

## Trajetórias de mudança na prática pedagógica: a proposta Labor na escola pública\*

---

Heloisa Szymanski  
Margarida M. P. Gioielli  
Sílvia Pompéia  
Daniela Michel

---

### Resumo

Apresenta uma pesquisa-intervenção cujo objetivo era observar mudanças na prática pedagógica ao longo da implantação de uma proposta de ensino por projetos, com professores de duas escolas públicas da periferia de São Paulo, durante dois anos e meio. A formação enfatizou a prática voltada para uma situação de ensino em que se valorizava a articulação entre teoria e prática e a participação da família. Os dados apontam para resultados positivos quanto à aprendizagem dos alunos, ao desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, à participação da família e à elaboração do plano político-pedagógico da escola, apenas naquela em que se contou com apoio institucional da direção.

Palavras-chave: ensino ativo; aprendizagem significativa; educação continuada; Proposta Pedagógica Labor; mudança e prática pedagógica.

---

---

\* Projeto financiado pela Fapesp no Programa de Ensino Público.

## **Abstract**

### **Trajectories of changes in teaching practice: Labor proposal in the public school**

*This paper presents a research that intended to detect changes in teaching practices during the development of a teaching proposal by projects in two schools in the suburbs of São Paulo, for two and a half years. The investigation followed up a teacher's education proposal that aimed a pedagogical practice based on learning situations in which it was valued a close relationship between theory and practice and the participation of the family. The results pointed to positive gains in the student's learning, in personal and professional development of teachers, in family and community participation and in the impact in the political and pedagogical plan of the school. However, these results, as a whole, refer only to the one of the schools, in which principals had an active participation in the project.*

*Keywords: active teaching; significative learning; teacher's education; Labor Pedagogical Proposal; teaching practice and change.*

---

## **Introdução**

Qual o impacto, em duas escolas públicas da periferia de São Paulo, provocado por um programa de educação continuada para professores do ensino fundamental com vista à implantação de uma prática pedagógica de ensino calcada na experiência, na interação entre teoria e prática e na articulação com as famílias? Essa foi a questão orientadora para uma pesquisa realizada durante dois anos e meio em duas escolas públicas estaduais de ensino fundamental situadas na periferia de São Paulo.

O fracasso escolar repetidamente vem sendo atribuído à dissociação entre os conteúdos acadêmicos e a experiência e capital cultural dos alunos, em especial dos provenientes das camadas empobrecidas da nossa sociedade (Bourdieu, Passeron, 1990). Não se pode desconsiderar a condição de classe social como tendo um forte peso no desempenho escolar em um sistema de ensino que não leva em conta a experiência e o capital cultural de crianças e jovens advindos das classes populares e descendentes de migrantes de outras regiões do País.

Como lembra Charlot (1996, p. 49), porém, ao criticar o pouco interesse que as teorias da reprodução têm em relação às práticas de ensino nas salas de aula e nas políticas pedagógicas específicas de algumas escolas, "é difícil pensar que as políticas e práticas pedagógicas não

produzam nenhum efeito sobre o sucesso ou o fracasso dos jovens". Assim, embora o sistema seja realmente seletivo, a escola pode se tornar um espaço eficaz de aprendizagem mediante modificações na prática pedagógica que atendam à consideração da experiência e capital cultural dos alunos. No seu texto Charlot refere-se ao estudante, mas podemos também pensar no professor, que, ao apreender novas propostas pedagógicas e delas se apropriar no seu cotidiano, pode também promover mudanças na aprendizagem do aluno.

Outra consideração refere-se ao significado de ensinar, que, na maioria das escolas que atendem crianças das classes populares, se prende ao que Freire (1970) denomina de concepção bancária de ensino: deixam de lado a condição ativa dos alunos como agentes da aprendizagem e mantêm a concepção tradicional de que ensinar é preencher uma mente vazia. Muitos adotam essa prática irrefletidamente, mas outros a aceitam na crença de sua eficiência, segundo uma visão de ensino associada ao poder que dele emana. Além disso há, em um grupo de estudantes, o que Charlot (2005, p. 28) chama de alunos que "pensam em como ter a melhor nota estudando o menos possível". Esses complementam o professor que assume a postura "bancária", e, conseqüentemente, o ensino ativo não lhes faz sentido. Charlot afirma, entretanto, que não se trata de desistir de usar esses métodos, mas de a escola responsabilizar-se pela mudança da lógica do estudar para a do saber.

Diante do desinteresse e do baixo rendimento dos alunos, os educadores queixam-se da sua "falta de motivação" e da "desvalorização" da escola pelas famílias. Tais argumentos foram refutados por inúmeras pesquisas (Mello, 1992; Gomes, 1992; Patto, 1993; Lahire, 1997), mas, ainda assim, continuam a ter grande sucesso entre os profissionais. Thin (2006, p. 19) lembra que a escola critica a inadequação das práticas socializadoras familiares não só quanto às "necessidades de escolarização, como ao desenvolvimento 'normal' e 'harmonioso' de uma criança". Trata-se, segundo esse autor, de um movimento de imposição da lógica escolar e do modo escolar de socialização às famílias.

