

UNEMAT Editora

Editor: Agnaldo Rodrigues da Silva

Revisor: UNEMAT Editora

Diagramação: Ricelli Justino dos Reis

Capa: Ricelli Justino dos Reis

Unemat Editora

Online - 2014

Revista História e Diversidade/Expediente:

Coordenadores /Organizadores: Osvaldo Mariotto Cerezer

Marli Auxiliadora de Almeida

Renilson Rosa Ribeiro

História e Diversidade [recurso eletrônico] / Revista do Departamento de História. Cáceres: UNEMAT Editora. Vol. 5, nº. 2, (2014), 239 p.

Modo de acesso:<<http://periodicos.unemat.br/index.php/historiaediversidade>>Semestral.

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader (ou similar).

ISSN 2237-6569

1. História. 2. Diversidade Cultural.

CDU 94+304.4 (05)

Ficha Catalográfica elaborada pelo bibliotecário Luiz Kenji Umeno Alencar/CRB1 2037

Os conceitos, as informações e as afirmações contidas em cada capítulo são de inteira responsabilidade do(s) autor (es) que assina (m) o texto.

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso



UNEMAT Editora

Av. Tancredo Neves, 1095 - Cavanhada -

Cáceres - MT - Brasil - 78200000

Fone/Fax 65 3221-0000 - www.unemat.br -

editora@unemat.br

Revista



Dossiê: Ensino de História e História da Educação: caminhos de pesquisa (Parte 2)

PROJETOS INTERDISCIPLINARES: ESPETÁCULO, RESIGNAÇÃO E APARÊNCIA

Mairon Escorsi Valério

UFFS/mairon.valerio@uffs.edu.br

Marciano Bonatti

Vinicius Fruscalso Maciel de Oliveira

Waleska Walesca Beatriz Miola Freitas¹

Toda a vida das sociedades nas quais reinam as modernas condições de produção se apresenta como uma imensa acumulação de *espetáculos*. Tudo que era vivido diretamente tornou-se uma representação. (DEBORD, 1997 p.13)

RESUMO: Este artigo questiona o papel dos projetos interdisciplinares nas escolas públicas. Tendo em vista que estes se apresentam como estratégia inovadora faz-se necessário repensar os temas que são repetidamente trabalhados de forma conservadora como uma política de reparo de danos. Para além da questão temática, discute-se também de que modo esses projetos são parte de uma cultura do espetáculo e do consumo inserido na lógica escolar, instaurando um mundo de aparência onde o que se torna mais relevante é dar visibilidade ao projeto do que se preocupar com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

PALAVAS-CHAVE: Pedagogia dos Projetos, Interdisciplinaridade, Espetáculo.

ABSTRACT: This study discusses the role of the interdisciplinary projects in public schools. Given that they present themselves as an innovative strategy, it is necessary to rethink the themes that are repeatedly worked in a conservative way as a damage repair politics. Beyond the thematic issue, it also discusses how these projects are part of a culture of spectacle and consumption inserted in the logic of the school, establishing a world where what is more relevant is to give visibility to the project rather than concern about the process of teaching and student learning.

KEYWORDS: Pedagogy of Projects, Interdisciplinarity, Entertainment.

1. Pedagogia de Projetos Interdisciplinares: aproximação crítica

A exigência para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares é uma prática muito recorrente na maioria das escolas públicas. Isso ocorre por duas razões fundamentais: a valorização crescente da interdisciplinaridade, compreendida cotidianamente como um valor em si mesmo; e por outro lado, a articulação desta com a ideia à exigência de uma pedagogia de projetos que colocaria o educando na condição de sujeito nas relações de ensino-aprendizagem.

Assim, buscando tornar-se uma instituição formadora de cidadãos ativos,

¹ Este artigo é fruto da disciplina de Estágio em História. Foi construído a partir das reflexões discutidas em sala e da observação dos referidos alunos e sua experiência no universo escolar.

procura por meio dos projetos interdisciplinares trabalharem temas transversais que, em sua opinião, ocasionariam em profundas mudanças na sociedade.

O rompimento com as formas tradicionais de trabalhar os conteúdos escolares não é uma tarefa fácil. [...] A organização curricular mais recente oferece algumas possibilidades, como no caso das propostas com *temas transversais*. As dúvidas, no entanto, permanecem, e ao acompanharmos as práticas escolares nas escolas, percebemos a dificuldade de efetivação de trabalhos dessa natureza. (BITTENCOURT, 2005. p. 255)

No entanto, estes temas – alguns deles previstos nos PCNs – em sua maioria buscam legitimar os valores morais e sociais vigentes, potencializando uma espécie de cidadania restrita, ligada a celebração da democracia liberal burguesa. Desse modo, tais projetos interdisciplinares estruturados por temas transversais não questionam profundamente o modo de produção capitalista, a ideia de democracia liberal, etc. Os temas trabalhados nos projetos interdisciplinares reiteram uma ideia de cidadania vigente. Insere o aluno no jogo, não o questiona.

Por outro lado, a interdisciplinaridade efetivamente não acontece, pois a exigência de visibilidade destes projetos interdisciplinares faz com que todo investimento profissional e da vida escolar esteja voltado para a produção dessa visibilidade. É mais relevante criar um espetáculo de realização de um projeto interdisciplinar do que realmente enfrentar essa prática de maneira efetiva.

