

Temas transversais e o trabalho com projetos: uma experiência nas séries iniciais do ensino fundamental

Cristina Satiê de Oliveira Pátaro* & Ricardo Fernandes Pátaro**

Resumo: Esse artigo discute uma experiência pautada na estratégia de projetos e nos temas transversais, desenvolvida pelos autores junto a crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental. Baseada na perspectiva da complexidade, a prática relatada busca integrar os conhecimentos escolares aos conhecimentos do cotidiano dos(as) alunos(as), em um trabalho interdisciplinar que deixa de lado a hierarquização dos conteúdos e o cumprimento de programas fechados e pré-determinados. Em seu lugar, a estratégia de projetos permite encarar o conhecimento como uma rede de relações, ao mesmo tempo em que abre espaço às incertezas do trabalho pedagógico. A ênfase nos temas transversais – os quais subsidiam o projeto desenvolvido – objetiva a formação ética dos estudantes, de modo que a intenção é apontar possibilidades de articulação dos conteúdos escolares a diferentes práticas e vivências que, acima de tudo, priorizem o desenvolvimento de princípios éticos, de cidadania, e a formação de sujeitos autônomos, críticos, capazes de participar e conviver democraticamente em sociedade.

Palavras-chave: Escola básica; Transversalidade; Estratégia de projetos; Complexidade.

Transversal themes and education by projects: an experience in elementary school

Abstract: This paper reports an experience from practice with education by projects and transversal themes, developed by the authors with children from initial series of elementary school. Based on a perspective of complexity, the method proposes an integration between school and everyday knowledge and an interdisciplinary work, instead the prioritization of pre-determined school programs. Education by projects considers the inter-relation of all knowledge as well as the uncertainty and randomness of pedagogical work. The emphasis on transversal themes - which support the projects developed – objectives ethical formation of students, so the intention is to indicate possibilities for articulation of school knowledge and different practices that prioritize the development of ethical, citizenship, and the formation of autonomous and critical individuals, able to live and participate democratically in society.

Key words: Elementary school; Transversality; Projects. Complexity.



* **CRISTINA SATIÊ DE OLIVEIRA PÁTARO** é Pedagoga, Mestre em Educação (Unicamp) e Doutora em Educação (USP). Professora adjunta do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná - (UNESPAR/Fecilcam - Campo Mourão).



** **RICARDO FERNANDES PÁTARO** é Pedagogo, Mestre em Educação (Unicamp) e Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professor assistente do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR/Fecilcam - Campo Mourão).

Esse texto discute os pressupostos teóricos e o relato de uma experiência relacionada ao trabalho escolar com temas transversais e a estratégia de projetos. Tal proposta apresenta-se como uma possibilidade de trabalho pedagógico junto a crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental, no sentido de contribuir com uma educação que contemple tanto os conteúdos escolares quanto a formação ética dos estudantes.

São apresentadas as premissas teóricas que orientam a estratégia de projetos enquanto prática pedagógica, bem como a ideia de transversalidade. Em seguida, discute-se um exemplo de projeto desenvolvido, buscando ressaltar suas contribuições para a formação em valores éticos, que almeja o desenvolvimento de sujeitos autônomos, críticos e capazes de participar e conviver democraticamente em sociedade.

Complexidade e escola

A Teoria da Complexidade, proposta por Morin (1990; 2002), é uma das bases que fundamenta a prática pedagógica aqui apresentada. O autor parte da crítica ao modelo paradigmático da Ciência Moderna, ao qual denomina *pensamento simplificador*. Segundo Morin (1990), o pensamento simplificador, na intenção de controlar a natureza, acaba por reduzir e tratar de maneira unidimensional a complexidade do real. Orientado pelos princípios de *redução*, *disjunção* e *abstração*, tende a fragmentar, simplificar e formalizar o real, compreendendo a natureza unicamente a partir do funcionamento de suas partes. Tal pensamento tem reflexos na estrutura e no currículo escolares, uma vez que o conhecimento é reduzido, simplificado e fragmentado em diferentes disciplinas, dificultando a

compreensão por parte dos(as) alunos(as). Ao mesmo tempo, o conhecimento e as práticas escolares são formalizados, vistos sob a ótica da ordem e da certeza dos programas curriculares pré-determinados.