Diante dessas considerações, o pressuposto dessa pesquisa era o de que a adoção de uma prática pedagógica que levasse em conta a experiência e capital cultural das crianças e de uma proposta de ensino que considerasse a participação dos alunos na construção do saber, confiando-se na sua curiosidade e desejo de aprender, e buscasse fortalecer os laços entre a escola e as famílias dos alunos produziria resultados acadêmicos favoráveis e uma transformação no sentido de ensinar e aprender.

Por respeito à experiência não se refere apenas à consideração dos saberes que o aluno já detém, mas aos diversos modos de aprender, interpretar e expressar o conhecimento (Lahire, 1997) e a uma tentativa de respeitar o modo de socialização das famílias dos alunos sem abdicar da forma escolar de socialização (Vincent, Lahire, Thin, 2001). As diferenças entre as formas de socialização poderiam ser consideradas como recursos para o processo de ensino e não como um problema (Realí, Tancredi, 2003).

Tais pressupostos orientaram a pesquisa cuja finalidade era estudar, na consideração da singularidade das escolas e dos participantes, o impacto de uma proposta de mudança pedagógica, sem deixar de levar em conta o caráter seletivo de nosso sistema de ensino e a condição de classe social como tendo uma relação com o tipo de desempenho escolar.

Compartilhando da proposta de Charlot (1996, p. 49), de que o “ambiente” e suas “influências” sobre a criança são relações e não causas do seu desempenho escolar, desenvolveu-se uma proposta pedagógica que privilegiava a consideração do sentido de aprender. Este foi definido como a apropriação significativa do conteúdo ensinado na aproximação com a experiência vivida pelo aprendiz. Entende-se significado e produção de significado como resultantes do encontro das pessoas com o mundo, dentro de um contexto interpretativo, considerando-se os estados intencionais, as crenças e os desejos (Bruner, 1997). A compreensão, por seu lado, “depende da possibilidade de locutor e ouvinte compartilharem um conjunto de convenções para comunicar diferentes tipos de significados” (Bruner, 1997, p. 59), daí a necessidade de se oferecer à criança e ao adolescente uma situação que os mobilize a construir um saber que faça sentido para ele. Como afirma Charlot (1996, p. 49), “a questão do sentido precede a da competência”, e o sentido só se constitui quando se oferecem condições ambientais e interacionais para tal.

O ensino que valoriza a reflexão e a articulação de teoria e prática incita o professor a incluir ao modo escolar de ensinar, escritural e teórico (Thin, 2006), o modo de aprender pela prática, característico da forma de socialização das famílias de baixa renda, de onde provém a maioria dos alunos da escola pública. Isso exige uma mudança, um fenômeno que, segundo Watzlawick, Weakland e Fisch (1974), utilizando-se da analogia com a teoria dos grupos e a dos tipos lógicos, se mostra em dois níveis: mudança 1 e mudança 2. A teoria dos grupos aponta para mudanças que podem ocorrer dentro de um sistema, entre seus membros, sem modificá-lo: são as mudanças do tipo 1 – é o caso sugerido pelo ditado francês “*Plus ça change, plus c’est la même chose*”, em que há apenas uma aparência de mudanças, mas a compreensão do fenômeno não muda. A teoria dos tipos lógicos apresenta o modelo de passagem de um nível lógico para outro, isto é, uma transformação, uma descontinuidade que implica mudança do sistema: uma mudança do tipo 2. Para que se obtenha essa mudança, segundo esses autores, é necessária uma transformação nas regras que governam a ordem interna de um dado sistema.

A mudança 2, ensejada pela Proposta Pedagógica Labor, incentiva a participação dos alunos, o falar e o fazer ativos, com foco no aprender, relacionando prática e teoria, o que implica uma mudança de regras, um novo enquadramento da situação de ensino. A mudança do tipo 2 determina uma mudança no significado percebido de uma dada situação, que muitas vezes só acontece no decorrer da ação, no aqui e agora da experiência vivida. Watzlawick Weakland e Fisch (1974) referem-se ao processo de mudança como a arte de encontrar um novo enquadramento do fenômeno, no caso a capacidade de sair da lógica do

estudar para a lógica do saber, usando-se os conceitos de Charlot. É uma mudança de classe.

À luz dessas considerações, buscou-se atingir os seguintes objetivos amplos:

1. Verificar como os procedimentos da Proposta Pedagógica Labor de ensino por projetos seriam apropriados pelos professores na sua prática pedagógica cotidiana ou se haveria alguma mudança nessa prática.
2. Verificar se o processo de implantação da Proposta Pedagógica Labor possibilitou ao aluno a emergência de um sentido positivo para o ato de aprender o conteúdo ensinado e se teve repercussões positivas no seu rendimento acadêmico.
3. Investigar como se deu a relação das escolas com as famílias durante o processo de formação dos professores.

### **Método**

Trata-se de uma pesquisa-intervenção, ou *recherche impliquée* (Hugon, Seibel, 1988), segundo a qual ao mesmo tempo em que se desenvolve uma dada atividade esta é acompanhada por pesquisadores que, além dos objetivos práticos almejados, se comprometem com a produção do conhecimento científico. Como indicam Miranda e Resende (2006, p. 511), referindo-se à pesquisa-ação, “tratar-se-ia de uma pesquisa que articula a relação entre teoria e prática no processo mesmo de construção do conhecimento, ou seja, a dimensão da prática – que é constitutiva da educação – seria fonte e lugar privilegiado da pesquisa”. Essas autoras alertam contra os perigos do praticismo mediante uma tendência de ver a pesquisa-ação como solução pontual de problemas na escola ou sala de aula; é preciso ter claras as dificuldades envolvidas nas mudanças educacionais e em suas mediações históricas, sociais, políticas e teóricas.