A interdisciplinaridade tem sido objeto de muita discussão entre professores e pesquisadores. Embora ninguém negue sua importância na constituição de um conhecimento escolar não fragmentado que possibilite ao aluno uma compreensão do mundo em sua complexidade e com suas articulações inerentes entre a vida social e a natureza física, biológica, química, etc., o desafio é sua concretização. (BITTENCOURT, 2005. p. 255)

A análise aqui proposta tem como base um projeto interdisciplinar proposto por uma escola pública de Educação Básica da cidade de Erechim, no estado do Rio Grande do Sul. Este projeto foi trabalhado no ano de 2013 durante um trimestre onde todos os docentes, em todos os níveis de escolaridade deveriam trabalhar a temática do projeto aliado à sua área de conhecimento. O projeto interdisciplinar tinha como tema principal a Inclusão Social e a promoção da Cidadania sob o título: “*Sociedade e Ecologia*”. O principal objetivo do projeto interdisciplinar era a conscientização por parte dos educandos acerca dos cuidados com o meio ambiente e a responsabilidade social dos indivíduos que compõem a sociedade acerca desta questão.

Desta maneira, desenvolveu-se um projeto com uma temática muito importante e intencionalmente transformadora, como se pode observar na justificativa que levou a escola a desenvolver o projeto:

A ecologia é uma ciência que tem se desenvolvido muito e se torna cada vez mais importante nos dias atuais, uma vez que tem aumentado consideravelmente a interferência do homem sobre os ecossistemas. Essa interferência, em geral, provoca sérios desequilíbrios ecológicos. Por isso, é de suma importância conhecer o assunto, a fim de poder propor maneiras racionais de utilização dos recursos naturais sem provocar alterações ambientais drásticas que possam, ao longo do tempo, levar ao desaparecimento da vida.

Se o lugar em que vivemos não é o melhor do mundo, podemos e devemos transforma-lo. Temos família, vizinhos, amigos e organizações que podem ajudar. Muitas vezes, ações coletivas fazem com que as ideias se transformem em possíveis mudanças.

O exercício da cidadania inclui direito e deveres políticos, sociais e ambientais. Exerce-la significa participar de lutas por qualidade ambiental, moradia, alimentação, saúde, emprego, educação e cultura. Esse exercício, praticado diariamente, nos torna cidadãos e cidadãs. A juventude está cobrando dos adultos e dos governos ações que deem a todos nós a chance de herdar um planeta bom de viver. Isso depende das atitudes individuais e de políticas públicas que nos tragam mais qualidade de vida. Mas, para que isso se realize é necessário conscientizar a criança e o adolescente que entendam que devemos cuidar juntos de nossa qualidade de vida. (Projeto Interdisciplinar. p.2)

A partir da citação acima podemos perceber como a escola em questão preocupa-se em resgatar valores que são amplamente discutidos na sociedade atual. A valorização de certos temas elencados como de suma importância pela sociedade, são constantemente debatidos nas escolas, tornando-se muitas vezes o centro de projetos pedagógicos interdisciplinares. Isso se deve ao fato da escola ser percebida como instituição formadora e reguladora, como instituição detentora do poder de formação do cidadão, capaz de conquistar mentes e corações, ainda que, na atualidade, esta capacidade esteja sendo profundamente questionada². Assim a sociedade delega à escola a responsabilidade de resolver os problemas sociais, políticos e culturais vivenciados na contemporaneidade. A educação escolar é encarada então como depositária das esperanças de solução para os dilemas vividos socialmente. Tudo se resolve na escola.

2. A construção da cidadania crítica ou da cidadania sob encomenda?

É importante lembrar que a escola pensada a partir de uma educação voltada para a construção da criticidade e autonomia dos indivíduos é algo recente em termos históricos. Nascidas no século XVIII, a escola moderna era uma instituição

² Essa crítica da escola como força onipotente de sujeição dos indivíduos é proveniente de diversos campos do conhecimento. Pode-se fazer por meio do fracasso contemporâneo das instituições disciplinares, como fez o filósofo Gilles Deleuze apontando as transformações históricas do próprio capitalismo. Outro modo de apontar esse “enfraquecimento” da instituição escola são as atuais abordagens que analisam a chamada educação histórica – dentro do campo do ensino de história – que salienta os espaços formativos das concepções de história que estão para além das salas de aula e da instituição escolar.

disciplinar por excelência, voltada para a construção de corpos dóceis e úteis. Seu formato, como um controlato disciplinar tinha muito mais relação com a sujeição e conformação comportamental que com busca por autonomia, espaços de liberdade ou contestação da ordem estabelecida. Em *Vigiar e punir*, Michel Foucault apontou que a disciplina no interior da instituição educacional não se restringia ao corpo, pois ali também ocorria a submissão dos conhecimentos à disciplina institucional, isto é, a escolarização dos saberes. A disciplinarização consistia numa operação histórica de organização, classificação, depuração e censura dos conhecimentos, de modo que a operação normalizadora atingia além dos corpos, mas os próprios conhecimentos a serem ensinados. A escola disciplinar não distinguia entre corpo e conhecimento, praticando a moralização de ambos na medida em que seu objetivo era produção do sujeito sujeitado.

Entretanto, a sociedade disciplinar tão bem analisada por Foucault sofreu os efeitos das transformações históricas. A partir de meados do século XX, a escola foi aos poucos deixando de ter seu foco na constituição de educandos-súditos para a formação de indivíduos críticos e participantes. Essa transformação evidenciava também uma transformação estrutural do capitalismo.