Para Morin (1990), a complexidade do real, dos objetos e fenômenos da natureza, pode ser melhor compreendida a partir de uma perspectiva multidimensional e que tenha em vista as incompletudes do conhecimento. Seria esse o *pensamento complexo*. Ao compreender o mundo real, a perspectiva de complexidade considera a ordem, a certeza e a regularidade tanto quanto a desordem, a incerteza e a não-regularidade. Trata-se de conhecer as partes sem desvinculá-las da existência de um todo e vice-versa, levando em conta as grandes quantidades de interações e unidades existentes entre as partes que constituem a realidade. Desse modo, as determinações e previsões dão lugar às indeterminações, às possibilidades e aos fenômenos aleatórios.

Um trabalho pedagógico pautado nos princípios de complexidade (MORIN, 2002) deve abrir-se às incertezas do conhecimento, às inúmeras inter-relações possíveis, em um trabalho interdisciplinar que contemple os saberes e interesses dos(as) alunos(as). É nesse contexto que se insere a proposta de transversalidade articulada à estratégia de projetos, que veremos a seguir.

Temas Transversais e formação ética

Entendemos que a escola, além de trabalhar os conhecimentos da humanidade, tem o papel de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos(as) possam participar ativamente e conviver de maneira democrática. Encontramos

no trabalho de Araújo (2002, 2003) uma possibilidade de organização da escola que se faz coerente com tais ideias. De acordo com esse autor – que se fundamenta, entre outros, no trabalho de Puig (2000) – o objetivo da educação gira em torno de dois eixos: a *instrução* e a *formação*. A *instrução* refere-se à transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade – representados, na escola, pelos conteúdos disciplinares – e a *formação* volta-se para a ética e a cidadania, que pressupõe a construção de uma sociedade que garanta vida digna para todos os seres humanos, e compreende o desenvolvimento de aspectos que dêem, a alunos(as), certas “[...] condições físicas, psíquicas, cognitivas e culturais necessárias para uma vida pessoal digna e saudável e para poderem exercer e participar efetivamente da vida política e pública da sociedade, de forma crítica e autônoma” (ARAÚJO, 2003, p.30).

Para que a escola atinja tais objetivos é necessário articular o ensino dos conteúdos escolares – o conhecimento histórico, social e cultural – a uma formação que prepare o sujeito para lidar com a diversidade, o conflito de ideias, os sentimentos e emoções presentes nas relações intra e interpessoais, além de garantir a possibilidade e a capacidade de indignação frente às injustiças da vida cotidiana. (ARAÚJO, 2002, p.39).

Entretanto, para o autor, o papel que a escola vem em geral exercendo contempla apenas a instrução. Assim, as crianças vão à escola somente para aprender conteúdos como matemática, língua, história, artes e outros, de modo que esses conhecimentos escolarizados passam a ser vistos como um fim em si mesmos. Além disso, são trabalhados de modo distante da realidade e dos

interesses da maioria dos(as) alunos(as), que não encontram significado para aquilo que aprendem.

Para Araújo (2003), o estudo dos conhecimentos historicamente acumulados não é suficiente para, por si só, garantir a formação de cidadãos e cidadãs que se preocupem com o bem-estar individual e coletivo. Sem deixar de reconhecer a importância das disciplinas, o autor acredita que encarar o ensino escolar sob a ótica apenas da instrução – colocando em segundo plano a formação ética – é desenvolver uma educação que pouco colabora com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (ARAÚJO, 2003). É a partir dos eixos de instrução e formação que Araújo apresenta uma proposta de trabalho pedagógico pautada nos princípios da transversalidade e da estratégia de projetos.

Para tratar de transversalidade, partimos do trabalho de Moreno (1998), a qual propõe a inserção de temas transversais na escola e, mais do que isso, defende uma mudança na forma de encarar as disciplinas. Segundo Moreno (1998), o ensino escolar frequentemente coloca os conteúdos curriculares apenas como finalidades em si mesmos, e, assim, a escola deixa de cumprir o objetivo de desenvolver, nos alunos e alunas, a capacidade de compreender o mundo que os rodeia. Estudados como fim em si mesmos, os conteúdos transformam-se, para muitos alunos e alunas “(...) em algo absolutamente carente de interesse ou totalmente incompreensível.” (MORENO, 1998, p.38). Assim, “(...) as aprendizagens escolares são vividas por alunos e alunas como algo gratuito, cuja única finalidade consiste em passar nos exames.” (idem, p.45). Esta mentalidade deve-se ao fato de que, para as crianças, é difícil entender a utilidade das aprendizagens

apresentadas como algo que justifica a si mesmo.

Diante dessa situação, a proposta é que nossas preocupações sociais mais intensas (como as questões ambientais, de saúde, orientação sexual, por exemplo), transformem-se no que a autora denomina “temas transversais”, ou seja, o próprio eixo em torno do qual devem girar as disciplinas trabalhadas pela escola.

