



INTEGRACION,  
EXTENSION,  
DOCENCIA  
E INVESTIGACION  
PARA LA  
INCLUSION  
Y COHESION  
SOCIAL

22 AL 25  
NOVIEMBRE  
DE 2011  
SANTA FE  
ARGENTINA



**TITULO:** Estratégias de Ensino Aprendizagem no Ensino Superior – os projetos de aprendizagem e a construção do conhecimento a partir da integração entre teoria e prática<sup>1</sup>

**EJE:** Projetos de Aprendizagem; estratégias de aprendizagem; extensão universitária; construção do conhecimento; autonomia

**AUTORES:** ALENCASTRO, Lucia Helena

**REFERENCIA INSTITUCIONAL:** UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ / PARANÁ / BRASIL.

**CONTACTOS:** 55 (41) 3511 8338 / (41) 8808 9672

## RESUMEN

O presente estudo investiga a relevância para a formação acadêmica da inserção da proposição dos Projetos de Aprendizagem (PAs) no currículo do ensino superior de diferentes cursos, como estratégia de ensino que privilegia a prática da extensão universitária, desde o início da formação discente. O aprofundamento teórico envolveu o desenvolvimento cognitivo de adolescentes e adultos, na perspectiva de autores como Jean Piaget e Vygotsky. Abordou também os fundamentos históricos da formação por projetos, bem como as discussões atuais sobre o tema. Como perspectiva metodológica utilizou-se a pesquisa qualitativa com ferramentas como a observação livre, aplicação de questionários e análise de conteúdo. Após análise dos dados, observa-se que os alunos: a) visualizaram a importância da articulação entre teoria e prática desencadeada pelos Projetos; b) conceberam os PAs como facilitadores da sua formação pela inserção na prática desde o início do curso; c) compreenderam melhor a teoria por vincular-se com conhecimentos concretos e significativos para os mesmos; d) assinalaram contribuições dos Projetos ao despertar interesses por aspectos da realidade social, além de ampliar a formação para outros aspectos da vida. Como conclusão foi possível encontrar indicadores relevantes acerca da importância dos Projetos, sobretudo por propiciar a articulação entre teoria e prática, extrapolando as fronteiras da sala de aula na formação discente. Também reforçou

---

<sup>1</sup> Este texto representa um recorte da dissertação “Concepções de Estudantes Sobre Projetos de Aprendizagem No Ensino Superior”, apresentada em setembro de 2009, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná – Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Augusta Bolsanello.



INTEGRACION,  
EXTENSION,  
DOCENCIA  
E INVESTIGACION  
PARA LA  
INCLUSION  
Y COHESION  
SOCIAL

22 AL 25  
NOVIEMBRE  
DE 2011  
SANTA FE  
ARGENTINA



a hipótese sobre a validade de estratégias de ensino pautadas nos princípios da extensão universitária como ação pedagógica privilegiada à construção do conhecimento e consecução da autonomia discente, na sua formação profissional, frente aos desafios sociais da atualidade.

## INTRODUÇÃO

Atualmente é possível encontrar sólidas discussões e práticas educacionais que remetem à atividade intelectual de elaboração e realização de projetos como uma possibilidade ímpar de produção de conhecimento, independentemente do momento em que o estudante se encontra – como condição para a sua autonomia, desenvolvimento cognitivo e interpessoal. Contudo, as práticas educacionais, especificamente àquelas relacionadas ao ensino superior, historicamente remetem o processo de elaboração de projetos para o período final da formação, os conhecidos trabalhos de conclusão de curso. Nessa perspectiva, a aquisição teórica antecede a prática, segundo o pressuposto do conhecimento pelo conhecimento, ou seja, não há sentido gerador da ação, posto que não existe conexão, a princípio, entre teoria e prática.

Este artigo pretende discutir o ensino superior a luz das práticas pedagógicas recorrentes, seus antecedentes e implicações no processo de ensino aprendizagem. Assim como, abordar os pressupostos básicos a construção do conhecimento como a necessidade da experiência ou da interação sujeito e objeto de conhecimento. Finalmente, irá apontar para a possibilidade dos projetos como estratégia de incorporação da extensão universitária no currículo acadêmico e, o impacto decorrente desta experiência segundo a percepção dos estudantes que vivenciaram está proposta na sua formação.

Por tratar-se de um estudo essencialmente educacional, o que implica o reconhecimento sobre a dinâmica e complexidade envolvidas, o enfoque qualitativo mostrou-se o referencial mais adequado, uma vez que permite, além de flexibilidade, maior profundidade dos dados e riqueza interpretativa. Optou-se por empregar instrumentos capazes de articular diferentes possibilidades de se apreender a percepção dos estudantes sobre os impactos gerados a partir da introdução dos Projetos de Aprendizagem na sua formação, como a observação livre e assistemática e aplicação de questionários abertos. Os dados dos questionários foram submetidos à técnica de análise de conteúdo, visando dimensionar os significados presentes nestes. No total foram observadas 30 apresentações



INTEGRACION,  
EXTENSION,  
DOCENCIA  
E INVESTIGACION  
PARA LA  
INCLUSION  
Y COHESION  
SOCIAL

22 AL 25  
NOVIEMBRE  
DE 2011  
SANTA FE  
ARGENTINA



entre os dias 04 e 05 de novembro de 2008, em evento anual denominado “Mostra de Projetos” com apresentação de todos os projetos realizados no Setor. Os questionários constaram de 13 questões e foram respondidos por quarenta acadêmicos dos cursos de Gestão Ambiental, Fisioterapia, Gestão e Empreendedorismo e Serviço Social, da Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral.

### **PRÁTICAS RECORRENTES DE ENSINO APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR**

A fim de compreender a quase inexistência de proposições pedagógicas e curriculares inovadoras, no ensino superior, se faz necessário examinar os antecedentes históricos que a constituem. Pode-se considerar que secularmente persistiu certa tendência reprodutora de modelos externos, desde sua origem. Tendência esta multiplicadora e normatizadora de um modelo de educação superior predominante, independentemente de fatores espaciais ou temporais, mas visivelmente reconhecidos nos diferentes ambientes da academia. Esta tendência abrange desde a postura pedagógica curricular até o fazer docente sem grandes questionamentos sobre os sentidos presentes nesta forma de atuar. A centralização no professor como detentor de saberes transforma o processo de construção do conhecimento em processo de memorização de saberes acumulados (ANASTASIOU, 2001).