Nos países ocidentais, o fim da Segunda Guerra Mundial foi o marco de uma etapa importante. O resultado da guerra foi percebido como a vitória da democracia, uma democracia cujo princípio não se discutia mais a partir de então, mas que precisava agora funcionar bem, ou seja, com a participação dos cidadãos, como manda o princípio democrático. A ideia de cidadão participante começou a substituir a de cidadão-súdito. O ensino da história não deixou de ganhar com isso. Ao contrário, viu a função de educação para a cidadania democrática substituir sua função anterior de instrução nacional. Grosso modo, dali em diante era preciso tornar os jovens capazes de participar democraticamente da sociedade e desenvolver neles as capacidades intelectuais e afetivas necessárias para tal. Os conteúdos fatuais passavam a ser menos determinados de antemão, menos exclusivos, abrindo-se à variedade e ao relativo. Contudo, o mais importante é que, como o desenvolvimento das capacidades se dá com a prática, a pedagogia da história passava de uma pedagogia centrada no ensino para uma pedagogia centrada nas aprendizagens dos alunos. Todos os países ocidentais parecem ter percorrido esse caminho, e também é o que ocorre com muitos outros países espalhados pelos cinco continentes (LAVILLE, 1999, P. 126).

Parece bastante consensual entre os estudiosos do ensino de história que este teve sua história vinculada ao processo de fabricação da identidade nacional. Considera-se sua relevância na invenção do estado-nação e de que modo, articulado a um sistema de educação nacional auxiliou no processo de homogeneização identitária. Se por um lado, o ensino de história a isso serviu, por outro, quando a ideia de estado-nação já parecia assentada, ou melhor, naturalizada e aceita a finalidade alterou-se. Christian Laville evidencia que ao final da Segunda Guerra Mundial na Europa o foco do ensino de história se deslocou da celebração do estado-nação para o processo de legitimação

da democracia. De certa forma, atendendo ao contexto das catástrofes genocidas presenciadas no conflito a alternativa era a defesa de valores como pluralismo, tolerância, antirracismo, direitos humanos, respeito às liberdades individuais. No entanto, o autor destaca que a conversão de rota nos objetivos do ensino de história se deu mediante à naturalização do estado-nação e das identidades nacionais anteriormente projetadas. Ou seja, uma vez naturalizado o estado-nação, passava a ser necessário naturalizar a democracia liberal burguesa em sua plenitude.

O contexto brasileiro difere bastante principalmente em decorrência dos regimes autoritários de direita levado a cabo pelos militares no contexto dos anos 1960, 1970 e 1980. A ideologia da segurança nacional mediante a Guerra Fria e o mundo bipolarizado permitiu uma espécie de prolongamento da função nacionalista do ensino de história. Glorificar o estado-nação, narrar sua biografia, cantar seu futuro esplendoroso e consolidar a identidade nacional continuaram a ser os estandartes do ensino de história até meados da década de 1980. O advento da democracia possibilitou que aos poucos o foco fosse se deslocando. Apesar da considerável influência do marxismo entre educadores, professores e sua presença (vulgarizada ou não) nos livros didáticos e nos currículos, foi o conceito de democracia liberal, com a possibilidade de construção de uma sociedade plural e democrática que se impôs como agenda do ensino de história. Uma vez naturalizado o estado-nação, projeta-se então uma nova finalidade para o ensino de história, o da naturalização da democracia liberal burguesa. Daí o foco do ensino de história ter se deslocado do culto ao estado-nação para o culto das identidades. Da celebração da identidade nacional para a celebração das identidades comunitárias (VALÉRIO, M. E. & RIBEIRO, R. R.; 2013, P.

A questão também poderia ser vista por outro prisma mais amplo e menos restrito ao campo do ensino de história especificamente; o da transição de uma sociedade disciplinar para uma sociedade do controle, como apontou Gilles Deleuze.

Foucault situou as sociedades disciplinares nos séculos XVIII e XIX; atingem seu apogeu no início do século XX. Elas procedem à organização dos grandes meios de confinamento. O indivíduo não cessa de passar de um espaço fechado a outro, cada um com suas leis: primeiro a família, depois a escola (“você não está mais na sua família”), depois a caserna (“você não está mais na escola”), depois a fábrica, de vez em quando o hospital, eventualmente a prisão, que é o meio de confinamento por excelência. É a prisão que serve de modelo analógico: a heroína de Europa 51 pode exclamar, ao ver operários, “pensei estar vendo condenados...”. Foucault analisou muito bem o projeto ideal dos meios de confinamento, visível especialmente na fábrica: concentrar; distribuir no espaço; ordenar no tempo; compor no espaço-tempo uma força produtiva cujo efeito deve ser superior à soma das forças elementares. Mas o que Foucault também sabia era da brevidade deste modelo: ele sucedia às sociedades de soberania cujo objetivo e funções eram completamente diferentes (açambarcar, mais do que organizar a produção, decidir sobre a morte mais do que gerir a vida); a transição foi feita progressivamente, e Napoleão parece ter operado

a grande conversão de uma sociedade à outra. Mas as disciplinas, por sua vez, também conheceriam uma crise, em favor de novas forças que se instalavam lentamente e que se precipitariam depois da Segunda Guerra mundial: sociedades disciplinares é o já não éramos mais, o que deixávamos de ser. (DELEUZE, 1992, 219)

Entretanto, desde a consolidação dos regimes democráticos, o debate acerca da função da escola se dá em torno desse imperativo pedagógico da criticidade e da autonomia. Para alcançar esse objetivo, uma gama de recursos, métodos, teorias e estratégias foram desenvolvidas.