A intervenção constituiu-se em um programa de formação em serviço para professores do ensino fundamental e médio de duas escolas públicas estaduais, ao longo do qual se procurou manter uma relação de trocas com os educadores, no respeito ao conhecimento acumulado por eles ao longo de sua prática. A proposta era apresentada e desenvolvida para os professores que, voluntariamente, se dispusessem a conhecê-la, respeitado o modo como os docentes a incorporavam.

Partiu-se do pressuposto da efetividade de programas de formação realizados nos locais de trabalho, originários de necessidades e demandas surgidas na escola (Reali, Tancredi, 2003). Como afirmam Reali e Tancredi (2003, p. 16), é possível captar-se, no processo de formação em serviço, as “sutilezas do processo de aprendizagem profissional dos professores e os aspectos relacionados com os diferentes contextos de ensino e aprendizagem que não seriam evidenciados de outra forma”.

A pesquisa envolveu observação participante (na escola, nas salas de aula e nas reuniões de pais e do grupo de educadores que faziam parte da investigação), questionários e entrevistas com pais, alunos, professores e gestores. Os dados foram registrados em protocolos de observação, áudios e vídeos.

### **Breve descrição das escolas**

#### *Escola A*

Trata-se de uma escola estadual de ensino fundamental e médio situada na zona sul de São Paulo, numa periferia constituída por moradores de baixa renda e com altos índices de violência. Contava com 2.500 alunos, em classes numerosas, com até 40 alunos, e 80 professores, 10% efetivos e 90% não-efetivos, e a diretora era efetiva. A escola implantou o sistema modular na sua grade curricular desde 1994, que consistia em concentrar aulas do bimestre de cada disciplina em módulos semanais. Como os professores deveriam desenvolver o conteúdo em períodos de três horas por dia, havia necessidade de se introduzir uma prática pedagógica diferente daquela da grade curricular pulverizada, em que as aulas têm de 20 a 30 minutos úteis de duração. Por essa razão, a diretora solicitou o curso de formação oferecido pela Labor. A proposta de formação de professores fez parte de medidas que a direção tomou para enfrentar problemas de faltas de professores, indisciplina de alunos, queixas em relação às práticas docentes, evasão, violência. De início, participaram voluntariamente da formação 15 professores, sendo 4 do ensino médio e 11 do fundamental II (de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série). Ao cabo de um ano o curso foi estendido a todos os docentes (37), por solicitação deles, sendo que os que já tinham passado pela formação no ano anterior repetiram-na e passaram a atuar como auxiliares.

#### *Escola B*

É uma escola estadual de primeiro grau situada na zona norte de São Paulo, também numa periferia constituída por moradores de baixa renda e com altos índices de violência. Atendia cerca de 1.100 alunos, distribuídos em três turnos. As classes eram numerosas, com 40 alunos, e contava com 21 docentes, sendo 9 efetivos e 12 não-efetivos, e a diretora não era concursada. A proposta de formação de professores foi oferecida pela equipe de pesquisa, que já realizava atividades na creche comunitária do bairro. A proposta foi bem recebida mas, embora essa escola tivesse os mesmos problemas da Escola A, não havia uma disposição de enfrentamento dos mesmos por parte da direção.

### **Breve descrição do Programa de Formação de Professores**

Planejou-se uma proposta pedagógica de ensino por projetos que enfatizava a instauração de um clima de sintonia e parceria entre escola, famílias e vizinhança, além de calcar o ensino na experiência prática e manter a interação entre os conteúdos teóricos e a experiência prática no ensino das disciplinas escolares (Labor, 2001).

A preocupação com a questão do fracasso escolar e a evasão levou à construção da Proposta Pedagógica Labor, que foi resultado de muitos anos de observação, reflexão e convivência com crianças institucionalizadas que apresentavam baixo rendimento escolar. Conheciam-se as crianças daquela instituição antes de entrarem na escola, e observou-se o impacto do trabalho em suas vidas.

Nessa experiência com escolas que atendiam a uma clientela semelhante à da instituição, constatou-se, sem surpresa, a justificativa calcada nas “deficiências motivacionais” e “de aprendizagem” para as dificuldades escolares das crianças. Observava-se, entretanto, que as crianças que não se adaptavam à escola raramente apresentavam um atraso significativo no seu desenvolvimento ou na sua capacidade de aprender; tal como as demais, continuavam a ter interesse e capacidade para jogar futebol, construir e soltar pipas, andar de bicicleta, lidar com dinheiro, jogar videogame, lidar com martelo e pregos, consertar um rádio, contar e ouvir histórias, fazer poesias ou responder a enigmas.

A experiência de fracasso ocorria na escola e não fora dela; sua vida escolar contribuía muito pouco para seu desenvolvimento, mas era fonte de conflitos e importante fator de avaliações pessoais negativas.