Chauí (2003), em uma discussão sobre a universidade como organização ou instituição social, recorre a uma breve análise histórica da universidade brasileira, onde pontua as diferentes etapas que demarcam a transformação da universidade de instituição em organização, a partir de 1964. Quanto ao momento atual, nomeia-a como universidade operacional e afirma que há um reforço ainda maior da docência entendida como transmissão de conhecimentos e complementada por manuais de fácil leitura, em uma perspectiva de aceleração da formação. Os termos transmissão e adestramento se perpetuam em lugar de uma combinação passível de engendrar estudantes críticos do seu tempo e do seu papel enquanto profissionais.

O debate em curso sobre o tecnicismo que caracteriza a prática docente desde a década de setenta, presente na formação superior inclui diferentes matizes, sobretudo em um momento cujo desenvolvimento científico e tecnológico demarca sua plenitude sem, no entanto, responder a questões primárias da vida em sociedade.



INTEGRACION,  
EXTENSION,  
DOCENCIA  
E INVESTIGACION  
PARA LA  
INCLUSION  
Y COHESION  
SOCIAL

22 AL 25  
NOVIEMBRE  
DE 2011  
SANTA FE  
ARGENTINA



Segundo Martins (2006), os cursos de ensino superior no Brasil têm se constituído, muitas vezes, em verdadeiros reféns das atividades profissionais. A interferência sobre a estrutura da organização acadêmica fortalece a existência de departamentos especializados, faculdades e institutos. Assim, há uma estreita formação acadêmica, balizada pela especialização profissional, o que a torna incongruente com as sociedades contemporâneas.

Zabala (1999), ao abordar aspectos referentes à seleção e organização dos conteúdos na educação, reitera a ideia da função social do sistema educativo, à qual corresponde concepções sobre o tipo de ser humano que se pretende formar e, conseqüentemente, o modelo de sociedade pretendido. Neste sentido afirma:

Qualquer proposta direcionada a conseguir que alguém aprenda está condicionada ou determinada por uma ideia, consciente ou inconsciente, de pessoa e de sociedade. Não existe nenhuma ação dirigida ao desenvolvimento formativo de qualquer das capacidades humanas que não corresponda a um modelo de cidadão ou cidadã e ao papel que essa pessoa deve ter na sociedade. (ZABALA, 1999, p. 44).

Para este autor, duas premissas básicas conduziram à seleção dos conteúdos curriculares motivados pela submissão da educação a poderes hegemônicos: a valorização de conteúdos mais tradicionais articulados em algumas disciplinas socialmente valorizadas e consideradas como eternas e disciplinas orientadas pelo sistema produtivo. Menciona que sobre este dilema, o momento atual é de profunda crise e tensão: "(...) entre os conteúdos tradicionais com peso social de seus diferentes grupos profissionais e os novos conteúdos emergentes, correspondentes também às exigências das "novas profissões" ou as de mais prestígio" (ZABALA, 1999, p. 48). Declara que nesta perspectiva, mantém-se o desconforto em termos dos critérios utilizados na escolha dos conteúdos a serem ministrados.

O autor conclui que, em verdade, o debate permanece fixado em questões que não elevam a discussão ao que deveria ser o seu verdadeiro sentido – o papel da educação em um sistema democrático. Com isso propõe algumas premissas progressistas, segundo as quais não identifica contrassensos, que a finalidade do ensino deve constituir-se na formação de pessoas capazes de responder aos desafios impostos por uma vida comprometida com a construção de uma sociedade melhor para si e para todos. Neste sentido propõe: "A partir dessa primeira aproximação, podemos extrair sucessivas



INTEGRACION,  
EXTENSION,  
DOCENCIA  
E INVESTIGACION  
PARA LA  
INCLUSION  
Y COHESION  
SOCIAL

22 AL 25  
NOVIEMBRE  
DE 2011  
SANTA FE  
ARGENTINA



definições conforme as diferentes dimensões de desenvolvimento da pessoa: social, interpessoal, pessoal e profissional.” (ZABALA, 1999, p.53).

O ensino superior encontra-se diretamente interligado ao mundo profissional, o que potencializa suas responsabilidades e desafios. Ao dilema antes mencionado somam-se pressões sociais acerca da qualidade dos profissionais que atualmente se incorporam ao mundo do trabalho. Porém, discussões relacionadas à qualidade no ensino superior significam contemplar aspectos referentes à formação de futuros profissionais de forma integral, inserindo-se outras dimensões da vida destes jovens. Os desafios que se apresentam aos educadores na atualidade consistem em despertar em nossos estudantes mais do que o simples interesse, mas que estes encontrem um significado pessoal e próprio ao conhecimento teórico, desenvolvendo assim a capacidade de reconstruí-lo. Para além de apreender a iniciação à pesquisa e aos trabalhos científicos, nossos acadêmicos necessitam desenvolver também habilidades que permitam socializar esses conhecimentos, assim como desenvolver competências e atitudes com objetivo de analisar e discutir criticamente a ciência e suas soluções para os problemas reais da humanidade, com capacidade de tomar decisões com responsabilidade de profissionais competentes e cidadãos. (MASETTO, 2001, p.84).

Neste cenário enfatizam-se questões relacionadas à fragmentação e à especialização disciplinar, excesso de conteúdos, além da dissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão, entre outros fatores não menos importantes. A questão central em torno da qual giram as indagações sobre o fazer no ensino superior coloca-se sobre a dúvida de qual formação conseguirá responder as complexidades contemporâneas, superando a dicotomia entre conhecimento e desenvolvimento humano. Constitui-se, assim, o desafio de preparar sujeitos para além de profissionais capazes, mas cidadãos conscientes do seu papel enquanto sujeitos sociais.

É possível considerar que nas últimas décadas desenhou-se importante produção teórica acerca do esgotamento do paradigma tradicional da educação, com fortes críticas ao modelo acadêmico em curso. Santos (2005) analisa a crise das universidades e apresenta algumas teses para uma universidade pautada pela ciência pós-moderna. Destacam-se de suas considerações, dois aspectos considerados de fundamental importância para a produção acadêmica na atualidade.

