



## **POR UMA PEDAGOGIA DE PROJETOS DE REVOLUÇÕES SILENCIOSAS**

Edna Mendes Tavares<sup>1</sup>

Rosani Muniz Marlow<sup>2</sup>

### **RESUMO**

O artigo compartilha experiências com projetos pedagógicos de uma escola em Cariacica, Espírito Santo, na Educação Infantil e Ensino Fundamental, com base em Araújo (2014), Hernández (1998) e outros. Além de ensinar conteúdos, a escola pode promover vivências e despertar valores para o progresso da sociedade e a plena cidadania, numa revolução silenciosa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino. Projeto pedagógico. Revolução silenciosa.

### **INTRODUÇÃO**

Este artigo foi produzido a partir de apresentação de abertura da mesa redonda “Planejamento de projetos nas áreas de informação, educação e cultura”, organizado pelo Projeto de Extensão Informa-Ação e Cultura do departamento de Biblioteconomia da UFES e pelo Grupo de Pesquisa de Competência em Informação e processos inter-relacionados certificado pelo CNPq, ocorrido em 13 de julho de 2017, na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), em Vitória, Espírito Santo.

Planejar e desenvolver, administrar recursos humanos e materiais, mensurar e analisar dados são ações inerentes a projetos educacionais. Sobre isso, tem-se um acervo de qualitativos autores e obras que podem ser consultados. O objetivo deste artigo é ampliar a visão sobre os projetos pedagógicos no sentido de percebê-los como estratégicos para uma mudança social em curso, por muitos ainda desapercibida ou negada, mas que, segundo estudiosos da área e outros atores sociais, está em processo no mundo inteiro: as revoluções silenciosas.

---

<sup>1</sup> *Doutora em Educação*

<sup>2</sup> *Mestra em Estudos Linguísticos*



Inicialmente, o estudo consulta alguns autores para a retomada de leitura de base para conceituar, exemplificar e discorrer sobre os projetos pedagógicos que são instrumentos para a construção do conhecimento que contribui para esse novo movimento global para além do âmbito educacional, já que desperta o interesse inclusive de outras esferas, como a de empreendedorismo e a profissional.

O estudo prossegue com a pretensão, não de esgotar o assunto, nem de tomar partido das vozes aqui elencadas para ilustrar o fenômeno das revoluções silenciosas, mas de incentivar novas discussões, desafiar novos agentes pedagógicos e, especialmente, valorizar a ação empreendedora dos profissionais da educação na construção do cidadão que queremos ser, não apenas dos profissionais que queremos ter.

Mais adiante, aborda-se a experiência de uma escola particular, o CESM, na cidade de Cariacica, Estado do Espírito Santo, que no decorrer de sua história desenvolveu uma cultura de ensinar além de conteúdos de livros didáticos, através de projetos pedagógicos, aliando assuntos da atualidade, do interesse do alunado, de importância social, mas também de importância pedagógica.

Neste sentido, dada a limitação deste instrumento, a experiência do CESM será condensada na apresentação de um dos projetos vivenciados pela escola no decorrer do ano de 2015, intitulado: “Água, me comprometo com ela, me comprometo com a vida”, o qual foi construído por vários professores, com a participação do alunado, sob o olhar cooperativo da direção pedagógica.

### **A pedagogia de projetos e as revoluções silenciosas**

O Ministério da Educação e Cultura (MEC), através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), estabelece propostas de ação pedagógica para a educação básica, tanto para conteúdos programáticos de cada etapa da educação quanto para os temas transversais. Ambos os conteúdos, paralelamente, devem habitar os livros, as atividades, as discussões em sala de aula. O discurso dos PCNs é irrepreensível no que tange aos argumentos em defesa dessa prática, mas se mostra ou incompreensível ou inatingível, se considerarmos muitos das realidades locais e dos resultados mensurados da educação pública.



