

APRENDIZAGEM POR PROJETOS: UMA REFLEXÃO SOBRE A MUDANÇA NO PENSAR E AGIR DOCENTE NO CURSO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL.

LEARNING BY PROJECTS: A REFLECTION ON THE CHANGE IN THINKING AND ACTING TEACHER IN SOCIAL COMMUNICATION COURSE.

Ana Maria Andrade de Oliveira Melo¹
Sílvia Gonçalves de Almeida²

RESUMO: Este artigo foi desenvolvido a partir de estudo teórico e do acompanhamento pedagógico da prática de projetos no Curso de Comunicação Social. A preocupação sobre o tema Aprendizagem por Projetos surgiu com a proposta da reformulação do projeto pedagógico, da prática docente e da mudança na forma de pensar a formação do aluno. Entretanto, o objetivo aqui não é descrever a prática e sim situar que a vontade de mudar impulsiona a abertura para novos caminhos na graduação, em construção coletiva e refletir sobre a aprendizagem por projetos como uma possibilidade para um trabalho que pensa a partir do desenvolvimento de competências, que pode quebrar as barreiras da fragmentação do conhecimento e que pode transformar a prática docente e a concepção de avaliação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Comunicação Social. Pedagogia de projetos. Aprendizagem. Competências.

ABSTRACT: *This article was developed from a theoretical study and pedagogical attendance of the project's practice at Social Communication Course. The concern about the subject Learning by Projects emerged with the purpose to reformulate the pedagogical project, the teaching, and the change in the way to think the student education. However, the objective here is not to describe the practice, yet in process, but to place that the wish to change stimulates new paths for teaching and learning at graduation courses, with collective construction, and to reflect about learning by projects as a possibility for a work that thinks of competences development, breaks the barriers of the knowledge fragmentation and can transform the teacher's practice and the conception of evaluation.*

KEYWORDS: *Education. Social Communication. Project Pedagogy. Learning. Competences.*

¹ * Jornalista pela Universidade de Mogi das Cruzes, doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo. Professora e diretora do Curso de Comunicação Social da Universidade Guarulhos.

² ** Pedagoga pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, mestre em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo. Professora do Curso de Comunicação Social da Universidade Guarulhos.



DE ONDE ESTAMOS FALANDO

A vontade para buscar uma aprendizagem significativa e diferenciada no curso de Comunicação Social teve seu espaço ampliado com a abertura para a construção curricular mais flexível proporcionada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº. 9394/96, e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Entretanto, repensar o ensino de comunicação implica uma preocupação que considere características gerais e específicas da formação em aspectos pedagógicos e metodológicos.

Os antigos projetos pedagógicos da área eram comumente baseados no antigo currículo mínimo que se dividia em: disciplinas teóricas de formação geral, disciplinas teóricas de formação em Comunicação e disciplinas práticas de formação específica. Eram constituídos por uma grade curricular fragmentada e sua prática pedagógica, geralmente, seguia o modelo tradicional de docência no qual era realizado um planejamento individualizado e disciplinar.

Na prática docente e de gestão acadêmica do Curso de Comunicação Social de uma universidade privada de São Paulo, em 2001, surgiram propostas na área tendo como base as DCNs para a avaliação e reformulação do Projeto Pedagógico. Nesse período, uma comissão composta por professores do curso e a direção, discutiram a formação em Comunicação Social. Nesse momento, algumas mudanças ocorreram em relação à flexibilização da matriz curricular com a inserção das atividades complementares e do estágio e com a preocupação da formação a partir de uma atitude interdisciplinar e de uma formação generalista pautada na Comunicação Total.

As primeiras mudanças foram tímidas, haja vista que havia uma dificuldade em inserir o próprio professor no processo, pois se pretende que o

aluno tenha uma atitude interdisciplinar, o professor também precisa ter. Nesse sentido, não se pode perder de vista que as Ciências foram constituídas durante séculos sob a égide da fragmentação. Quebrar paradigmas da formação do professor não é uma tarefa fácil e exige muito mais do que construir um projeto pedagógico, mas sim garantir uma participação de fato coletiva na qual se pode discutir a formação e os aspectos pedagógicos entre todos os envolvidos no processo (professores, alunos, direção do curso e instituição).