As crianças acolhidas na instituição vinham de famílias em que pouco se utilizavam interações verbais para ensinar, sendo a demonstração/imitação o método de ensino mais usado, e, conseqüentemente, as crianças eram menos estimuladas a fazer perguntas e solicitavam menos os adultos para solucionarem seus problemas. Vincent, Lahire e Thin (2001, p. 23) referem-se a esse modo de aprender/ensinar como a aprendizagem que “se opera na e pela prática, de situação em situação, de geração em geração; aprendizagem pelo fazer, pelo ver fazer, que não necessita de explicações e não passa necessariamente pela linguagem verbal”. Essa experiência pré-escolar deixava aquelas crianças em situação de inferioridade em relação às que interagiam mais freqüentemente com adultos mais escolarizados e que utilizavam mais a mediação da linguagem escrita e verbal. Foi para essa população que se criou a Proposta Pedagógica Labor.

O programa de formação de professores nas duas escolas estudadas nessa pesquisa compôs-se de três fases: na Fase I instrumentaram-se os professores para o ensino por projetos, com o auxílio de vídeos, material escrito (Labor, 2001), encontros coletivos e acompanhamento individual, presencial e a distância; na Fase II acompanhou-se a evolução da prática docente dos professores na utilização do Pequeno Projeto Didático definido a seguir.

O ensino por meio de projetos está ligado a uma concepção da educação que envolve o aluno com a sua própria aprendizagem e a escola com o mundo ao seu redor, contextualizando e dando sentido para o ensino (Hernández, Rodrigues, 1998). Os conteúdos pedagógicos deixam de ser um fim em si mesmos e passam a ser um meio para os alunos interagirem com a realidade (Barbosa, Gontijo, Santos, 2004). É uma oportunidade para o desenvolvimento de atitudes importantes na relação de ensino-aprendizagem, com o maior envolvimento do professor e dos alunos com o conteúdo a ser aprendido, maior interação entre professor e alunos, necessidade de o professor pesquisar e planejar o ensino levando em conta características e saberes dos seus alunos, além da necessidade de seus alunos construírem ativamente sua aprendizagem. De acordo com Barbosa, Gontijo e Santos (2004, p. 193), requer “alto nível de envolvimento entre professores e alunos, escolha criteriosa dos temas de trabalho, acompanhamento sistemático do processo de aquisição de novos conhecimentos”.

O Pequeno Projeto Didático refere-se a “uma unidade de ensino curta, estruturada em torno da construção ou da aquisição de um objeto significativo para o aluno” (Labor, 2001, p. 19). Trata-se de um conjunto de atividades em torno de uma ação capaz de mobilizar os alunos, motivando-os a desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes que irão contribuir para a sua formação. Por ser simples, direto e de curta duração, permite que os alunos tenham uma visão de conjunto, consciência dos seus progressos e apropriação daquilo que foi aprendido.

Essa forma centrada na ação e com contornos nítidos que acontece nos projetos para ensinar revela-se especialmente eficaz para aquelas crianças ou adolescentes cujo capital cultural está mais impregnado da ação concreta, do fazer. Helm e Lang (2005, p. 40) observaram que os projetos são uma forma de “abrir as portas do mundo da escola” para as crianças pobres. “

São o meio mais fácil para as crianças aproximarem-se do mundo do trabalho e é, em geral, durante a realização de um projeto que a criança, pela primeira vez, percebe a relevância, para os empregos dos adultos, da aprendizagem de tais habilidades. Isso é especialmente importante para as crianças que não vivem em ambientes muito favoráveis.

Embora a aprendizagem ativa e o ensino por meio de projetos venham sendo recomendados há bastante tempo por inúmeros especialistas na área de educação e ensino-aprendizagem (Montessori, Anísio Teixeira, Dewey, Piaget, Paulo Freire, Freinet, Decroly, por exemplo), a escola, em geral, ainda não assimilou essa prática, e a maioria dos professores utilizavam o ensino tradicional desvinculado da realidade e dirigido para alunos quietos e passivos.

Houve também um acompanhamento dos docentes para elaboração de um registro minucioso das atividades desenvolvidas e resultados obtidos; na Fase III avaliou-se a intervenção. Observaram-se as práticas docentes dos professores, elaboraram-se questionários e realizaram-se



entrevistas com todos os segmentos da escola, procurando-se identificar mudanças em sala de aula, no projeto político-pedagógico da escola, no clima da escola como um todo, no processo de aprendizagem dos alunos e na participação das famílias.

## **Resultados e análise**

Resumir a quantidade e complexidade dos dados obtidos durante dois anos e meio não é tarefa simples. Serão apresentados alguns tópicos que sintetizam os resultados nos diversos segmentos estudados: escola como um todo, participação dos professores, envolvimento dos alunos e envolvimento das famílias.

### *Escola como um todo*

Constatou-se uma grande diferença nos tipos de encaminhamento seguidos pelas duas escolas como um todo: a Escola A avançou no sentido de iniciar a construção de um novo Projeto Político-Pedagógico Participativo, com sua diretora promovendo transformações em todos os segmentos, dirigindo-se para uma mudança do tipo 2; a Escola B apenas contou com duas professoras dispostas a continuar com o projeto, e a diretora, embora tendo alguns movimentos de apoio, permaneceu apenas no discurso favorável.