Entre estas ações destaca-se a implantação da Pedagogia de Projetos, cuja metodologia de trabalho tem por objetivo organizar a construção dos conhecimentos em torno de metas pré-definidas, de forma coletiva, entre alunos e educadores. Como recurso didático, o projeto se torna atraente (pelo menos em tese) porque, além de dar vida a um conteúdo, ele minimiza o papel do professor, enquanto valoriza o desejo dos alunos em aprender. Assim, a atividade de cada criança também se torna determinante na construção do saber, que é edificado a partir da interação com os outros e com o meio ao seu redor. Nesse contexto, cabe ao educador apenas estimular, observar, mediar, criar situações de aprendizagem significativa e produzir perguntas pertinentes que façam os alunos pensarem a respeito do conhecimento que se espera construir.

Na pedagogia de projetos, o aluno aprende no processo de produzir, de levantar dúvidas, de pesquisar e de criar relações, que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento. E, portanto, o papel do professor deixa de ser aquele que ensina por meio da transmissão de informações – que tem como centro do processo a atuação do professor –, para criar situações de aprendizagem cujo foco incide sobre as relações que se estabelecem neste processo, cabendo ao professor realizar as mediações necessárias para que o aluno possa encontrar sentido naquilo que está aprendendo, a partir das relações criadas nessas situações.

Aproxima-se da identidade dos alunos e favorecer a construção da subjetividade, longe de um prisma paternalista, gerencial ou psicologista, o que implica considerar que a função da escola não é apenas ensinar conteúdos, nem vincular a instrução com a aprendizagem. Revisar a organização do currículo por disciplinas e a maneira de situá-lo no tempo e nos espaços escolares. O que torna necessária a proposta de um currículo que não seja uma representação do conhecimento fragmentada, distanciada dos problemas que os alunos vivem e necessitam responder em suas vidas, mas, sim, solução de continuidade. Levar em conta o que acontece fora da escola, nas transformações sociais e nos saberes, a enorme produção de informação que caracteriza a sociedade atual, e aprender a dialogar de uma maneira crítica com todos esses fenômenos. (HERNANDEZ, 1998, p.61)

Na pedagogia de projetos é necessário “ter coragem de romper com as limitações do cotidiano, muitas vezes autoimpostas” (ALMEIDA & FONSECA JR;

2000, p. 22) e “delinear um percurso possível que pode levar a outros, não imaginados a priori” (FREIRE & PRADO; 1999, p. 113). Mas, para isto, é fundamental repensar as potencialidades de aprendizagem dos alunos para a investigação de problemáticas que possam ser significativas para eles e repensar o papel do professor nesta perspectiva pedagógica, inclusive integrando as diferentes mídias e outros recursos existentes no contexto da escola.

Primeiramente faz-se necessário contestar o tão afamado caráter crítico ou ainda reflexivo de uma Pedagogia dos Projetos, ligada historicamente ao pragmatismo liberal de cunho deweyano³. Trata-se em primeiro lugar de uma espécie de criticidade aparente e de uma pedagogia voltada para uma autonomia limitada do indivíduo:

Nos últimos anos, com a progressiva entrada, na escola, das pedagogias psicológicas, ativas e outras congêneres, assistimos a uma reorganização da temporalidade. Ainda que a ética da procrastinação continue muito presente as teorias e as metodologias que vêm orientando o trabalho pedagógico na atualidade, cada vez buscam mais a satisfação imediata. Isso pode ser percebido na importância hoje concedida ao interesse dos alunos. Para ilustrar essa situação, podemos tomar o caso da pedagogia de projetos. O ponto de partida para os projetos são os interesses dos alunos, interesses devidamente direcionados, adequadamente produzidos. Afinal, os alunos podem escolher os temas dos projetos, mas sempre nos limites daquilo que a escola determina como aceitável. A noção de interesse, como nos mostra Foucault, é bastante importante para o liberalismo e permanece no neoliberalismo. A diferença é que, no segundo caso, o interesse é entendido como algo a ser produzido por intervenções sobre o meio. Na pedagogia de projetos, a decisão do tema pode até ficar a cargo dos alunos, mas deve