No primeiro aspecto, o autor é contundente ao afirmar que a ciência moderna fundou-se na negativa do senso comum: se por um lado contribuiu para um extremo



XI CONGRESO  
IBEROAMERICANO  
DE EXTENSION  
UNIVERSITARIA

INTEGRACION,  
EXTENSION,  
DOCENCIA  
E INVESTIGACION  
PARA LA  
INCLUSION  
Y COHESION  
SOCIAL

22 AL 25  
NOVIEMBRE  
DE 2011  
SANTA FE  
ARGENTINA

UNL

desenvolvimento científico, por outro, negou aos sujeitos a possibilidade de participar e atuar no desenvolvimento do mundo e na construção dos princípios para uma vida plena de sabedoria. Afirma como condição primeira às universidades, o reconhecimento de outras formas de saber, assim como o enfrentamento comunicativo entre estas.

No segundo aspecto, o autor coloca a possibilidade de abertura ao outro como o sentido profundo da democratização da universidade, remetendo às atividades, atualmente nomeadas de extensão, a responsabilidade de se aprofundarem a tal ponto que desapareçam enquanto instância isolada, passando a compor integralmente as atividades de investigação e de ensino. Este último como condição de cumprimento a legitimidade da universidade, posto que esta se encontra articulada em uma sociedade cuja quantidade e qualidade de vida ocorrem sobre configurações cada vez mais complexas de conhecimento. “As atividades de extensão procuram “estender” a universidade sem a transformar, traduziram-se em aplicações técnicas e não em aplicações edificantes da ciência; a aplicação de serviços a outrem nunca foi concebida como prestação de serviço à própria universidade.” (SANTOS, 2005, p. 229).

As reflexões apresentadas acima instigam a busca por práticas educacionais com objetivos restauradores da interação entre conhecimento e sujeito do conhecimento. Tais discussões encontram-se alicerçadas sobre proposições pedagógicas capazes de integrar os sujeitos do conhecimento: estudante e professor num processo dialógico entre sujeitos concretos com conhecimentos prévios, história de vida singular e novos conhecimentos advindos do acúmulo científico.

## **A INTERAÇÃO SOCIAL COMO CONDIÇÃO À PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO**

Ao se analisar as experiências desenvolvidas por Jean Piaget sobre desenvolvimento cognitivo verifica-se que o conhecimento não se encontra nem no objeto nem no sujeito, mas na interação entre ambos. Piaget (1964) afirma categoricamente que o conhecimento se torna possível a partir da ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento, segundo o qual vai construindo estruturas de assimilação. “Eu definirei assimilação como a integração de qualquer espécie de realidade dentro de uma estrutura, e é essa assimilação que me parece ser fundamental em aprendizagem, e que me parece ser a relação fundamental do ponto de vista de aplicações pedagógicas ou didáticas”.(PIAGET, 1964, p. 13).





INTEGRACION,  
EXTENSION,  
DOCENCIA  
E INVESTIGACION  
PARA LA  
INCLUSION  
Y COHESION  
SOCIAL

22 AL 25  
NOVIEMBRE  
DE 2011  
SANTA FE  
ARGENTINA



Nesta perspectiva, conhecer constitui uma ação que não pode ser delegada a outrem, a não ser ao próprio sujeito do conhecimento. “Uma ação humana sempre tem duas dimensões: de transformação do objeto (assimilação) e de transformação do sujeito (acomodação). A ação seguinte, não importa de que ação se trate, depende da ação anterior.” (BECHER, 2003, p. 19). Contudo, esta ação não surge ao acaso, se encontra diretamente impulsionada por uma necessidade. Piaget (1967) afirma que, independentemente da idade e levando-se em conta as motivações gerais da conduta e do pensamento, a ação supõe sempre um interesse que a determina. Independentemente da origem, seja ela fisiológica, afetiva ou mesmo intelectual, é sempre a partir de uma necessidade que o sujeito parte para a ação, seja de caráter interior ou exterior.

Piaget aborda o desenvolvimento tomando a interação enquanto ação do sujeito sobre o objeto. Portanto, condiciona o desenvolvimento à interação ativa do sujeito do conhecimento com o seu contexto. Nesta lógica, a necessidade aparece como condicionante ao agir, sem a qual não há ação. Ao tomar-se o conhecimento sobre esta ótica, invalidam-se práticas educativas pautadas pela sujeição do sujeito ao conhecimento.

Ainda que sobre outra ótica, Vygotsky em sua breve trajetória de vida, centra suas discussões na interação cultural e histórica como pressuposto do desenvolvimento. Os seus estudos também apregoam que o psiquismo humano não se encontra formado, ao contrário, constitui-se ao longo da vida do sujeito. Por conseguinte, a teoria histórico-cultural ou sócio-histórica do psiquismo humano associa a origem das características tipicamente humanas ao resultado direto da interação dialética do homem com seu meio sócio cultural. (REGO, 2004).

A teoria histórico-cultural, como o próprio nome anuncia, vê na cultura a força motriz do desenvolvimento cognitivo.

É importante sublinhar que a “cultura”, entretanto, não é pensada por Vygotsky como algo pronto, um sistema estático ao qual o indivíduo se submete, mas como uma espécie de “palco de negociações”, em que seus membros estão num constante movimento de recriação e reinterpretção de informações, conceitos e significados. (OLIVEIRA, 1993, p. 38 *apud* REGO, 2004, p. 56).

Para Vygotsky, a cultura representa um dos principais meios de desenvolvimento. Segundo Rego (2004), Vygotsky, alicerçado na premissa de que não existe essência humana dada e estática a priori, se debruça na compreensão acerca da construção do



INTEGRACION,  
EXTENSION,  
DOCENCIA  
E INVESTIGACION  
PARA LA  
INCLUSION  
Y COHESION  
SOCIAL

22 AL 25  
NOVIEMBRE  
DE 2011  
SANTA FE  
ARGENTINA



sujeito a partir da sua interlocução com o mundo e com os demais indivíduos. Para tanto, atribui significativa e decisiva importância à mediação como categoria diretamente responsável pelo desenvolvimento das funções psicológicas superiores – mecanismos intencionais e conscientes como capacidade de planejamento, memória voluntária e outros atributos tipicamente humanos, diferente das capacidades reflexas, de ordem exclusivamente biológica. “Vygotsky distingue dois elementos básicos responsáveis por essa mediação: o instrumento que tem a função de regular as ações sobre os objetos e o signo, que regula as ações sobre o psiquismo das pessoas.” (REGO, 2004, p. 50).

