e colegas, é que se desenvolve no aluno o que se chama de carreira moral, entendida como honra própria ou reputação própria, qual, nos PCNs é enfocada como ética. A socialização, do mesmo modo que a emotividade deve, portanto, ser considerada um aspecto importante no processo do trabalho com a metodologia de projetos, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997).

Para Benevides (1994), as teorias do conhecimento podem ajudar a compreender a componente formal associada aos projetos. Não é necessário se aprofundar na filosofia da ciência na questão da origem do conhecimento, para saber-se o conhecimento científico é gerado a partir da interação teoria prática. Isso é um bom indício para se acreditar que esse tipo de interação deve ser útil se aplicada ao ensino como um todo.

Ao se considerar o conhecimento científico como oriundo da interação teoria- prática concebido como forma de se expressar o mundo real em que se vive, alargando-o através de uma linguagem específica, um dos objetivos para o ensino de ciências se explicita em capacitar o aluno a desenvolver habilidades de raciocínio na solução dos problemas referentes ao estudo da natureza, conforme relata Benevides (1994).

A compreensão da interligação que existe entre os modelos teóricos e os fenômenos reais (sensíveis), e como tal conhecimento, se bem usado, pode proporcionar soluções conscientes para os problemas que enfrentamos em nosso dia-a-dia é, sem dúvida, uma das principais metas para o ensino, mesmo para a escola tradicional. Segundo Hernandez (1998) usar o conhecimento para construir, desenvolver um projeto auto idealizado, refletir sobre seus problemas e buscar as soluções, construir modelos sobre a realidade, levantar hipóteses, relacionar variáveis e estabelecer critérios para seus controles, são processos que quando vividos de forma intensa, permitem que o aluno desenvolva sua capacidade de imaginação apoiada em algo concreto, que ele próprio se dispôs a fazer.

Dessa forma, o projeto concretizado com o uso de equipamentos apropriados e de um modo reflexivo constitui-se em técnicas, que, quando usadas devidamente, podem contribuir bastante para uma verdadeira produção e instrução de conhecimento pelo aluno. Segundo Leite (1996), trabalhando um projeto voltado para a arte com o aluno, por exemplo, exige do intelecto e impõe ação das mãos, do corpo. Isto significa que o estudante age e pensa simultaneamente para atingir um fim que muitas vezes ele próprio se impõe.

Outrossim, para construir um projeto é preciso pesquisar, elaborar, ordenar, montar e remontar. O aluno participa ativamente de seu processo de aprendizagem exercitando autonomia intelectual e fazendo de modo harmonioso a verdadeira relação teoria prática, que, tanto os professores proclamam como fim para o ensino. Qualquer pessoa, alhures, se sensibiliza com o processo vivido pelos alunos, passando desde a escolha do tema, da compra de materiais, até a busca de solução de cada problema, de cada detalhe. Os alunos apresentam uma obra prima única. Eles têm as suas formas de participar, de estabelecer desejos.

3 A CRIATIVIDADE NA METODOLOGIA DE PROJETOS

Há de se mostrar os diferentes modos de incentivar a criatividade, as muitas situações e estímulos que afetam a criatividade. Se o desenvolvimento integral de uma pessoa deve ser favorecido, então não se pode excluir o potencial criativo, presente nela. Portanto, se essa pessoa trata-se de um aluno, o potencial criativo dela dependerá muito do professor de projeto. Nesse caso, se o professor valoriza a referida capacidade e admite que a criatividade do aluno seja função em parte da ação docente, então cuidará mais das ocasiões em que possa incrementá-la.

Segundo Benevides (1994), é provável que não exista uma uniformidade no que se refere a momentos e modos de ser criativo. É importante conhecer e respeitar tal individualidade quando do desenvolvimento de um projeto, principalmente àqueles voltados para a arte.