*Ter procurado* ou *ter sido procurado* para introdução da Proposta Pedagógica Labor de ensino por projetos delineou o caráter diferenciado da participação nas duas escolas. A primeira buscava soluções para um projeto de mudança que estava em andamento, já estava aprendendo a buscar parcerias, já se apropriava de seu destino. A outra permanecia imersa no continuísmo de uma administração burocrática, mas com um discurso “progressista” (ou “construtivista”, nas suas palavras, segundo modismo que esvaziou o significado do conceito), mas abriu a escola para a introdução da Proposta Pedagógica Labor e para os pesquisadores.

Mesmo assim, porém, na segunda escola, que é representativa de grande número de escolas públicas nas periferias das grandes cidades, houve mudanças, que, se consideradas pontualmente, foram importantes: alunos que foram reconduzidos à escola, crianças multirrepetentes que se alfabetizaram, uma aproximação de algumas professoras com o bairro e com as famílias, a produção de um material pedagógico (os pequenos projetos didáticos) que poderá servir de referência e a formação de uma professora multiplicadora.

Ficou evidente que a participação da direção foi essencial para a instauração de novas propostas pedagógicas na escola e que estas não se mantêm somente no âmbito da sala de aula; é preciso alterar toda a cultura escolar para se receber uma proposta que inclua participação, espírito crítico e aprimoramento constante.

### *Participação dos professores*

Em números, o que se constatou ao final do período de formação foi o seguinte: na Escola A, em termos de utilização do Pequeno Projeto Didático, dos 55 professores da escola, 11 (do noturno) não o utilizam, mas estão buscando uma proposta diferenciada para o ensino médio; seis não haviam entendido, até o final da pesquisa, a possibilidade de utilizá-lo como recurso para ensino de conteúdo, mas utilizavam-no como recurso para “motivar” os alunos; 35 o estavam introduzindo como método de ensino – alguns com mais, outros com menos dificuldades, no entanto, conseguiram grandes mudanças; dois sabiam elaborar o plano por escrito, porém não o aplicavam em sala de aula; um trabalhava em sala de aula no método tradicional, mas utilizava o Pequeno Projeto Didático nos fins de semana com alunos de várias séries e começou a perceber que poderia utilizá-lo em sala de aula.

Na Escola B, apenas duas professoras passaram a utilizar a metodologia Labor em todas os conteúdos desenvolvidos; os demais utilizaram-na em alguns conteúdos, alternados com atividades no método de aulas expositivas. Houve interesse de quatro professores em realizar o Pequeno Projeto Didático em conjunto; higiene, saúde e datas comemorativas foram os temas escolhidos. Nove professores o realizaram envolvendo educação ambiental e para o trânsito.

Na análise dos relatos de observação em sala de aula, entrevistas e depoimentos de professores, delineou-se uma “tipologia” que poderia ser descrita como segue:

- a) aqueles com boa formação e/ou com uma prática diferenciada em termos de utilização de métodos ativos de ensino apresentavam uma assimilação muito rápida da idéia geral da proposta: “Compreender a proposta Labor não foi tarefa difícil...” (Escola A). Alguns optaram por segui-la e aperfeiçoá-la, outros adotaram-na em parte. Pôde-se observar nos depoimentos que, entre os professores que aprovaram a proposta, houve mudanças na sua prática em sala de aula: “Muitas mudanças de atitudes aconteceram – aulas dialogadas, relacionamento transparente, decisões coletivas, trabalho em grupo, compreensão das reações indisciplinadas de aluno, contextualização de conteúdos, etc.” (Escola A). A consequência de modificações na forma de planejar seu curso foi numa transformação da prática de avaliação. Esta, por sua vez, exigiu um olhar mais individualizado para o aluno e para seu mundo (familiar e social). “Hoje, a maioria dos professores já vê a avaliação com outros olhos; passou a ser mais um momento de aprendizagem, tanto para o professor como para o aluno, rompendo com a visão maniqueísta e com as verdades absolutas quando se fazia um julgamento dos acertos e erros.” (Escola A, diretora).

Esses momentos do ensino estão sistemicamente ligados: não é possível mudar um sem mudar o outro. Além disso, segundo eles, começou

a fazer *sentido* mudar o planejamento e o processo de avaliação quando se deseja mudar a prática em sala de aula. Ainda nesse grupo incluíram-se aqueles professores novos, que estão abertos a novas propostas. Ainda não se cristalizaram em nenhuma postura. Buscavam avidamente conhecer mais, arriscar novas propostas, juntar-se em equipes (Escola A).

Nos diferentes modos de apreender e implementar a proposta, percebeu-se que a compreensão do sentido do ensino por projetos por parte do professor foi fundamental para desenvolver o interesse dos alunos, obter seu engajamento nas atividades e chegar à aquisição do conhecimento. Aqueles que experimentaram a Proposta Pedagógica Labor perceberam que, para ensinar conforme seus princípios, tinham que promover a participação dos alunos e dos pais, procurar conhecer melhor o conteúdo e trabalhar em equipe.

b) O segundo grupo constituiu-se de professores responsáveis e comprometidos, mas com concepções de ensino ditos “tradicionais”, de aulas expositivas que colidiam com uma proposta de ensino com foco no desenvolvimento de projetos, com participação ativa dos alunos ao longo do processo. Eles não rejeitaram a proposta, mas utilizaram-na como atividade extra para interessar o aluno ou para o ensino de conteúdos outros que não os programáticos. Notou-se um certo medo de não cumprir as exigências do “programa oficial”. Com alguns professores desse grupo, foi interessante observar o processo de ruptura que se deu quando começavam a ver as possibilidades do método como uma forma séria e comprometida de ensinar.

c) Entre os docentes que se enquadraram no terceiro agrupamento encontraram-se os que tinham formação deficitária, aqueles que apresentavam condições individuais adversas à adoção do Proposta Pedagógica Labor – havia neles falta de interesse e dificuldade de apreensão da proposta. “Eu percebo que alguns professores têm dificuldades em inserir o conteúdo planejado para suas aulas na forma de um Pequeno Projeto Didático, entendendo-o como um procedimento de ensino a mais para ser trabalhado durante as aulas.” (Escola B).