Vygotsky produz importantes avanços para a aprendizagem, reforçando a importância da interação no desenvolvimento humano com a teoria da área de desenvolvimento potencial ou, como traduzido no Brasil, zona de desenvolvimento proximal. Segundo esta tese, é inegável a existência entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem. Assim, é possível considerar que existe um nível de desenvolvimento efetivo – demarcado especificamente por averiguações daquilo que a criança responde autonomamente a partir de suas próprias capacidades cognitivas, não se esgotando nestas. Existe também um segundo plano – nível de desenvolvimento potencial – demarcado pelas potencialidades presentes, porém ainda não plenamente consumadas, isto é, exigem a ajuda de um adulto ou de interação com pares mais avançados, até constituírem-se como aquisições plenas (VYGOTSKY, 2003, p. 111).

Sob esta perspectiva surgem alguns componentes importantes para o âmbito educacional. No geral, é possível considerar que práticas pedagógicas podem se orientar sob premissas estáticas do desenvolvimento. Primeiro se faz necessário que o aprendiz atinja determinadas condições para que esteja apto a absorver certos conteúdos. Contrariando esta postura, o autor posiciona-se de forma bastante crítica ao sistema educacional. “A teoria do âmbito de desenvolvimento potencial origina uma fórmula que contradiz exatamente a orientação tradicional: *o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento.*” (VYGOTSKY, 2003, p. 114). Com isso o autor afirma categoricamente que aprendizagem e desenvolvimento não acontecem, necessariamente, de forma simétrica e paralela. Existe sim, uma dependência entre ambos, recíproca e bem mais complexa e dinâmica do que podem averiguar avaliações que objetivam mensurar o nível de aprendizagem da criança.

Desta forma, o trabalho educacional assume importância fundamental para o desenvolvimento, uma vez que possa contribuir para o despertar de potencialidades





INTEGRACION,  
EXTENSION,  
DOCENCIA  
E INVESTIGACION  
PARA LA  
INCLUSION  
Y COHESION  
SOCIAL

22 AL 25  
NOVIEMBRE  
DE 2011  
SANTA FE  
ARGENTINA



presentes no aprendiz, porém ainda não consumadas. “Isto obriga a reexaminar todo o problema das disciplinas formais, ou seja, do papel e da importância de cada matéria no posterior desenvolvimento psicointelectual geral da criança.” (VYGOTSKY, 2003, p. 117).

Sobre estas últimas considerações, questiona-se também sobre o papel do educador, visto que o reconhecimento desta teoria implica a introdução de outras variáveis nos espaços educacionais: a) entre os estudantes de uma determinada classe existem potencialidades singulares e que estas necessitam ser instigadas; b) os estudantes serão instigados na medida em que se sentirem desafiados e provocados; c) a resolução destes desafios exigirá diferentes interações – professor/estudante, estudante/estudante, estudante/objeto de conhecimento, segundo a compreensão de que interação significa cooperação e renúncia a posturas autoritárias em relação ao conhecimento.

Fino (2001) afirma que o conceito de interação social, desenvolvido por Vygotsky, não pode restringir-se a mera comunicação entre professor e aluno, abrange também o ambiente em que esta comunicação ocorre, permitindo ao estudante interagir também com os assuntos, os problemas, as informações, estratégias e valores do sistema ao qual pertence.

Acrescenta-se que compreender o desenvolvimento psicológico como processo histórico representa para a educação, integrar o sujeito do conhecimento à concretização da humanidade enquanto feito humano e, portanto, em permanente construção e reconstrução.

## **OS PROJETOS – CONTEXTUALIZAÇÃO E PERSPECTIVAS ATUAIS**

Os primeiros referenciais que deram origem aos Projetos, em uma abordagem pedagógica, encontram-se principalmente no pensamento pragmático norte-americano. Sob os ideários de J. Dewey (1916) e W. Kilpatrick (1918) vieram à luz as primeiras discussões referentes a necessidade de proporcionar, por meio da educação, as condições para que um estudante se tornasse protagonista do seu processo de aprendizagem. No Brasil, estas ideias ficaram conhecidas como proposições da Escola Nova e, constituem um construto teórico, representantes de uma pedagogia progressista, também nomeada de pedagogia aberta, que se apresenta em contraposição à pedagogia tradicional. Todavia, os Projetos não obtiveram a mesma repercussão para os Pedagogos da Escola Nova como o foi para seus idealizadores – Dewey e Kilpatrick. Observa que a não ocorrência destes, durante quase meio século, explicita a renúncia a esta proposição. (BOUTINET, 2002).



INTEGRACION,  
EXTENSION,  
DOCENCIA  
E INVESTIGACION  
PARA LA  
INCLUSION  
Y COHESION  
SOCIAL

22 AL 25  
NOVIEMBRE  
DE 2011  
SANTA FE  
ARGENTINA



Ainda que alguns fundamentos referentes à essência da proposta desenvolvida no início do século XX permaneçam, principalmente no tocante à interligação entre experiência e conhecimento, destaca-se a ampliação destes fundamentos devido ao acirramento de múltiplos fatores presentes na atualidade.

Contemporaneamente, Hernández (1998) relata a experiência da aprendizagem por Projetos desenvolvida na Escola Pompeu Fabra – Espanha. Neste caso, aponta como questão central à introdução dos Projetos, a necessidade dos alunos globalizarem os conhecimentos, ou seja, estabelecerem relações entre os mesmos. (...) “É, definitivamente, mais do que uma atitude interdisciplinar ou transdisciplinar, uma posição que pretende promover o desenvolvimento de um conhecimento relacional como atitude compreensiva das complexidades do próprio conhecimento humano.” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 47). Nesta perspectiva, indica a necessidade de transpor a simples acumulação de saberes para uma proposta geradora de sentido entre as diversas possibilidades destes conhecimentos de forma ativa. Ainda que a experiência deste autor se refira ao trabalho desenvolvido com estudantes do ensino médio, interessa conhecer e compreender práticas educacionais voltadas ao despertar das potencialidades tipicamente humanas, ou capacidades de produção e transformação da sua própria história.