Assim, as preocupações sociais passam a ser “assunto de estudo nas escolas”. As matérias curriculares, por sua vez, servem de apoio para o estudo dos temas transversais, que pretendem transformar o aprendizado escolar no estudo de temáticas relevantes a alunos(as) e que possam contribuir para uma formação em valores.

Essa é, portanto, a ideia da transversalidade: ao serem estruturados em torno dos temas transversais, os conhecimentos trabalhados na escola têm sua finalidade transformada; alunos(as) estabelecem uma relação diferente com tais conhecimentos, que passam a dar suporte para o estudo dos temas transversais e adquirem significado.

Partindo do pressuposto de que aprender requer sempre um esforço do(a) estudante, Moreno afirma que “Nada desanima mais que realizar um trabalho que requer esforço sem que se saiba para que serve.” (MORENO, 1998, p.45). Dessa maneira, a autora defende a ideia de que, quando um determinado conhecimento se relaciona à curiosidade própria do ser humano ou é percebido como alguma coisa útil para sua vida, pode transformar-se em algo que será vivido com maior satisfação.

É neste aspecto que a ideia de transversalidade propõe uma articulação entre o científico e o cotidiano, no

sentido de aproximar as disciplinas trabalhadas na escola aos temas transversais – assuntos da realidade social vivida por alunos e alunas e que efetivamente contribuam para a formação ética.

Dessa maneira, a partir do estudo de um tema transversal relativo à realidade social dos estudantes, disciplinas como matemática, língua, história, geografia passam a ter um valor importante para a aquisição dos objetivos almejados com o estudo do tema transversal. A intenção de Moreno é trazer a aprendizagem escolar para:

“[...] contextos reais nos quais as noções a ensinar adquiram um significado, contextos que não sejam absurdos, mas que tenham um sentido não só para os adultos, mas também para a criança que queremos que maneje os conceitos.” (MORENO, 1998, p.48)

Diante do que foi exposto, os princípios da transversalidade pressupõem uma mudança metodológica, mas também epistemológica, pois propõem repensar o objetivo da escola, que deixa de se preocupar apenas com os conteúdos culturalmente herdados e passa a enfatizar também a formação de sujeitos preparados para viver em uma sociedade que possui necessidades muito particulares – como a paz, afetividade, uma vida saudável – as quais podem ser apreendidas pela escola a partir do estudo dos problemas sociais e do cotidiano das crianças que ali convivem.

O ensino transversal e a estratégia de projetos

Tendo como referência a ideia de transversalidade (MORENO, 1998), Araújo (2003) propõe a *estratégia de projetos* como forma de colocar em prática tais princípios. Fundamentado

na proposta teórico-metodológica abordada pelo autor, o trabalho com projetos – segundo a perspectiva de transversalidade – vem sendo desenvolvido em diferentes escolas e vem, igualmente, sendo foco de estudos e pesquisas na área de educação (PÁTARO, 2008).

A partir do que propõe Araújo (2003), esse trabalho junto às crianças gira em torno de projetos que são desenvolvidos a partir de temáticas transversais. Desse modo, o foco dos projetos é sempre um tema que tenha como objetivo a formação ética, relacionada, por exemplo, aos direitos humanos, à afetividade, aos problemas sociais, à resolução de conflitos etc. Tal temática articula-se aos conteúdos escolares, os quais são estudados no intuito de auxiliar alunos(as) na compreensão das questões abordadas.

A articulação entre a transversalidade e a estratégia de projetos pauta-se em um trabalho interdisciplinar, na qual os conhecimentos são vistos como uma rede de relações, em um percurso não linear, permeado por incertezas. Isso confere à prática desenvolvida uma coerência com os princípios de complexidade expostos anteriormente e fundamentados no trabalho de Morin (1990, 2002).

Para a construção de um projeto, na perspectiva aqui apresentada, a temática a ser desenvolvida é inicialmente proposta pelo(a) docente e discutida com os alunos(as) para que, em seguida, as crianças levantem questões que representem suas dúvidas, curiosidades e interesses a respeito do tema a ser abordado. Esta é uma forma de possibilitar que os estudos se iniciem a partir do cotidiano e dos interesses manifestados pelos estudantes e, ao mesmo tempo, garantir a natureza ética

das temáticas abordadas – visto que o tema é selecionado pelo(a) professor(a).

Em seguida, a partir da temática transversal definida pelo(a) docente e contando com a participação de alunos(as), as disciplinas escolares que vão sendo contempladas ao longo do projeto passam a oferecer suporte na busca por respostas às questões levantadas pelo grupo.