Nesse caso, realizou-se seguimento contínuo para localizar a dificuldade. Tentou-se a aprendizagem por imitação, com o auxílio de outros docentes, mas mesmo assim os resultados mostraram a adoção de apenas alguns aspectos da proposta. Como exemplo, uma das professoras desse grupo passou a incluir um registro contínuo das atividades que desenvolvia – “Aprendi a importância do registro.” (Escola B) – e também a incluir algumas atividades práticas no seu cotidiano, como acompanhar os alunos para uma sessão de teatro. Essa professora incluiu novas práticas de interação com os alunos, mas isso não resultou em melhor aproveitamento acadêmico, pois seu ensino não apresentou mudanças.

- d) Um quarto grupo era constituído por docentes que optavam por não se envolver nas atividades, mesmo tendo afirmado anteriormente essa intenção. A falta de interesse foi incontornável.

Os que mostravam características dos grupos a) e b) eram maioria na Escola A e os demais, a maioria na Escola B.

### *Envolvimento dos alunos*

No que diz respeito aos alunos (Escola A) de professores que introduziram a prática da Proposta Pedagógica Labor, estes depoimentos retratam a situação: "A escola melhorou muito e o ensino ficou mais prático e está dando para aprender melhor" (aluno, 13 anos, 5ª série, Escola A); "Eu já senti o valor de estar estudando; se chegar num lugar eu já sei fazer as coisas, já senti que estava crescendo de produção" (aluno, 16 anos, 6ª série, Escola A – referindo-se a uma atividade que envolvia o preenchimento de um formulário para pedido de emprego).

Quanto à aprendizagem de atitudes, os professores observaram, no geral, as seguintes mudanças dos alunos:

- em relação à escola (de uma atitude de descuido e até de agressão para uma atitude de cuidado) – pararam de "pichar" os muros, embelezaram e prepararam a escola para visitantes (Escolas A e B).
- em relação aos professores (de uma atitude de agressão, enfrentamento, desrespeito, para uma postura de respeito e colaboração) – passaram a expressar admiração pelo professores, propuseram-se ajudar, mostraram-se mais próximos, mais afetuosos.
- em relação ao estudo (de uma atitude de distanciamento e passividade para uma de compromisso e apropriação da escola) – aumentou a frequência, os alunos não queriam faltar, diminuíram queixas de indisciplina, propuseram projetos pessoais (campeonatos, concursos).

Em um levantamento informal realizado com os alunos da Escola B, no horário da entrada, indagou-se: "Você gosta de aprender?", e a resposta era invariavelmente "Gosto!"; à segunda questão: "Você gosta de estudar?", um "Não" enfático era ouvido. Essa reação aponta para a disposição positiva diante do aprender, porém, uma oposição à forma escolar de promovê-lo.

Quanto à aprendizagem dos conteúdos escolares nas classes em que se realizou a Proposta Pedagógica Labor, foram relatadas as seguintes mudanças, segundo depoimentos de professores e alunos: os alunos passaram a expressar seu conhecimento com suas próprias palavras; queriam pesquisar (essa palavra entrou no seu vocabulário cotidiano); liam mais; expressavam prazer na aprendizagem: tal módulo "foi uma delícia" (Escola A); "quero ver se eu não aprendo a ler agora!" (Escola B).

Nas palavras da diretora da Escola A, “alunos que antes eram motivo de desespero de muitos, hoje se tornaram ‘braços direitos’, participativos, dinâmicos, e que acabam se destacando pela criatividade e soluções rápidas”. A diretora informa que tais alunos se tornaram elementos de pressão para instigar os professores que ainda não utilizam essa prática a fazê-lo.

Na Escola B, a professora da primeira série do ensino fundamental – a única a adotar integralmente a Proposta Pedagógica Labor de ensino por projetos – relatou a alfabetização de 93% de sua classe. “Está muito claro que alunos que passaram pela experiência dos Pequenos Projetos Didáticos no ano passado têm características diferentes em relação ao desempenho em atividades em grupo. As crianças têm mais autonomia, são comunicativas, interessadas, trocam assuntos entre si sem tumultuar ou gerar situações de indisciplina.” (Escola B, diretora).

### *Envolvimento das famílias*

Quanto às famílias, “Foram contando que sentiam a escola diferente, que os filhos não queriam faltar de jeito nenhum, que adoravam fazer pesquisa, etc. Para cada crítica imediatamente já buscavam soluções” (diretora da Escola A).