A elevação da qualidade do trabalho educacional depende do olhar atento aos fatores que na atualidade limitam o desenvolvimento cognitivo dos nossos estudantes e, principalmente, impedem sua interação social de forma crítica, autônoma e transformadora. Para Zabala (2002), o enfoque globalizador que também é reconhecido como uma visão globalizadora, constitui a forma de organização dos conteúdos que revela uma concepção de ensino cujo objetivo central é o conhecimento e intervenção na realidade. “Aceitar esta finalidade significa entender que a função básica do ensino é a de potencializar nas crianças as capacidades que lhes permitam responder aos problemas reais em todos os âmbitos de desenvolvimento pessoal, sejam sociais, emocionais ou profissionais, aos quais sabemos que, por sua natureza, jamais serão simples.” (ZABALA, 2002, p. 35).

A função social do ensino, segundo este enfoque, assume dimensões fundamentais na estruturação e organização dos conteúdos, visto que estes últimos refletem os valores intrínsecos ao que se está propondo. O mesmo autor afirma ainda a necessidade da educação debruçar-se sobre as questões geradoras da violência como a exclusão, a opressão, o consumismo, a marginalidade, a desesperança e tantas outras que tornam o



INTEGRACION,  
EXTENSION,  
DOCENCIA  
E INVESTIGACION  
PARA LA  
INCLUSION  
Y COHESION  
SOCIAL

22 AL 25  
NOVIEMBRE  
DE 2011  
SANTA FE  
ARGENTINA



discurso da democracia mera falácia. Isto significa para o autor reclamar o papel e o sentido efetivo da educação.

Behrens (2008) além de legitimar a metodologia de projetos, amplia a discussão ao relacionar o paradigma da complexidade em suas reflexões. A autora analisa as consequências decorrentes do desenvolvimento da sociedade do conhecimento, especificamente aquelas relacionadas à educação, aludindo para a necessidade de mudanças profundas em diferentes esferas da vida e afirmando que estas mudanças afetam não só a educação em geral, mas também e principalmente a educação superior.

Nesse contexto, as universidades e as escolas em geral precisam ultrapassar o paradigma conservador que caracterizou uma prática baseada na transmissão e na repetição. O novo paradigma da complexidade exige uma formação docente e discente que supere a visão linear e torne-se mais integradora, crítica e participativa. Cabe ressaltar que complexidade, aqui, não é entendida como algo difícil, inatingível e complicado. Nesse sentido, Moraes (2004, p. 117) alerta que ao falar de complexidade, num primeiro momento, “vem à mente a ideia de complicação, algo difícil, imbricado, cheio de integrações e retroações....Na realidade, quando falamos em complexidade não estamos pensando em complicação, mas em algo mais profundo e que o pensamento simplificado e reducionista não é capaz de resolver satisfatoriamente.” (BEHRENS, 2008, p. 20).

O trabalho desenvolvido por Behrens (2008) diferencia-se de outros autores estudados por remeter o trabalho com Projetos diretamente à educação superior. “O desafio de oferecer uma Educação Superior crítica e reflexiva exige que se proponham questões contempladas em problematizações que vinculem os temas à realidade circundante.” (p. 52). Ao que parece, trata-se também de contribuir para a autonomia destes estudantes.

Sobre os aspectos metodológicos dos Projetos, diferentes autores desenvolvem importantes contribuições ao fazer docente nesta perspectiva educacional (Boutinet, 2002; Behrens; 2008; Hernández; 1998; Moura, 2006, Zabala, 2002). Contudo, como assinala Behrens, alguns fatores devem ser ponderados ao desenvolver a Metodologia de Projetos. As propostas de fases não podem ser tomadas como receituário a ser seguido indiscriminadamente, ao contrário, torna-se fundamental observar os diferentes fatores envolvidos nesta proposta. Estas fases devem considerar em primeiro plano a realidade específica de cada professor, a quem cabe a responsabilidade de ampliar, complementar, modificar e adaptar as mesmas, frente às suas necessidades e às de seus estudantes.



INTEGRACION,  
EXTENSION,  
DOCENCIA  
E INVESTIGACION  
PARA LA  
INCLUSION  
Y COHESION  
SOCIAL

22 AL 25  
NOVIEMBRE  
DE 2011  
SANTA FE  
ARGENTINA



Neste sentido, aos atributos metodológicos devem somar-se outros fatores que podem contribuir para o desenvolvimento favorável do Projeto do estudante. Hernández (1998), ao avaliar a experiência realizada na Escola Pompeu Fabra, coloca alguns aspectos importantes observados, especificamente, no que tange ao papel do docente no trabalho com Projetos:

- Consciência de especialista que acaba por remeter a uma ordem fechada na apresentação do Projeto, desconsiderando as possibilidades e diversidades possíveis.
- Preocupação de preparar o estudante para as exigências do ensino médio.
- Dificuldades em refletir criticamente sobre os embasamentos da própria prática quando se está satisfeito com o modo de como se está realizando. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 71).

O projeto representa uma antecipação de uma ação e, em algum sentido, pressupõe a possibilidade do novo, mas esta ação só poderá ser realizada pelo sujeito que projeta, seja de forma individual ou coletiva. Nesta perspectiva não há como realizar projetos pelos outros. Um professor não pode ficar ansioso com as dificuldades de seu aluno, ou tentar ajudar ao ponto de determinar as metas a serem atingidas pelo outro, ou até realizar ações projetadas no seu lugar. “Assim como não se pode viver pelo outro, não se pode ter projetos por ele.” (MACHADO, 2001, p. 7).

Certamente o trabalho com os Projetos de Aprendizagem apresenta aos docentes inúmeros desafios, visto que não se trata de um projeto de conclusão de curso. A opção por metodologias científicas rígidas não terá sentido nesta proposta. Sendo assim, a metodologia mais apropriada parece ser a permanente construção do fazer, portanto interessa a real disponibilidade para a aprendizagem, esta como requisito central para o trabalho dos mediadores dos Projetos.



XI CONGRESO  
IBEROAMERICANO  
DE EXTENSION  
UNIVERSITARIA

INTEGRACION,  
EXTENSION,  
DOCENCIA  
E INVESTIGACION  
PARA LA  
INCLUSION  
Y COHESION  
SOCIAL

22 AL 25  
NOVIEMBRE  
DE 2011  
SANTA FE  
ARGENTINA



## OS PROJETOS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

A partir das considerações desenvolvidas anteriormente e da necessidade de ampliar as discussões, mas principalmente de examinar experiências concretas e adversas aos modelos educativos que se tem desenhado no ensino superior, destaca-se o trabalho desenvolvido no Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná, desde o ano de 2005, especificamente no tocante ao trabalho com projetos, nomeados neste caso como Projetos de Aprendizagem (PAs).