Foi com essa percepção que uma segunda avaliação e reconstrução do projeto pedagógico foram possíveis. Tal processo iniciou-se pelo debate para uma formação por meio de competências em reuniões com o corpo docente para reavaliar o projeto e repensar a formação do aluno que, por meio das atividades complementares e projetos isolados de ensino, pesquisa de extensão solicitava uma mudança na forma como o curso conduzia.

As reuniões começaram por compreender de forma coletiva a formação por competências e não mais por objetivos de ensino e conteúdo programático. Após pesquisa realizada com profissionais e docentes da área, foram traçadas as competências para a formação em Comunicação Social. O movimento foi rico, as discussões permitiram compreender a formação do comunicador que se definiu como generalista sem uma visão fragmentada das áreas de conhecimentos que se envolvem a comunicação e de forma que o aluno possa se apropriar e construir competências que o diferencie em sua vida profissional e pessoal.

Pode parecer que a tarefa estava cumprida, mas foi dessa nova concepção de formação que surgiu um dilema: *de que forma é possível transformar uma prática docente e reconstruir o curso para que essa nova concepção de formação se concretize?*



As análises, discussões e reflexões coletivas tornaram-se mais intensas a partir do dilema levantado. O movimento de mudança, entretanto, exige dos envolvidos a flexibilidade e a vontade de buscar o novo. Um desafio para docentes que foram formados por modelos estabelecidos pelo conhecimento da modernidade e, agora encontram-se diante de novos paradigmas do conhecimento e diante de alunos que aprendem de forma diferente da que aprenderam, que compreendem o mundo por outro viés e que sentem a necessidade de fazer, de compreender conceitos oriundos da prática e de serem desafiados na resolução de problemas. São alunos que lidam com novas tecnologias, que têm a possibilidade de se conectar com o mundo em segundos, que recebem informações em outra velocidade e que se encontram diante de espaços e tempos flexíveis.

Assim, surgiu a proposta de se trabalhar por projetos e não mais por disciplinas. Projetos que envolvam saberes diferenciados, mas que propiciem que esses saberes dialoguem em regiões fronteiriças na solução de problemas complexos. Problemas que envolvem pesquisa, parceria e uma visão das partes e da totalidade inter-relacionadas e interdependentes. Projetos que não reduzam o conhecimento em pequenos fragmentos e que, por sua complexidade, não se resumam a operações racionais, que não consideram os elementos emocionais e sensíveis.

Dessa forma, um novo projeto pedagógico foi construído e a prática docente repensada. Novas propostas pedagógicas surgiram para compor essa nova concepção de curso, que se iniciou em um processo de aprendizagem coletiva, e a concepção pedagógica mudou seu sentido.

A continuidade desse trabalho foi garantida pela parceria que se fez e faz presente em outras instituições.

A APRENDIZAGEM POR PROJETOS

É comum encontrar currículos de cursos superiores das áreas de Ciências Humanas e Sociais desenvolvidos a partir de um pensar que envolve a preocupação da formação teórica-básica, com conhecimentos humanísticos, e a formação profissional, a qual se constrói por conceitos teóricos e atividades práticas específicas da vida profissional. Isso nos mostra que existe uma vontade de se trabalhar teoria e prática na formação do aluno. Entretanto, o que torna difícil esse processo é que se construiu uma concepção fragmentada no desenvolvimento dos cursos na qual a teoria e a prática costumam dialogar em momentos muito específicos e as diferentes áreas estudadas encontram nenhuma ou quase nenhuma possibilidade de diálogo significativo. Isso porque os cursos são construídos a partir de grades ou estruturas curriculares formadas por disciplinas, que reunidas formam um todo. O que existe, em geral, é a intenção de se compreender o todo (a área de formação em si) obtido de partes que aparecem geralmente isoladas como se o conhecimento pudesse ser simplificado e reduzido a partes.

É preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto. (MORIN, 2000, p.89)

Isso não significa que se devam ignorar as especificidades das diferentes áreas de conhecimento que estão englobadas nas disciplinas e sim ter cautela para não atingir a hiperespecialização que, como afirma Morin (2000, p. 106) considera o objeto da disciplina como autossuficiente. Ainda, de acordo com o autor, as disciplinas serão justificáveis se considerarem as realidades globais.

A proposta, então, é de buscar um caminho para que se desenvolva a prática pedagógica a partir do diálogo efetivo entre as disciplinas, em um projeto comum, que envolve a solução de problemas complexos em que o aluno busca trajetórias teóricas e práticas de forma interdependente e inter-relacionada, utilizando-se da pesquisa e da relação com a sociedade (comunidade interna, comunidades externas, organizações públicas, privadas e não governamentais), trabalhando com problemas reais e públicos reais. O diálogo se dá no processo de desenvolvimento do projeto, construindo uma formação na qual as diferentes áreas de conhecimento passam a ter sentido, transcendendo as disciplinas em si e colocando-as diante de um movimento de parceria que envolve solidariedade e conflitos. Segundo Hernández (1998, p. 46) “a cooperação, nesse caso, dirige-se para a resolução de problemas e se cria a transdisciplinaridade pela construção de um novo modelo de aproximação da realidade do fenômeno que é o objeto de estudo”.

O trabalho por projetos na graduação pode apresentar uma possibilidade para a construção de um conhecimento que não é abordado por meio de fórmulas prontas ou padronizado. Os projetos pressupõem, quando desenvolvidos pelo aluno, um mergulho em problemas reais que permite buscar maior compreensão dos diferentes saberes para encontrar possibilidades de solução, que envolve um exercício constante de análise, interpretação e crítica. Além disso, os projetos levam o aluno a compreender a realidade e, de fato relacionar-se com ela.

Para Hernández (1998, p. 73),

considerados dessa maneira, os projetos podem contribuir para favorecer,

nos estudantes, a aquisição de capacidades relacionadas com:

- A autodireção: pois favorece as iniciativas para levar adiante, por si mesmo e com outros, tarefas de pesquisa;
- A inventiva: mediante a utilização criativa de recursos, métodos e explicações alternativas;
- A formulação e resolução de problemas, diagnóstico de situações e o desenvolvimento de estratégias analíticas e avaliativas;
- A integração, pois favorece a síntese de idéias, experiências e informações de diferentes fontes e disciplinas;
- A tomada de decisões, já que será decidido o que é relevante e o que se vai incluir no projeto;
- A comunicação interpessoal, posto que se deverão contrastar as próprias opiniões e pontos de vista com outros, e tornar-se responsável por elas, mediante a escrita ou outras formas de representação.

Essa proposta, porém envolve mudanças no pensar a aprendizagem do aluno e, conseqüentemente, na prática docente e no sistema de avaliação do curso. Se o que se pretende é transcender as barreiras disciplinares e criar uma aprendizagem em regiões fronteiriças, o professor precisa ser o primeiro a acreditar que sua disciplina não é autossuficiente e nem independente no curso. Além disso, ele precisa mudar sua atitude diante do conhecimento científico, da aprendizagem e do



diálogo. Para que isso possa acontecer, precisa-se levar em conta que

A fragmentação conduziu à especialização, a despeito da perda de visão da totalidade, separando os que sabem (cientistas) dos que não sabem (cidadãos comuns), valorizando o conhecimento científico com *status* superior em oposição ao conhecimento do senso comum. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 219)

Esse se torna um aspecto importante de citar, pois é comum que os docentes trabalhem baseados em um modelo de formação marcado pela fragmentação e na desconsideração do senso comum como objeto de análise, esquecendo-se de que o aluno parte do senso comum e pode transformá-lo no processo.