Os depoimentos de pais, professoras e diretora (Escola A) mostraram que os pais mudaram sua percepção inicial da escola e reconheceram as mudanças, mas em alguns momentos faziam críticas que refletiam o confronto entre a Proposta Pedagógica Labor e o modo tradicional de ensino e disciplina: “meu filho não traz lição para casa”. Manifestavam suas opiniões e críticas e cooperavam na busca de soluções que passaram a ser incorporadas pelos docentes (por exemplo, solicitaram que os alunos registrassem as atividades diárias e os conteúdos para que os pais pudessem acompanhar seu processo).

O sistema modular adotado na Escola A permitiu identificar os professores faltosos, e os pais chegavam com suas reclamações “localizadas”, não só quanto às faltas, mas em relação à não utilização da nova proposta. As reuniões com os pais foram planejadas em equipe pelos professores e direção, aumentou a frequência dos pais às reuniões (sendo mães na maioria). Lá eram feitas solicitações quanto à segurança (policimento e semáforo), ensino mais voltado à profissionalização e procedimentos administrativos que levassem em conta suas necessidades (como, por exemplo, trabalho e medo da violência). Os pais procuravam também a escola fora das reuniões formais, para buscar ajuda e tratar de questões sérias, como gravidez na adolescência e consumo de drogas. Observou-se que cerca de 10% dos pais, de uma escola com mais de 1.000 alunos, sistematicamente recorriam a ela para resolver problemas referentes à vida escolar dos filhos: horários, dispensas, mudança de turma. Notou-se também que, ao contrário do mito da não participação dos pais das camadas sociais de baixa renda, estes respondiam bem às solicitações da escola e mantinham um contato freqüente com ela.

Na Escola B promoveu-se uma intensificação dos contatos entre professores e famílias, o que resultou em maior conhecimento recíproco: “Aquela concepção do descaso ou do desleixo da família está se modificando; estamos reconhecendo que os problemas são muitos” (Escola B, diretora). Entre os pais, foi expresso o interesse de seus filhos pela escola e seu desejo de frequentá-la: “nem doentes, querem faltar” (alunos da professora que assumiu a proposta pedagógica).

### **Considerações finais**

O resultado mais marcante foi a diferença entre as duas escolas na apropriação da proposta pedagógica pelos docentes, indicando que o apoio da direção foi fundamental para se introduzirem mudanças pedagógicas na sala de aula e no processo de formação dos professores. Pode-se supor que a Escola A caminhou em direção à lógica do saber (Charlot, 2005), pois houve uma responsabilização por parte da direção em implementar mudanças nesse sentido.

Quanto à mudança na prática docente, foi possível identificar algumas condições favoráveis e outras desfavoráveis para a introdução da proposta. Entre as primeiras: conhecimento do conteúdo de sua disciplina; disponibilidade para aprender (conteúdo e práticas) e buscar apoio e acompanhamento de colegas, de técnicos e da diretora; pressão dos alunos em direção ao ensino por projetos. Entre as condições desfavoráveis estavam: falta de conhecimento do conteúdo; cultura da queixa e da culpabilização; apego a crenças de que a situação de ensino tem que seguir os moldes tradicionais de sisudez, repetição, exposição, para garantir a transmissão do conteúdo; descompromisso com o ensino público.

A mera adoção de práticas ativas com os alunos (como montar uma peça de teatro, levá-los a uma exposição ou incluir um registro constante das atividades) não garante um melhor ensino, se o professor não tiver um conhecimento razoável do conteúdo a ser ensinado e não desenvolver práticas que os envolvam em uma atividade intelectual sistemática e dirigida. Foi o que se observou com uma das docentes estudadas: uma mudança do tipo 1 (Watzlavick, Weakland, Fisch, 1975), segundo a qual as regras do processo de ensino permaneciam as mesmas, embora a aparência fosse de ensino ativo.

A relação do professor com o ensinar, como lembra Charlot (2005), não pode ser desconsiderada. A mudança de um modo de ensinar expositivo para o de utilização de projetos implica transformar a própria visão do mundo escolar, de si mesma como professora, e isso pode levar a mudanças pessoais ainda mais profundas, às quais nem sempre se está disponível. Esses bons professores, mesmo com ênfase na aula expositiva, lograram êxito na aprendizagem dos alunos, pois, como afirma Charlot (2005, p. 60), “davam oportunidade para os alunos terem uma atividade intelectual”.

Os alunos dos professores que adotaram a proposta aprenderam novas atitudes em relação à escola, aos professores e ao estudo: cuidado, respeito e colaboração, compromisso. Aqui podemos lembrar das considerações de Charlot (2005, p. 57) sobre o aprender: "Aprender não é apenas adquirir saberes, no sentido escolar e intelectual do termo. É também apropriar-se de práticas e de formas relacionais e confrontar-se com a questão do sentido da vida, do mundo, de si mesmo". Bruner (1997, p. 94), ao referir-se à revolução contextualista na psicologia, fala da concepção distributiva da aprendizagem, segundo a qual "a criança que aprende participa de uma geografia cultural que sustenta e modela o que ela está fazendo, sem a qual não haveria, por assim dizer, *qualquer* aprendizagem". Na aprendizagem de conteúdos escolares, os alunos constataram que aprender pode ser prazeroso e que eles podem constituir-se em agentes na produção de conhecimento, com a sua conseqüente apropriação. Alguns alunos afirmaram que o que tornava as aulas interessantes foi o caráter "prático" do que era ensinado. Charlot (2005, p. 55), ao referir-se a essa questão, define a aula interessante como aquela "em que há o encontro entre o desejo e o saber". Essa abertura para o aprender é impossível de não se observar nas crianças, desde que tenha sentido para ela. No caso dessas crianças, o caráter prático e a oralidade presentes nos tipos de atividade envolvidas talvez tenham sido componentes significativos para sua aprendizagem. A escola pôde oferecer para os alunos uma experiência que tinha algum paralelo com a forma de socialização de suas famílias (Vincent, Lahire, Thin, 2001). Foi-lhes oferecida a oportunidade de "conhecerem o prazer do saber, o sentido do saber por ter encontrado sentido em algumas matérias", semelhante ao que acontece às crianças de classe média (Charlot, 2005, p. 67).