Por se tratar de um artigo a apresentação integral e detalhada do Projeto Político Pedagógico do Setor Litoral da UFPR, torna-se uma tarefa difícil. Entretanto, interessa neste momento reconhecer os seus principais pressupostos e, sobretudo os impactos produzidos a partir da introdução dos projetos na formação discente.

A proposta em questão desenvolve-se na Universidade Federal do Paraná que em junho de 2004 institui o Campus do Litoral<sup>2</sup>. A opção do local para a nova Unidade não ocorre gratuitamente, mas indica o significado mais amplo que deve acompanhar qualquer iniciativa educacional: o desenvolvimento territorial de uma região há muito tempo politicamente abandonada. A fim de cumprir o seu objetivo central – Desenvolvimento Territorial – se fazia necessário uma proposta pedagógica capaz de elencar proposições curriculares articuladas em torno da realidade local e, paralelamente, desencadear a formação de estudantes situados criticamente no seu espaço-tempo. Este último surge como condição à formação de futuros profissionais conscientes de sua responsabilidade com o desenvolvimento econômico, cultural, social e ambiental, independentemente de sua área de formação ou local de atuação futura.

Inicialmente, a principal ruptura ocorre pela desestruturação organizacional. Os velhos departamentos desaparecem e surgem as Câmaras Técnicas, constituídas por docentes com formação específica da área, e também por um número significativo de professores de outros campos do conhecimento. Esta proposição imprime um caminhar “natural” ao diálogo interdisciplinar. Ainda que impregnado de conflitos, este espaço assegura certa resistência à consolidação do corporativismo, tão frequente nos departamentos acadêmicos. Assim, como a desconstrução dos versados departamentos, a proposição pedagógica também reúne inovações curriculares importantes. Resumidamente,

---

<sup>22</sup> A história de criação do Projeto Político Pedagógico do Setor Litoral decorre das seguintes fontes: Relatório Para a Comissão Criada Pela Portaria nº 1267/2004 – Reitoria UFPR; Material de divulgação da Feira de Profissões; conversa com alguns docentes e vivência desta pesquisadora como docente deste Setor.



INTEGRACION,  
EXTENSION,  
DOCENCIA  
E INVESTIGACION  
PARA LA  
INCLUSION  
Y COHESION  
SOCIAL

22 AL 25  
NOVIEMBRE  
DE 2011  
SANTA FE  
ARGENTINA



o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Setor Litoral encontra-se estruturado em três eixos estruturantes: Interações Culturais e Humanísticas - 20% da carga horária; Projetos de Aprendizagem – 20% da carga horária e Fundamentos Teóricos Práticos – 60% da carga horária. Os espaços de aprendizagem não se restringem a sala de aula, mas se subdividem: um dia da semana para realização das Interações Culturais e Humanísticas, um ou dois dias para os Projetos de Aprendizagem, e dois ou três dias para os fundamentos teórico-práticos. Cabe destacar que a proposta pedagógica da UFPR Litoral acontece junto às comunidades do local com objetivo de contribuir para o desenvolvimento da região.

Portanto, os Projetos de Aprendizagem na concepção do Projeto Político-Pedagógico do Setor Litoral representam 20% da carga horária curricular em todos os cursos, independentemente do nível – graduação ou técnico. A escolha do tema a ser desenvolvido deve representar o interesse, exclusivamente, do estudante. Isso sugere autonomia frente a qualquer predeterminação da Câmara Técnica correspondente ao seu curso e/ou limitação de qualquer outra natureza, que não a sua motivação pessoal. Portanto, um dos grandes desafios impostos aos professores coloca-se no estímulo à escolha de um tema capaz de representar verdadeiramente o interesse do estudante e ainda, para muitos docentes, a aceitação sobre a não obrigatoriedade de vínculo entre o PA (Projeto de Aprendizagem) e a área específica de formação do discente.

#### A ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA A PARTIR DOS PAS

É indiscutível o fato de que os PAS constituem-se em uma proposta favorável à articulação entre teoria e prática. Todavia, esta constatação não assegura sua ocorrência na prática. Ao contrário, imprimir verdadeiramente a articulação entre teoria e prática remete de imediato a questões complexas. São referências a duas instâncias diferenciadas e que guardam individualmente suas particularidades o que exige interação e equilíbrio, principalmente quando estamos nos referindo a uma proposta pedagógica. Portanto, a simples constatação de que os estudantes estão quantitativamente agindo na prática, numa perspectiva de extensão universitária, não responde à efetiva integração entre teoria e prática.

Boutinet (2002, p. 234), referindo-se a todo e qualquer projeto, defende a ideia da unicidade da elaboração. (...) “a globalidade do projeto está simultaneamente vinculada ao fim perseguido, que não deve ser um paliativo, um simples sucedâneo, e ao procedimento





INTEGRACION,  
EXTENSION,  
DOCENCIA  
E INVESTIGACION  
PARA LA  
INCLUSION  
Y COHESION  
SOCIAL

22 AL 25  
NOVIEMBRE  
DE 2011  
SANTA FE  
ARGENTINA



instaurado para alcançar este fim. Integra concepção e execução na mesma figura.” Com isso o autor afirma a indivisibilidade entre teoria e prática e reafirma estas como partes diferenciadas, porém integrantes de um mesmo fazer.

No estudo realizado com estudantes da UFPR Litoral a interação entre teoria e prática aparece de forma bastante evidente em diferentes questões abordadas na fala dos estudantes. Os alunos aludem diretamente à relação teoria e prática como fator estimulador à realização do projeto. As concepções apresentadas demonstram também a importância dos PAs como aspecto dinamizador da formação ao serem proporcionados desde o início do curso. Indicam também a mobilização de interesses pessoais na escolha de algo que “gostamos”, como algo extremamente relevante e importante fator motivacional na realização dos estudos necessários às ações propostas pelos projetos. A possibilidade da aplicação teórica na prática enquanto sinônimo de experiência concreta de aprendizagem parece revelar outra forma de comprometimento com a ação de estudar.