3 John Dewey nasceu em 1859 nos Estados Unidos. Construiu carreira acadêmica como professor de Filosofia na Universidade de Michigan. Em 1894, Dewey é nomeado diretor do Departamento de Filosofia da Universidade de Chicago. Ali Dewey criou uma escola elementar experimental no Departamento de Pedagogia e começou a organizar um trabalho que lhe forneceu a base para seus estudos posteriores como “Educação e Sociedade”, publicado em 1899 e “Educação e Democracia”, em 1916. Dewey desenvolveu, ao longo de sua vida, uma filosofia da educação. Com a teoria Escola Nova, o autor contrapôs ao sistema tradicional de educação, propondo o modelo de ensino-aprendizagem focado no aluno como sujeito da mesma. A teoria prevê ainda, que a aprendizagem deve partir da problematização dos conhecimentos prévios do aluno. Importante ativista e defensor da democracia, também participou de movimentos em defesa das causas sociais. A proposta da “metodologia de projetos” surgiu com a sua contribuição e de William Kilpatrick. Dewey acreditava que, mais do que uma preparação para a vida, a educação era a própria vida. Assim, aprende-se participando, vivenciando sentimentos, tomando atitudes diante de fatos, escolhendo procedimentos para atingir determinados objetivos e ensina-se não só pelas respostas dadas, mas principalmente pelas experiências proporcionadas, pelos problemas criados, pela ação desencadeada. O pensamento de Dewey é vasto e complexo. Para compreendê-lo é preciso observar sua concepção de pessoa, de razão, de desenvolvimento e suas concepções sobre educação, escola e conteúdos curriculares. Dewey acreditava que escolas que atuavam dentro de uma linha de obediência e submissão não eram efetivas quanto ao processo de ensino-aprendizagem. Seus trabalhos alinhavam-se com o pensamento liberal norte-americano e influenciaram vários países, inclusive o movimento da Escola Nova no Brasil. Sua obra tem sido revisitada de uma maneira sistemática mais recentemente no Brasil, principalmente com a consolidação da democracia liberal como sistema político do país.

encaixar-se dentro de um recorte estabelecido pelo professor. A vinculação dos projetos ao currículo não permite uma escolha assim tão livre, de modo que o interesse da criança é produzido por intervenções do professor. Lembremos o que Lazzarato (2006, p.101-102) escreve sobre as relações de consumo — e que coincidentemente parece caber muito aqui —; para ele: *“nossa ‘liberdade’ é exercida exclusivamente para escolher entre as possíveis que outros instituíram e conceberam. Ficamos sem o direito de participar da construção dos mundos, de formular problemas e de inventar soluções, a não ser no interior de alternativas já estabelecidas”*. Os projetos de aprendizagem visam a transformar o longo prazo de recebimento da recompensa em curto prazo, produzindo uma satisfação imediata. O tempo contínuo da escola disciplinar torna-se assim um tempo pontilhistas marcado pela sucessão de projetos. (VEIGA-NETO & SARAIVA, p.198)

Assim, as limitações impostas pelo próprio desenvolvimento de um projeto explicita que tipo de autonomia se tenta edificar. Uma autonomia limitada, aparente, dentro do campo das regras estabelecidas. A crítica se restringe a um processo de repetição em escala escolar dos temas postos em pauta pelos PCNs, no que se refere aos temas transversais, e de um modo que ecoa o senso o comum. O aluno deve ser crítico, mas apenas destes temas que estão em pauta. Não pode ir além e avançar no processo de construção do mundo, deve antes se contentar com uma postura crítica limítrofe. Uma cidadania sob encomenda, uma autonomia aparente.

Além desta limitação crítica imposta pela agenda da sociedade capitalista pós-moderna, a estrutura de funcionamento da pedagogia dos projetos aponta para uma simbiose entre a ideia de escola e de empresa. Não é natural o fato de que a nomenclatura empresarial e do mundo corporativo tenha tomado conta do ambiente escolar: projetos, gestão, time, eficiência, coeficientes, índices, etc. Um léxico similar que reflete a neurose utilitarista-empresarial que assombra o universo escolar, enquanto inocentes felizes (ou maquiavélicos racionais?) repetem de modo terrificante que a escola deve ser uma instituição libertadora, voltada para a construção de um cidadão ativo e crítico. Enquanto isso, no chão escolar o que importa são as metas, os índices de aprovação/reprovação, índices de evasão escolar, os gráficos de participação dos pais na vida escolar, e o discurso perverso de “vestir a camisa” para que o projeto “dê certo”, expurgando o resto de força vital dos corpos cansados da classe docente, que para ser estimulado é bombardeado rotineiramente por palestras motivacionais que reproduzem o circo completo da empresa dentro da escola.

No segundo caso, abre-se um amplo conjunto de entendimentos os mais variados, dentre os quais escolhemos a noção que está muito ligada à pedagogia dos projetos e que pode ser assim formulada: mais importante do que aprender um determinado conteúdo; é aprender a aprender. “As empresas de ponta e as organizações flexíveis precisam de indivíduos capazes de aprenderem novas capacitações” (SENNETT, 2006, p.107). Um sujeito em permanente processo de aprendizagem, em permanente reconfiguração de si, é o que se estaria pretendendo que a escola formasse a

partir dessa estratégia pedagógica. Entendemos que o aprender a aprender significaria tornar-se empresário de si, colocando-se num processo de gestão daquilo que, segundo Foucault (2008a), é chamado de capital humano pelo neoliberalismo. Gerir seu capital humano é buscar estratégias de multiplicá-lo. À escola caberia ensinar essas técnicas de gestão (VEIGA-NETO & SARAIVA, 2009, p.199)

Assim, esses projetos interdisciplinares que são vistos nas escolas ainda como “estratégia pedagógica diferenciada” que conduz ao “protagonismo estudantil”, que leva a um suposto processo de autonomia do aluno, não passa de uma postura rizomática de um poder que permite o discurso contra hegemônico porque prevê que este não ameace sua estrutura. O que se procura evidenciar aqui é que este é um jogo de marketing, para retomar a questão da empresa na escola. O que importa é a satisfação imediata da necessidade de produzir uma pedagogia diferenciada, um aluno crítico e participante. É uma imagem; um produto para ser consumido. Seu efeito, porém é passageiro e inócuo, como a aquisição de um produto que vende a sensação de renovo, de revigoramento da existência, que promete resolver por um instante os dilemas e angustias do consumidor ávido das sensações prometidas. Seu intuito é vender o desejo de se estar fazendo algo que realmente importa, a sensação de que por meio desta pedagogia promove-se a necessária conscientização nos alunos acerca dos reais problemas da sociedade e, de quebra, colabora para que este educando seja autônomo. Trata-se de um belíssimo sonho enlatado. O produto de consumo pedagógico perfeito: pois de um lado conscientiza e de outro gera autonomia.