Alguma liberdade é importante para a emissão de respostas criativas. Quando o indivíduo se prende à forma, ele, de certo modo, inibe sua produção ou prejudica o conteúdo de suas ideias, além do que a rigidez desencoraja as pessoas de usarem o que já sabem.

Na visão de Benevides (1994), a reação do professor de projeto tem muito a ver com o incentivo da coragem de seus alunos para experimentar e expandir suas ideias.

Adorno (1994), afirma que o ensino envolve muitas situações de incerteza e uma ampla gama de respostas possíveis. Ele em si pode estimular a criatividade, ou seja, a abordagem que o professor usa no desenvolvimento de um projeto. Portanto, para isso, é

preciso que o professor se interaja com os seus alunos, observando os seus comportamentos criativos e aproveitando-se de disso para a idealização e a realização de seus projetos.

Para favorecer a criatividade é necessário não apenas dar liberdade para a pessoa, expor suas ideias, mas encorajá-la a inovar; não apenas ouvi-la, mas reagir com prazer ao que ela diz, oferecendo-na ajuda para compor algo novo.

Para Furlani (1993), o professor que acredita que o estudante cria uma obra de arte através do exercício de alguma faculdade interior e caprichosa não investigará as condições sob as quais o estudante de fato faz um trabalho criativo. Será também menos capaz de explicar esse trabalho quando ocorrer, e não tenderá a induzir os estudantes a se comportarem criativamente.

Uma vez que a criatividade existe em todas as pessoas, cabe ao indivíduo e ao meio permitirem sua expansão, sendo importante conhecer os recursos com os quais se pode contar para incentivá-la.

Outro aspecto a considerar, segundo Freire (2000), é que a criatividade requer um clima de liberdade, ou seja, alguma possibilidade de a pessoa rebelar-se e de tomar decisões. Isto não quer dizer liberdade ilimitada. Não se obstrui criatividade no trabalho com projeto toda vez que se exerce uma função de controle, nem se incentiva necessariamente a criatividade toda vez que se rejeitam regulamentos.

Dessa forma, segundo Freire (2000), se o aluno fosse mais incentivado a elaborar coisas, a posicionar-se, a oferecer soluções pessoais para certos problemas, seria muito mais fácil seu ajustamento a novas situações que viessem a exigir dele exatamente uma maneira pessoal e original de ser no seio da sociedade a que ele está inserido. Além disso, ele provavelmente se sentiria mais gratificado e poderia responder mais adequadamente às solicitações que essa mesma sociedade o submete.

Batista e Pinto (1999) ressaltam que o maior papel da educação é o de descobrir meios e situações que favoreçam e estimulem a criatividade, promovendo, obviamente, a cooperação e o respeito pelo diferente. Isso, portanto, deva acontecer de forma harmoniosa e pacífica, especialmente no meio escolar.

Chama-se atenção, no entanto, para o fato de que a violência no espaço escolar deva considerar que a escola não deve ser concebida apenas como lugar exclusivo da educação formal, da frequência obrigatória e da hora marcada. Para que ela possa cumprir o seu papel social, é necessário também que ela promova o desenvolvimento de talentos e aptidões, estendendo-se integralmente à família e à comunidade, valorizando as manifestações culturais locais, criando espaços de convívio amigável e pacífico. A escola, por sua vez, oferece espaços adequados para a realização dessas atividades puramente democráticas, que, segundo Bastos (2001):

[...] a democratização da gestão, até bem pouco tempo, sinônimo de processo de escolha dos que vão dirigir, faz parte de nossas preocupações mais recentes, indicando a necessidade de um olhar crítico para as nossas práticas cotidianas na esperança de que elas possam funcionar com as linhas de uma escola comprometida com os interesses dos filhos da classe trabalhadora (BASTOS, 2001, p. 125).

O fato é que o mundo mudou e, não se pode admitir, nos dias atuais que escola e comunidade se relacionem como dois departamentos separados um do outro, como se fossem coisas diferentes e não tivessem o mesmo objetivo. A participação da comunidade interna e externa à escola seria a base para esta pensar na formação do cidadão consciente que participa e interfere nas transformações da sociedade, promovendo a paz e minimizando a exclusão social.