Entende-se segundo as concepções analisadas, a concretização, a partir dos PAs, de vínculos efetivos entre os estudantes e seus objetos de conhecimento. Vínculos estes diretamente relacionados a aspectos sobre o desenvolvimento humano como os elucidados por autores interacionistas.

Piaget (1964) é contundente ao afirmar que o conhecimento não se encontra no sujeito, a priori, nem no objeto de conhecimento, mas na interação de ambos. Portanto, o conhecimento resulta sempre da ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento.

Vygotsky, também considerado um interacionista, refere-se às características tipicamente humanas como resultado direto da interação dialética do ser humano e o seu meio sócio cultural. Este autor, em seus postulados sobre o desenvolvimento humano, em diversos momentos, questiona a inadequação das práticas pedagógicas observadas em seu contexto. Especificamente, referindo-se a formação dos conceitos afirma: “Um conceito é mais do que a soma de certos vínculos associativos formado pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser aprendido por meio de simples memorização.” (VYGOTSKY, 2001, p. 246). O autor é incisivo ao relacionar a formação de conceitos a um ato. Conclui que a escola, na perspectiva da memorização de conceitos, não avança para além de uma repetição vazia.

Infere-se que os Projetos de aprendizagem, priorizando a interação teoria e prática, recolocam sentido à teoria, impelindo os estudantes a compreender os fenômenos concretos teoricamente, elevando a qualidade do apreendido. Este aspecto foi visivelmente



INTEGRACION,  
EXTENSION,  
DOCENCIA  
E INVESTIGACION  
PARA LA  
INCLUSION  
Y COHESION  
SOCIAL

22 AL 25  
NOVIEMBRE  
DE 2011  
SANTA FE  
ARGENTINA



constatado nas observações realizadas quando da conclusão dos Projetos de Aprendizagem. Nestas observações foi possível constatar o alto nível de envolvimento teórico dos estudantes com os seus objetos de estudo. Na grande maioria dos trabalhos apresentados, observou-se que o desvelar da realidade impôs a necessidade de busca e apreensão de conhecimentos, proporcionando a estes estudantes o domínio teórico efetivo em relação ao trabalho concretizado.

Morin (2005), ao propor os sete saberes necessários à educação do futuro remete a urgência de situar o conhecimento em seu contexto para que possa ter sentido. O autor, em sua discussão, cita Bastien: (...) “a evolução cognitiva não caminha para o estabelecimento de conhecimentos cada vez mais abstratos, mas, ao contrário, para sua contextualização. (...) a contextualização é condição essencial da eficácia (do funcionamento cognitivo).” (BASTIEN, 1992 *apud* MORIN, 2005, p. 36-37).

Morin é contundente ao correlacionar a importância da contextualização do conhecimento para o desenvolvimento cognitivo, por mais difícil que isso seja. Argumenta que diante das múltiplas dimensões com que os problemas contemporâneos se apresentam, torna-se cada vez mais ampla e profunda a inadequação dos saberes desunidos, divididos e compartimentados. Entretanto, para que se constituam articulações produtivas entre a teoria e a prática, os Projetos necessitam ir além do fazer pelo fazer ou da prática pela prática. Neste caso, o envolvimento com as dimensões locais, sejam estas caóticas e/ou promissoras, torna-se um elemento fundamental. Santos (2001), a propósito do paradigma emergente ou pós-moderno, defende o conhecimento local como possibilidade restauradora da totalidade do conhecimento.

A contextualização do local como desafio aos Projetos de Aprendizagem insere os discentes em uma dinâmica capaz de despertar para inúmeros temas da realidade. Aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais passam a integrar o cotidiano acadêmico, como desafios concretos ao fazer educacional. Para além de assistir a realidade, estes estão mobilizados para a ação sobre esta mesma realidade. Quando os estudantes foram questionados sobre o significado dos Projetos de Aprendizagem, 34% atribuem o significado dos PAs à possibilidade de contribuir de alguma forma para o desenvolvimento local, demonstrando compromisso com os problemas de sua realidade.

Os obstáculos apresentam-se pelo caminho e vão como que integrando estes estudantes em uma realidade muitas vezes nunca vivenciada. Quando indagados sobre as dificuldades encontradas no trabalho com os Projetos de Aprendizagem, alguns estudantes



INTEGRACION,  
EXTENSION,  
DOCENCIA  
E INVESTIGACION  
PARA LA  
INCLUSION  
Y COHESION  
SOCIAL

22 AL 25  
NOVIEMBRE  
DE 2011  
SANTA FE  
ARGENTINA



referem-se somente a problemas de cunho político. Mencionam dificuldades sobre a sua inserção nos municípios, sejam estas pelo acesso a informações e/ou abertura para realização de algumas intervenções. Embora estas concepções não representem a maioria dos participantes, percebe-se preocupações que extrapolam o campo teórico e acadêmico. Estes estudantes começam a vivenciar questões próprias das estruturas sociais, limitadoras ao seu fazer, que certamente se farão presentes no seu futuro profissional. Seguramente discussões teóricas com temas relacionados a políticas públicas, abordariam questões semelhantes, porém não teriam as mesmas implicações de quando se apresentam como um entrave à ação propriamente dita. Freire (1979), em seu livro Educação e Mudança, desenvolve uma brilhante reflexão sobre o compromisso do profissional com a sociedade. Expõe algumas condições para que este compromisso seja autêntico:

Todavia, existe algo que deve ser destacado. Na medida em que o compromisso não pode ser um ato passivo, mas práxis – ação e reflexão sobre a realidade – inserção nela, ele implica indubitavelmente um conhecimento da realidade. Se o compromisso só é válido quando está carregado de humanismo, este, por sua vez, só é consequente quando está fundado cientificamente. Envolve, portanto, no compromisso do profissional, seja ele quem for, está a exigência de seu constante aperfeiçoamento, de superação do especialismo, que não é o mesmo que especialidade. O profissional deve ir ampliando seus conhecimentos em torno do homem, de sua forma de estar sendo no mundo, substituindo por uma visão crítica a visão ingênua da realidade, deformada pelos especialismos estreitos. (FREIRE, 1979, p. 21).

O autor insere o termo compromisso e qualifica-o como ação e reflexão sobre uma realidade concreta, sem a qual não se constitui o exercício pleno do ser comprometido.