3. A natureza espetacular da pedagogia dos projetos

O que se evidencia aqui é a natureza espetacular dos afamados projetos. No cotidiano escolar se tornou mais do qualquer coisa uma exigência simbólica. É preciso realizar. Tornou-se um imperativo. Ter um projeto é ter uma alma escolar. É ter uma identidade que faz da escola, do corpo gestor, da coordenação e dos docentes uma vitrine. Supervisores de ensino e gente ligada às coordenadorias de ensino são convidadas para um dia de espetacularização do projeto: seja numa feira cultural, numa amostra, ou coisas do gênero. O que a escola precisa vender é a imagem de um setor pedagógico progressista. Muitas fotos, vídeos, imagens. O lado perverso disso é que a escola não se preocupa com a aprendizagem dos alunos; mas o foco central é o marketing. O imperativo da visibilidade que está no cerne do projeto transforma a vida escolar num espetáculo a ser consumido por dirigentes de estado, gestores, coordenadores pedagógicos, professores, comunidade.

O espetáculo é a *afirmação* da aparência e a afirmação de toda a vida humana - isto é social - como simples aparência. Mas a crítica que atinge a verdade do espetáculo o descobre como a *negação* visível da vida; como a negação da vida que *se tornou visível*. (DEBORD, 1997 p.17)

O termo sociedade do espetáculo foi cunhado pelo intelectual francês Guy Debord quando publicou pela primeira vez, em 1967, o livro *A Sociedade do Espetáculo*. Em sua obra, Debord afirma que a sociedade atual é baseada no espetáculo, ou seja, nas representações. As representações tomaram mais importância que a própria realidade, sendo que, nessa sociedade do espetáculo, não é só um meio, mas um fim em si mesmo. Assim para Debord, estaríamos vivendo numa sociedade das aparências:

A primeira fase da dominação da economia sobre a vida social acarretou, no modo de definir toda realização humana, uma evidente degradação do *ser* para o *ter* a fase atual, em que a vida social está totalmente tomada pelos resultados acumulados da economia, leva a um deslizamento generalizado do *ter* para o *parecer*, do qual todo “*ter*” efetivo deve extrair seu prestígio imediato e sua função última. Ao mesmo tempo, toda a realidade individual tornou-se social, moldada por ela só lhe é permitido naquilo que ela *não é*. (DEBORD, 1997 p.18)

A sociedade do espetáculo, segundo Debord, produz pressões nos indivíduos, cria necessidades desnecessárias através da propaganda e busca constantemente reafirmar a mercadoria e seu consumo como o meio e o fim da sociedade, no que o autor chama de *Ditadura do Mercado*, na qual as necessidades do mercado colocam-se acima das reais necessidades do indivíduo, a ponto de constrangê-lo socialmente caso não consuma as mercadorias que o mercado exige. Debord percebeu, na ocasião, que a sociedade, em todas as suas esferas, estava dominada pelo poder espetacular: “O espetáculo não é um conjunto de imagens, mas uma relação social entre pessoas, mediadas por imagens” (DEBORD, 1997, 14).

Jean Baudrillard, crítico social francês, em obra do início dos anos 1980 também tematizou a questão do consumo. Destacou em sua obra “A sociedade de consumo” o significado que as mercadorias tem para as pessoas. De acordo com Baudrillard, já não consumimos mais mercadorias, mas signos. Em sua obra o autor destaca que a mercadoria e o signo se juntaram para produzir o que é chamado de “mercadoria-signo”, ou seja, uma infinidade de associações imaginárias e simbólicas coladas a uma mercadoria para torná-la mais atraente.

Os objetos não são mais investido de uma “alma” assim como não mais o investem com sua presença simbólica: A relação faz-se objetiva, é combinação e jogo. O valor que ela adota não é mais da ordem instintiva e psicológica e sim tática. (BAUDRILLARD, 2008; p. 27)

Na mesma linha de caracterização da sociedade de consumo, Richard Sennet, em “*A cultura do novo capitalismo*” aponta que a experiência humana, o passado enquanto algo vivido ou mesmo representado, entra numa lógica de descarte. Para o sujeito atual, importa abrir mão, descartar o vivido e estar sempre pronto para vivenciar a expectativa pelo novo. Descartar o velho ainda que funcione para obter a

novidade, se transforma num axioma existencial de supervalorização da novidade e desvalorização do antigo. O autor ainda apresenta o conceito de “*paixão consuptiva*” como uma característica cultural do homem-consumidor pós-moderno: o desejo pelo que não se tem é maior, a expectativa de se ter algo é mais forte do que possuir o objeto de fato. Quanto mais inacessível for o objeto, mais ele será desejado.