Quanto às famílias, assim como com alguns professores, muitas vêem o ensino tradicional como "sério", sem alegria, prazer, com tarefas mecanizadas e abundantes, disciplina rígida. Talvez seja o que Charlot (2005) chama de "pedagogia sem riscos", aquela que permite ao aluno passar para a próxima série e o aproxima das condições de escolaridade suficientes para ter um bom emprego. Contudo, contrariando o mito do desinteresse, parte das famílias buscou informar-se sobre as mudanças nas práticas pedagógicas e trouxe sugestões e contribuições que puderam ser incorporadas pelos professores. Como afirmam Reali e Tancredi (2003, p. 18), "a escola não pode mais ser considerada como uma agência social separada de sua comunidade e de outras agências socializadoras, como as famílias dos alunos" (tradução nossa).

Observou-se também a presença de pais, predominantemente mães, contrariando o mito da não-participação, ou o "mito da omissão parental", como o chama Lahire (1997). Semelhantemente a esse autor, nosso estudo demonstrou a importância atribuída à escola pelos pais, seu acompanhamento nas mudanças instituídas pela escola, seu receio de que aquelas poderiam prejudicar o aprendizado dos filhos.

Este texto resume dois anos de acompanhamento de 10 professores em duas escolas públicas de São Paulo, e os resultados da

pesquisa apontam para as possibilidades de um processo de educação continuada de professores em serviço e para a necessidade de se olhar a mudança nas práticas pedagógicas como um fenômeno complexo, que não depende somente da atuação do docente em sala de aula. Esse estudo mostrou a disponibilidade para o aprender por parte das crianças e adolescentes e também de muitos professores e se constituiu condição fundamental para os pesquisadores compreenderem a singularidade e complexidade dos fenômenos que estavam sendo estudados.

---

### Referências bibliográficas

- BARBOSA, Eduardo Fernando; GONTIJO, Alberto de Figueiredo; SANTOS, Fernanda Fátima dos. O método de projetos na educação profissional: ampliando as possibilidades na formação de competências. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 40, p. 187-212, dez. 2004.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage, 1990.
- BRANDÃO, C. R. (Org.). *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRUNER, J. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- CHARLOT, B. Relações com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 97, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Relação com o saber, formação de professores e globalização*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Petrópolis: Vozes, 1970.
- GOMES, J. V. Família e socialização. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 3, n. 1/2, p. 93-107, 1992.
- HELM, Judy H.; LANG, J. A. Superação dos efeitos nocivos da pobreza. In: HELM, Judy H.; BENEKE, Sallee. *O poder dos projetos*. São Paulo: Artmed, 2005.
- HERNÁNDEZ F.; RODRIGUES, J. H. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HUGON, M. A.; SEIBEL, C. (Ed.). *Recherches impliqués, recherches actions: le cas de l'éducation*. Bruxelles: De Boeck Université, 1988.



LABOR. *A Proposta Pedagógica Labor*: Fascículo 3. Pequeno Projeto Didático. Educ/Finep, 2001.

LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

MELLO, S. L. Classes populares, família e preconceito. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 3, n. 1/2, 1992.

MIRANDA, M. G.; RESENDE, A. C. A. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, p. 511-518, 2006.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1993.

REALI, A. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P. *School-family relationship and school success: some lessons from a Teacher Education Program*. Chicago, 2003. Paper presented at the 2003 American Educational Research Association Annual Meeting.

THIN, D. Famílias de camadas populares e a escola: confrontação desigual e modos de socialização. In: MULLER, M. L. R.; PAIXÃO, L. P. *Educação: diferenças e desigualdades*. Cuiabá: EdUFMT, 2006.

THIOLLENT, M. *Metodologia de pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, 2001.

WATZLAWIKI, P.; WEAKLAND, J.; FISCH, R. *Change: principles of problem formation and problem resolution*. New York: Norton, 1974.

WATZLAWICK, P.; WEAKLAND, J.; FISCH, R. *Changements*. Trad. P. Furlan. Paris: Ed. Seuil, 1975.

---

Heloisa Szymanski, doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação dessa Universidade.  
hszymanski@uol.com.br

Margarida M. Pompéia Gioielli, psicóloga, com especialização em Psicologia da Educação, é docente da Associação Educacional Labor.  
magui2000@uol.com.br

Sílvia Pompéia, doutoranda do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é docente da Associação Educacional Labor.  
silviapompeia@uol.com.br

Daniella Michel é formada em Terapia Ocupacional pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Camp) e gerente de projetos na Fundação Beneficente Heydenreich.  
caiolis@uol.com.br

Recebido em 28 de agosto de 2007.  
Aprovado em 12 de setembro de 2008.