Evidencia-se também nas concepções dos estudantes o encontro com uma forma de estudar que imprime características facilitadoras ao processo de aprendizagem. A interação com o local, torna-se relevante por diferentes fatores: maior sentido aos estudos teóricos; possibilidade de escolha de situações de interesse pessoal; possibilidade de contribuir com aspectos da realidade social. Particularmente, o último fator revela uma face importante do trabalho com os PAs. Uma grande parcela dos participantes constitui-se de jovens, representantes de uma geração marcada por interações, predominantemente



INTEGRACION,  
EXTENSION,  
DOCENCIA  
E INVESTIGACION  
PARA LA  
INCLUSION  
Y COHESION  
SOCIAL

22 AL 25  
NOVIEMBRE  
DE 2011  
SANTA FE  
ARGENTINA



virtuais, portanto a interconexão com a realidade social integraliza-se como uma parte fundamental à formação dos mesmos.

Assim, pode-se inferir até o momento que os Projetos de Aprendizagem abrem um campo capaz de proporcionar um encontro com a práxis. Contudo, ressalta-se que tais condições não surgem tão somente de uma proposta pedagógica isolada, mas de um Projeto Pedagógico articulado sobre bases politicamente assumidas. Assim, além dos PAs que buscam esta articulação com a realidade local, também o fazem os outros módulos que compõem o Projeto Pedagógico deste Setor, como: os fundamentos teórico-práticos; as interações culturais e humanísticas; os projetos de docentes e os projetos de pesquisa e extensão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo buscou-se analisar a formação superior a luz de práticas pedagógicas capazes de contribuir para a autonomia e independência intelectual e social de seus estudantes, reconciliando a formação técnica à formação humana. Não há dúvida de que existe uma responsabilidade sobre a formação do estudante, referente à sua área específica de formação. Não se trata de negar esta necessidade, mas compreender que a formação universitária deverá também abrir espaços para que o estudante consiga desenvolver, independentemente da área de formação, uma perspectiva crítica, autônoma e responsável no seu pensar e no seu agir sobre o mundo.

Neste sentido, colocou-se em análise o trabalho desenvolvido em uma instituição de ensino superior, que insere o trabalho com Projetos (PAs) no currículo acadêmico, desde o início da formação de seus discentes. Assim, o presente estudo investigou o impacto decorrente desta experiência, segundo a percepção dos estudantes que vivenciaram esta proposta na sua formação.

Assim, as concepções dos estudantes sobre a articulação entre teoria e prática evidenciam-na como fator extremamente positivo, principalmente por localizar-se no início do curso. O encontro da teoria com a prática apresenta-se como fator mobilizador de ações comprometidas, uma vez que estas derivam do encontro com escolhas pessoais. Ressaltam-se também concepções imbuídas de compromisso social, permeadas por alusões a importância de contribuir para o desenvolvimento local. Neste último caso, os Projetos de Aprendizagem acenam para um aspecto fundamental ao ensino superior – a



INTEGRACION,  
EXTENSION,  
DOCENCIA  
E INVESTIGACION  
PARA LA  
INCLUSION  
Y COHESION  
SOCIAL

22 AL 25  
NOVIEMBRE  
DE 2011  
SANTA FE  
ARGENTINA



ligação dos estudantes a problemas concretos da realidade social. As concepções apresentadas pelos estudantes nesta categoria de análise encontram correspondência direta com pressupostos da teoria construtivista do conhecimento, uma vez que a interação teoria e prática recolocam a influência mútua entre sujeito e objeto de conhecimento, própria à aprendizagem segundo esta perspectiva teórica. Esta influência aparece nos depoimentos, especialmente quando os estudantes se referem à relação teoria e prática como um estímulo ao estudo, facilitando a aprendizagem e levando-os ao aprofundamento teórico, colocando assim claramente a importância da ação para o pensamento.

Também reforçou a hipótese sobre a validade de estratégias de ensino pautadas nos princípios da extensão universitária como ação pedagógica privilegiada à construção do conhecimento e consecução da autonomia discente, na sua formação profissional, frente aos desafios sociais da atualidade. A realização deste trabalho permite observar que definitivamente a separação entre conhecimento e ação, como demonstrado ao longo do texto por diferentes teorias, aludem para a importância da busca de novas formas de pensar e agir na educação, independente do nível educacional, mas em qualquer destes e em todos estes.

## REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. das G. C. Metodologia de Ensino na Universidade Brasileira: Elementos de uma Trajetória. In: CASTANHO, S.; CASTANHO M. E. (orgs). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas, SP: Papirus, 2001. p.57-69.

BEHRENS, M. A. **Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

BECKER, F. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Artmed, Porto Alegre, 2003.

BOUTINET, J. P. **Antropologia do projeto**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CHAUÍ, M. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Conferência de abertura da 26ª Reunião Anual da ANPEd. Poços de Caldas/MG, 05 de outubro de 2003.

FINO, C. N. **Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP): Três implicações pedagógicas**. In: Revista Portuguesa de educação. Ano 14, v.002, Braga/Portugal: Universidade do Minho, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a03v2171.pdf>>. Acesso em: nov 2008.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.



INTEGRACION,  
EXTENSION,  
DOCENCIA  
E INVESTIGACION  
PARA LA  
INCLUSION  
Y COHESION  
SOCIAL

22 AL 25  
NOVIEMBRE  
DE 2011  
SANTA FE  
ARGENTINA



HERNÁNDEZ, Fernando; MONTESERRAT, Ventura. **A organização do currículo por projetos de trabalho** [Trad. Jussara Haubert Rodrigues]. 5 ed., Porto Alegre: Artmed, 1998.

MACHADO, N. J. **Educação: Projetos e Valores**. São Paulo: Escrituras, 2001.

MARTINS, C. B. **Uma Reforma Necessária**. In: Educação e Sociedade. v. 27, nº 96, out. 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-7022003000100004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-7022003000100004)>. Acesso em: 08 nov. 2008.

MASETTO, M. T. Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula. In: CASTANHO, S.; CASTANHO M. E. (orgs). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas/SP: Papyrus, 2001. p. 83-102.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação**. São Paulo: Cortez, 2005.

PIAGET, J. **Development and learning**. Journal of Research in Science Teaching, XI, nº 3. [s.l]: 1964.

\_\_\_\_\_. (Trad. Maria Alice Magalhães D' Amorim]. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1967.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice: o social e político na pós-modernidade**. 10 ed., São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. (Trad. Paulo Bezerra). São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.