O planejamento dos conteúdos disciplinares a serem ensinados e aprendidos – assim como as estratégias metodológicas das aulas – são elaborados pelo(a) docente, levando em conta o currículo referente à idade/série. Os estudos são registrados coletiva e individualmente pelos estudantes, com o auxílio do(a) professor(a), evidenciando a autoria dos(as) alunos(as) no que diz respeito ao projeto desenvolvido e aos conhecimentos construídos.

Ao longo do projeto, as questões das crianças vão sendo respondidas e a temática transversal vai sendo relacionada, simultaneamente, com as vivências dos estudantes e com os conteúdos escolares.

O trabalho com projetos nas séries iniciais do Ensino Fundamental

Com o objetivo de exemplificar de que forma o trabalho com projetos pode se dar na prática, discutimos a seguir uma experiência vivenciada junto a crianças de 9 a 10 anos de idade. Buscaremos enfatizar de que forma os conteúdos escolares trabalhados no Ensino Fundamental passaram a servir de base para a discussão de questões relacionadas à ética e voltadas para a formação moral.

Projeto “Relacionamento entre homens e mulheres – O machismo e o feminismo”

O projeto aqui relatado foi desenvolvido ao longo de um bimestre com uma turma de 4ª série do Ensino Fundamental, composta por 33 crianças. Desde o início do ano, dois fatos chamavam a atenção: a grande quantidade de crianças que entravam na puberdade e as características machistas presentes nas atitudes dos meninos. Era comum, por exemplo, que, ao exporem suas opiniões, as meninas fossem alvo de zombaria por parte dos meninos, que reprimiam e desqualificavam suas ideias. Também ocorriam humilhações mútuas durante jogos esportivos, quando os meninos não deixavam as meninas jogarem futebol ou quando meninos choravam e eram reprimidos.

Diante da necessidade de se trabalhar uma visão equilibrada das relações de convivência entre homens e mulheres, foi desenvolvido um projeto articulando os conteúdos disciplinares a temáticas relativas à discriminação nas relações de gênero.

Para começar a pensar no assunto as crianças leram, sob orientação do professor, o livro “Faca sem ponta, galinha sem pé...”, de Ruth Rocha, história na qual dois irmãos brigam por serem de sexos diferentes. A partir dessa leitura, foi escolhido o tema “Relacionamento entre homens e mulheres: o machismo e o feminismo” e as crianças levantaram suas dúvidas e questões: (1) Por que existem tantas brigas entre homens e mulheres? Como acontecem? (2) Por que a conversa sobre sexualidade é tão evitada por algumas pessoas? (3) Por que nos nossos jogos existe o machismo e o feminismo? Como começou? Como podemos combatê-los? (4) Por que o relacionamento homossexual é

discriminado e o entre homens e mulheres não?

Durante os dois meses seguintes, o professor planejou e desenvolveu atividades que tinham por objetivo responder às perguntas das crianças e também trabalhar com os conteúdos disciplinares da série. Dentro da perspectiva com a qual trabalhamos, todas as atividades desenvolvidas ao longo do projeto têm por finalidade a formação ética e moral dos futuros(as) cidadãos(as), trabalho que encontra auxílio nas diversas áreas do currículo escolar. A seguir exemplificamos algumas das atividades desse projeto:

➤ Investigando os motivos das brigas entre homens e mulheres, (pergunta 1) foram lidos dois textos que narravam um conflito vivido por um casal de namorados, Antonio e Maria. Nos textos, os personagens expressam, em forma de diário, seus pontos de vista e sentimentos sobre o conflito. A partir da leitura, organizou-se um debate: cada metade da turma defendeu os argumentos de um dos personagens. Nesse momento, as crianças notaram que ambos os personagens estavam certos e também errados, percebendo que a convivência entre as pessoas depende dos dois lados. Também foram produzidas narrativas em discurso direto (conteúdo da série) propondo formas amigáveis de resolução do conflito vivido, além de tabelas e gráficos organizando as opiniões da turma sobre a briga relatada nos diários.

➤ Já para abordar o tabu em torno da sexualidade (pergunta 2), foi trabalhado o texto “Sexa”, que surgiu de um imprevisto. Recheado de entrelinhas, o texto de Luís Fernando Veríssimo foi trazido por

um aluno e descreve a situação de uma criança que tenta conversar com o pai sobre por que não existe o feminino da palavra “sexo”. Aqui as crianças refletiram sobre como pode ser difícil para adultos conversarem com filhos(as) sobre sexualidade. A partir da reflexão, foram produzidos textos e charges a respeito do tabu e da convivência entre pais e filhos. Também foram estudadas as mudanças decorrentes da puberdade no corpo de meninos e meninas e produzidas cartas em que as crianças abordavam tal assunto com seus pais, aproximando-se da convivência familiar. A surpresa aqui foi que as crianças também manifestaram dificuldades em abordar o assunto em suas cartas.