Portanto, é preciso repensar as novas atribuições da escola de forma a que não venham comprometer a finalidade de sua principal função que é a de educar, interagindo-se com a participação ativa dos cidadãos de uma dada comunidade. Para que seja cumprido o exercício pleno da cidadania de forma consciente, é preciso, hodiernamente, das metodologias de projetos, quais são mecanismos socializadores e excelentes recursos pedagógicos a que se devem valer às instituições escolares.

REFERÊNCIAS

ADORNO, S. Violência: um retrato em branco e preto. In: GROSBAUM, E. et al. (org). *Violência, um retrato em branco e preto*. São Paulo: FDE, 1994.

BASTOS J. B. (org). *Gestão democrática*. 2 ed. Rio de Janeiro: SEPE, 2001.

BATISTA M.P.; PINTO C.B. Segurança nas escolas e burnout dos professores. In: CODO, W. (coord.) *Educação: carinho e trabalho*. CNTE, Brasília, UNB/Psicologia e Trabalho. Petrópolis: Vozes, 1999.

BENEVIDES, M. V. *Cidadania e justiça*. São Paulo: FDE, 1994.

BRASIL. Secretaria de Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 1997.

CAMACHO, L.M.Y. *Violência e indisciplina nas práticas escolares de adolescentes: um estudo das realidades de duas escolas semelhantes e diferentes entre si*. Tese. São Paulo: USP, 2000.

FAZENDA, I. A C. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papirus, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 16 ed. São Paulo: Paz e Terra. 2000.

FURLANI, L.M.T. *Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso*. São Paulo: Cortez, 1993.

GALLO, S. Educação e interdisciplinaridade. *Impulso*, v. 7, n.16. Piracicaba: Ed. Unimep, 2004, p. 157-163.

HERNÁNDEZ, F. Os projetos de trabalho e a necessidade de transformar a escola (I). In.: *Revista Presença Pedagógica*, n. 20, mar-abr, 1998.

HERNÁNDEZ, F. Os projetos de trabalho e a necessidade de transformar a escola (II). In.: *Revista Presença Pedagógica*, n. 21, maio-jun, 1998.

HERNANDEZ, F; VENTURA, C. B. *Transgressão e mudança na educação*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago. 2004.

LEITE, L. H. A. Pedagogia de projetos - intervenções no presente. In.: *Revista Presença Pedagógica*, n.8, mar-abr, 1996.

PIAGET, J. *Estudos sociológicos*. Rio de Janeiro: Forense. 1999.

¹ Este artigo é parte de um dos capítulos da revisão bibliográfica da tese “Violência na Escola Pública Noturna: Práticas Educativas Necessárias Mediante A Utilização de Projetos” (título provisório).

Antonio Carlos Rocha Botelho

Doutorando em Humanidades e Artes com ênfase em Ciências da Educação, pela Universidade Nacional de Rosário-Argentina (convênio com o IPE/RJ). Lecionou na década de 80 na Zona rural, na Educação de Jovens e Adultos (classes multiseriadas), no Município de Berilo/MG. Foi professor e Diretor de escola da rede pública do estado de São Paulo a partir de 1988 e professor do curso de Pedagogia das disciplinas: Princípios e Métodos de Supervisão Escolar e Prática de Estágios Supervisionado em Supervisão escolar I e II a partir de 2002, do Instituto de Ciências Sociais e Humanas - INCISOH/CEIVA/Januária-MG. Também ministra aulas nos cursos de Pós Graduação pela UCAMPROMINAS. No momento atua-se com os seguintes temas: Violência na Escola Pública, Políticas Sociais e Políticas Públicas Educacionais. Escreve e publica trabalhos em Anais nas melhores Instituições Públicas do Brasil.