Outro fator importante é que o diálogo se torna possível se os aspectos envolvidos no conhecimento levarem em conta o sensível, pois “o conhecimento se dá não apenas pela razão, mas pelo diálogo dela com o sensível e o emocional”. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 221). Nesse sentido, paradigmas da modernidade precisam ser quebrados. O conhecimento passa a ter importância se abrir possibilidades para o diálogo entre diferentes áreas e se incluir movimentos de conflito, imprevisibilidade, espontaneidade e desordem.

Em relação à aprendizagem, existe necessidade de se pensar que nem sempre o que se *ensina* é *aprendido*. A aprendizagem do aluno envolve fatores que são internos a ele, construídos em sua própria história pessoal e sua relação com o conhecimento e com a vida; e externos, nas novas possibilidades de aprendizagem que são construídas na relação com o outro e com novos desafios cognitivos e emocionais que podem surgir no processo. Assim, é importante considerar a aprendizagem

individual e do grupo de diferentes formas, isto é, cada um aprende de uma forma e cada grupo se relaciona com a aprendizagem de forma diferenciada, ainda levando em consideração os conflitos, a espontaneidade, o imprevisível e a desordem. Dessa forma, consideram-se os diferentes movimentos, espaços e tempos de aprendizagem e a possibilidade de uma construção individual e coletiva que se diferencia, mas se complementa.

A nova lógica então proposta inclui flexibilidade, dialogicidade, dialeticidade, pluralidade, e trata o erro, o relativo, a contradição, a ambiguidade, a criatividade como elementos constitutivos essenciais. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 224).

Já no que diz respeito à avaliação, o trabalho por projetos exige uma atitude e um pensar próprios. Em um projeto, a avaliação, o trabalho por projetos exige uma atitude e um pensar próprios. Em um projeto, a avaliação não pode ser vista como classificatória e definida ao final de um período letivo. Nesse tipo de proposta, o aluno desenvolve atividades a todo instante, e cada passo precisa ser avaliado no processo com o objetivo de buscar alternativas e caminhos para dar continuidade da melhor forma ao projeto que está sendo desenvolvido.

Sendo assim, a avaliação passa a ter como objetivo a aprendizagem contínua em um movimento de análise, interpretação, compreensão e reflexão. Atitude do professor diante da avaliação passa a ser de um orientador que tem como papel a mediação do processo de aprendizagem. Sua função não é a de definir se ao final do projeto o aluno conseguiu atingir os conhecimentos pré-estabelecidos como necessários e sim de orientá-lo no decorrer do projeto em um movimento de troca e aprendi-



zagem conjunta, no qual ambos (aluno e professor) buscam alternativas para superar as barreiras que surgem recorrendo a novas possibilidades para a solução de problemas.

Nesse sentido, o professor precisa acompanhar passo a passo o andamento do projeto e estar aberto a todo instante para discutir o processo. Passa a ter uma relação dialógica que envolve a ele mesmo, ao aluno e aos saberes necessários para que os problemas sejam solucionados e para que haja sucesso no desenvolvimento do projeto.

O professor abre mão da avaliação como instrumento de punição e o aluno perde o medo de ser avaliado. Não se pode ainda perder de vista que a avaliação também não deve ser fragmentada e a sintonia entre todos os agentes envolvidos no projeto precisa ser grande. Em um trabalho por projetos, o aluno precisa ser avaliado no conjunto de professores para que não se perca a visão do todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que não basta desenvolver uma proposta de mudança curricular, é necessário que exista uma mudança de atitude em relação à prática docente, ao conhecimento, ao aluno, à avaliação e à equipe envolvida no processo. O trabalho por projetos pode ser uma alternativa para os dilemas enfrentados sobre a aprendizagem e a prática docente, mas precisa ser planejado cuidadosamente e por uma equipe participativa.

Não é suficiente definir temas e construir cronogramas de trabalho. Seus objetivos precisam ser claros, as competências que serão construídas precisam ser coerentes ao projeto maior do curso e a equipe precisa estar afinada e disposta a trabalhar com a imprevisibilidade, com o acompanhamento e avaliação constante do processo e com o diálogo e a parceria.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho.** Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
2. MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Tradução de Eloá Jacobina. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
3. PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Lea das G. C., **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez Editora, 2002. 1 v.