➤ Ao conversarmos sobre como o machismo começou em nossas vidas (pergunta 3) percebemos que a turma considerava a palavra “feminismo” como sendo o contrário de “machismo”. Partimos então em busca de dados históricos para definir os dois conceitos. O resultado desse trabalho de pesquisa foi a produção de textos informativos com o objetivo de traçar uma análise histórica dos comportamentos machistas e do início do movimento feminista. Esse conhecimento possibilitou às crianças um maior envolvimento na luta contra os pequenos gestos de discriminação de gênero que ocorriam em seu cotidiano, melhorando a convivência entre meninos e meninas. Os meninos já não desconsideravam as opiniões das meninas e passaram a entender que o choro também é uma forma de manifestação masculina. Já as meninas passaram a exigir mais respeito dos meninos e também respeitá-los.

➤ Ao trabalhar com o preconceito existente para com relacionamentos homossexuais (pergunta 4), as crianças observaram fotos e obras de arte que retratavam o beijo como demonstração de carinho e amor. Ao refletirem sobre o beijo homossexual com ajuda de fotos, o incômodo, desconforto e estranhamento que as crianças manifestavam começou a dar lugar ao respeito. Além disso, puderam conscientizar-se de que o preconceito também é aprendido, e, como tal, pode ser desconstruído.

Em resumo, as questões foram respondidas trabalhando, de modo interdisciplinar, aspectos da convivência entre meninos/homens e meninas/mulheres com ajuda de diferentes conteúdos. Algumas atividades foram exemplificadas acima, mas é importante lembrar que muitas outras foram desenvolvidas com o objetivo de auxiliar as crianças a refletirem sobre a discriminação presente nas relações de gênero e as formas de resolução de conflitos que podem ser utilizadas em nossa convivência, ao mesmo tempo em que eram trabalhados os conteúdos curriculares da série.

Considerações finais

O artigo teve como objetivo discutir um relato de experiência acerca da estratégia de projetos na perspectiva da transversalidade, vista como possibilidade de trabalho junto às crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental. Essa metodologia propõe que o papel da escola seja o de trabalhar os conteúdos curriculares articulados à formação ética dos(as) alunos(as), buscando contemplar os valores morais e a formação de sujeitos críticos, autônomos e que saibam conviver democraticamente.

Foram apresentados os pressupostos teóricos da prática em discussão, discorrendo-se sobre a teoria da complexidade (MORIN, 1990; 2002), a ideia de transversalidade (MORENO, 1998) e a metodologia de projetos (ARAÚJO, 2002; 2003). Por fim, discutiu-se o relato de um projeto realizado junto a uma turma das séries iniciais, buscando demonstrar de que forma é possível um trabalho que articule conteúdos disciplinares e transversais, a partir de um planejamento que – por abrir-se às incertezas – possibilita a inserção de conteúdos não inicialmente previstos, de acordo com as necessidades dos(as) alunos(as) e com a intencionalidade do docente.

Com esse percurso, buscou-se a reflexão acerca de possibilidades de trabalho voltadas à formação para a cidadania e ao ensino de qualidade, que contemple uma maior aprendizagem dos conteúdos por parte dos estudantes. Tem-se consciência de que a proposta apresentada não é única, e que as experiências aqui discutidas seriam passíveis de questionamentos, a partir

de novas perspectivas. Consideramos, entretanto, que a discussão abre novas portas para que possamos (re)pensar o trabalho que vem sendo desenvolvido nas escolas, em busca de novos rumos para a educação e o ensino.

Referências

ARAÚJO, U. F. **A construção de escolas democráticas**. São Paulo: Moderna, 2002.

_____. **Temas transversais e a estratégia de projetos**. São Paulo: Moderna, 2003.

MORENO, M. Temas transversais: um ensino voltado para o futuro. In: BUSQUETS, M. et ali. **Temas transversais em educação**. São Paulo: Ática, 1998.

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

PÁTARO, R. F. **O trabalho com projetos na escola: um estudo a partir de teorias de complexidade, interdisciplinaridade e transversalidade**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2008.

PUIG, Josep. **Democracia e participação escolar**. São Paulo: Moderna, 2000.