Outro relevante teórico da sociedade de consumo, o sociólogo polonês Zygmunt Bauman “Numa sociedade de consumidores, tornar-se uma mercadoria desejável e desejada é a matéria prima de que são feitos os sonhos e os contos de fadas.” (BAUMAN, 2008, P. 22). E nesse sentido a invisibilidade é um medo constante, a regra para ser uma boa mercadoria é poder ser visto, afinal, um produto escondido em uma prateleira dificilmente será vendido. Isso pode ser analisado quantas novas redes sociais têm surgido ao longo do tempo, nas quais as pessoas sentem a necessidade de mostrar que existem.

A sociedade de consumo vende a satisfação dos desejos, mas ao mesmo tempo desperta nos consumidores novos desejos que precisam ser satisfeitos. Ao se adquirir uma mercadoria espera-se que esta traga algum tipo de satisfação, dessa forma também nas relações pessoais espera-se que as pessoas com as quais se relacionam possam nos trazer algum tipo de vantagem. Quando determinado produto acaba não atendendo as necessidades inventadas, descarta-se e busca-se algo novo, capaz de satisfazer. Na sociedade de consumo, o descarte é o fim para os produtos que não satisfazem aqueles que consomem.

Os autores aqui invocados e suas especulações nos ajudam a pensar de que maneira esta sociedade de consumo construiu uma cultura social voltada para a satisfação simbólica e alentadora, ainda que perene e efêmera, do ato de consumir. Trata-se de um *modus vivendi* consumista. O único capaz de saciar a voracidade por sensações e desejos potencializados pela sujeição dos indivíduos a imperativos simbólicos. É esta a lógica-motor da necessidade de se ter sempre uma pedagogia nova às portas, revolucionária, inovadora, transformadora. A experiência, a prática do passado, ainda que funcione, é sempre vista como “superada”. O professor infantilizado e reduzido a alguém que não tem nada a aprender com sua experiência.

No entanto o que estes projetos pedagógicos vendem são as sensações alentadoras, mais do que a realidade inovadora. Por que não inovam; mascaram. Vivem de imagens. Vendem imagens. Realizam desejos simbólicos. Satisfazem a pressão sistemática pelo novo na escola, pelo inovador, por uma nova solução nas relações de ensino-aprendizagem. Mas uma vez realizados na aparência, já que efetivamente não se concretizam as promessas neles acopladas, logo são descartados em busca de outro projeto mais alentador. Tudo vira lixo. Cartazes, exposições, maquetes, apresentações de datashow, músicas ensaiadas, pesquisas feitas, plantinhas semeadas. A cadeia final do consumo é o acúmulo do descarte. Nada fica tudo se esvai. Logo se recomeça o ano escolar em busca de novos e insaciáveis projetos.

O que se vivencia na escola atual é um jogo imagético sem fim. Um caleidoscópio

que não termina, onde uma imagem se remete a outra indefinidamente. Uma renovação que não renova, mas que vende a ideia e a sensação de se estar renovando. Constitui-se uma autonomia limitada, mas alentadora para aqueles que precisam urgentemente de um sentido necessário para o exercício da docência. Um mal-estar generalizado. A crescente sensação de um vazio que não se preenche, pois o desejo ininterrupto de sensações leva a um desgaste rápido das mesmas. Superficialismo, aparência, visibilidade, marketing pedagógico.

Acreditamos que a pedagogia dos projetos é uma mercadoria que projeta a imagem da satisfação de um desejo de mudança na escola. Busca satisfazer o desejo de realizar o paradigma da construção escolar de um cidadão crítico, participante e autônomo. Vende a imagem dessa satisfação; mas opera na aparência. A visibilidade de sua realização é um fim em si mesmo.

O politicamente correto da democracia liberal burguesa aparece como revolucionário. Delega-se para os educando a cidadania de reparação de danos de um sistema político, econômico, social e cultural profundamente danoso. Sua criticidade se reduz a pequenas melhorias superficiais na sociedade. Trata-se da transmutação da escola que passa a se assemelhar ao comportamento de ONGs da área de educação. Realizam um espetáculo, um show, fazem um pouco de barulho por algo pontual, mas vendem a imagem de que são agentes da transformação.

Independentemente do tema tratado pelos projetos, estes sempre o são tratados de forma superficial. No caso do projeto sobre ecologia, se abordaram muito pouco a necessidade do capitalismo de reproduzir-se e ampliar-se geograficamente; sua contradição interna com o discurso ecologista. O foco sempre se ateu as pequenas ações, como a reciclagem, que sozinha só retarda os desequilíbrios, porém não os resolve. Quando se fala em “exercício da cidadania”, pensa-se somente em ocupar os espaços e as instituições já existentes. Volta-se apenas para o cumprimento de direitos e deveres já existentes, não no questionamento e na historicidade e função social dessas instituições. Logo, como tudo na sociedade do espetáculo, os projetos aparentam ser o que não são. Trata-se de um fetiche pedagógico que vê sempre no novo a resolução de todos os problemas presentes.

Para fazer com que a sociedade sinta-se parte atuante no espetáculo pedagógico é que atualmente cobra-se das escolas que os projetos possibilitem uma interação com o mundo externo aos seus muros. Aborda-se aqui o velho chavão da integração escola-comunidade. A estratégia da lógica espetacular fica por conta de estabelecer momentos em que a comunidade sinta-se parte integrante do que é proposto na escola. No dia-a-dia essa integração é um desejo, mas não ocorre. A comunidade participa apenas nos momentos em que é convidada. Seu tempo de integração com a escola é delimitado, reduzido, e sua participação é passiva. Sua recepção na instituição escolar é maquiada por um tempo-espço heterotópico. Nos eventos em que a comunidade aparece na escola, esta deixa de ser escola; nega seu cotidiano; se reveste da pequena utopia carnavalesca da festa e do lúdico; enche-se de colorido e sonho. A presença

celebrada da comunidade é necessária para conferir legitimidade ao que teoricamente foi desenvolvido com seu apoio integral, quando na realidade ela é apenas mais uma peça de decoração da engrenagem marqueteira espetacular. Seu papel é fazer pose para fotos, que se tornam as provas documentais imagéticas de como aquele projeto foi bem desenvolvido. Depois de cumprir o papel documental-propagandístico, o excesso de imagens (fotos, vídeos, áudios, papéis) se torna entulho arquivístico.

4. Algumas considerações

A questão que paira sobre a necessidade desenfreada de realizar projetos pedagógicos interdisciplinares nas escolas é se realmente esta prática corresponde a uma mudança efetiva no processo de ensino-aprendizagem ou se trata apenas de uma faceta indústria do espetáculo pedagógico? Tende-se a acreditar que pela dificuldade de realização destes mesmos projetos, pelo mal-estar que provocam no cotidiano escolar e pela espetacularização hipertrofiada de seus resultados pífios – com rótulos de sucesso – que esta pedagogia dos projetos interdisciplinares é um fenômeno que na prática aponta para uma educação aparente, onde o que importa realmente é o marketing. Parecer que se faz educação inovadora é mais relevante do que fazê-la.

Frequentemente quando atenta-se para a escola pública no Brasil e se aborda a questão do fracasso desta, destacando seus péssimos índices qualitativos e todas as suas mazelas conhecidas, fazendo todo o diagnóstico da situação, os discursos de correção de rumos e de melhoria passam primeiramente pela necessidade de reforma generalizada, revolução educacional e, obviamente, pelos processos de formação continua dos professores.

Encontramo-nos numa crise generalizada de todos os meios de confinamento, prisão, hospital, fábrica, escola, família. A família é um “interior” em crise como qualquer outro interior, escolar, profissional etc. Os ministros competentes não param de anunciar reformas supostamente necessárias. Reformar a escola, reformar a indústria, o hospital, o exército, a prisão; mas todos sabem que essas instituições estão condenadas, num prazo mais ou menos longo. Trata-se apenas de gerir sua agonia e ocupar as pessoas, até a instalação das novas forças que se anunciam. São as sociedades de controle que estão substituindo as sociedades disciplinares (DELEUZE, 1992, 220)

As contradições de uma sociedade em transformação não são discutidas. Os dilemas mais contemporâneos que discutem o papel do consumo na constituição dos indivíduos pós-modernos são negados pelo discurso iluminista de uma emancipação final por meio da educação. Quando as contradições e os impedimentos estruturais inviabilizam a escola no velho modelo surgem fórmulas mirabolantes de maquiagem os danos e dar aparências de renova a algo que agoniza. Como a velha piada comunista em que Lenin, Stálin, Krushev e Brejnev viajavam num velho trem transiberiano

chamado URSS quando este emperra. Lênin questiona o que fazer. Stálin propõe expurgos no setor ferroviário. Kruschew decide que o melhor é responsabilizar Stálin. Por fim, Brejnev começa a sacudir e diz: “Vamos balançar e fingir que este trem está andando”.

A pedagogia dos projetos interdisciplinares, no chão escolar, não ultrapassa os limites de um espetáculo feito para dar visibilidade e satisfazer os anseios de curto prazo dos responsáveis pela educação. O marketing explica muito essas dinâmicas pedagógicas da atualidade; sua urgência; sua necessidade de ser visível. Uma dose de tranquilizante aos dirigentes educacionais que decididamente não sabem para onde está indo a educação, construído com uma boa dose de cinismo por parte da comunidade escolar. Aos poucos a aparência vai se torna a hiper-realidade. Esperemos o novo lançamento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. J. & FONSECA JÚNIOR, F.M. Projetos e ambientes inovadores. Brasília: Secretaria de Educação a Distância – SEED/ Proinfo – Ministério da Educação, 2000.

BAUDRILLARD, Jean. Sociedade de Consumo. Lisboa, Edições 70, 1995.

BAUMAN, Zygmunt. Vida para o consumo: a transformação das pessoas em mercadorias. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2008.

BITENCOURT, Circe M. F. Ensino de História: fundamentos e métodos. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

DEBORD, Guy. A Sociedade do Espetáculo. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DELEUZE, Gilles. Conversações, 1972 – 1990. Rio de Janeiro: Ed 34, 1992.

FREIRE, F.M.P. & PRADO, M.E.B.B. Projeto Pedagógico: Pano de fundo para escolha de um software educacional. In: VALENTE, J. A. (org.) O Computador na Sociedade do Conhecimento. Campinas, SP: UNICAMP-NIED, 1999.

RIBEIRO, R. R. & VALÉRIO, M. E. Para que serve a história ensinada: a guerra de narrativas, a celebração das identidades e a morte da política. Revista Territórios & Fronteiras, Cuiabá, vol. 6, n. 3, dez., 2013.

SENNETT, Richard. A cultura do novo capitalismo. Rio de Janeiro, Record, 2006.