Nosso objetivo é auxiliá-lo na execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade. Sabemos que isto só será alcançado se oferecermos à criança brasileira pleno acesso aos recursos culturais relevantes para a conquista de sua cidadania. Tais recursos incluem tanto os domínios do saber tradicionalmente presentes no trabalho escolar quanto as preocupações contemporâneas com o meio ambiente, com a saúde, com a sexualidade e com as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade. Nesse sentido, o propósito do Ministério da Educação e do Desporto, ao consolidar os Parâmetros, é apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres. (MEC, 1997, p. 9, grifo nosso).

Helm (2005) trabalha algumas das dificuldades enfrentadas pelos docentes em sala de aula e enumera cinco de muitos desafios da escola: em primeiro lugar, a condição social de pobreza de muitas comunidades e alunos; as deficiências no processo de alfabetização; as necessidades especiais das crianças; as dificuldades para a apreensão de uma segunda língua e, por último, o alcance dos padrões de ensino exigidos.

Dadas as discrepantes realidades que enfrentam as escolas e os profissionais da educação brasileira, o fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenos em nossa sociedade, como pretende os PCNs, ultrapassa o sentido de “trabalho” e se aproxima de um significado quase “utópico”. Essas diversas realidades na educação trazem-nos exemplos tanto de êxito educacional, quanto de uma carência pedagógico-organizacional generalizada. Trabalhar para oferecer à criança brasileira pleno acesso aos recursos culturais relevantes para a conquista de sua cidadania deverá ser mais que uma orientação ou decisão, mas uma missão, uma luta particular de cada escola, de cada unidade educacional e respectiva equipe. Afinal, para que o aluno enfrente o mundo atual como cidadão participativo, a escola precisa ajudá-lo a formar-se, a constituir-se protagonista de seu futuro ou, em termos práticos, considerando a sociedade capitalista, um profissional de sólida formação técnica e ética.



Assim, a partir de uma decisão, de uma organização e de uma conscientização interna, de comunidade escolar, é possível inovar e agir, de dentro para fora, e aos poucos ganhar o bairro, a cidade, o país e integrar-se ao mundo. Como bem entende Araújo (2014), a inovação na educação depende do desapego das certezas, das verdades cristalizadas ao longo do tempo, para permitir-se viagens exploratórias pelo desconhecido a bordo dos projetos pedagógicos. Talvez resida aí a resistência da escola tradicional tanto ao que é incerto, indeterminado, inseguro, quanto ao que é moderno, reinventado, revolucionário. Mas, vencida a resistência e assumido o desafio e todas as suas dificuldades iniciais, as experiências promovidas por bons projetos pedagógicos poderão ser propulsoras de uma form[ação] silenciosa, mas de irrefutável valor para o além-muros da escola.

A referência que faz este trabalho a uma pedagogia de projetos de revoluções silenciosas diz respeito ao que escreve Araújo (2014), com base em Esteves (2004), que as revoluções silenciosas são aquelas que transformam o mundo lentamente, por meio de mudanças de mentalidade que aos poucos despertam as pessoas para as novas realidades e diferentes formas de conhecer, de se compreender e de conviver em sociedade. A expressão “revolução silenciosa” é como uma “bandeira” erguida por diversos grupos sociais. Numa busca sem grandes pretensões no Google, a expressão “revolução silenciosa” aponta para mais de 380 mil resultados que tratam das “transformações lentas” que estão ocorrendo em áreas distintas, como a social, a política, de empreendedorismo e capital humano, a tecnológica e a de educação.

Mas há algo que parece peculiar em todas estas esferas: a revolução silenciosa é um fenômeno que acontece entre jovens, que é conduzida por jovens, ou seja, alunos ou egressos das escolas e faculdades. Mas estes sujeitos sociais não são apenas jovens, são jovens armados, não de alguma espécie de armamento letal, mas sim de um instrumental teórico-prático que os capacita, os empodera para a simulação, a experimentação e a (tentativa da) resolução de novas (e antigas) necessidades sociais. Como exemplo dessa abrangência, o



portal O Globo exibe um artigo de opinião de um empresário brasileiro, David Feffer<sup>3</sup>, 60 anos, presidente do Grupo Suzano, sobre este fenômeno e seus atores:

É possível que um dos mais importantes fenômenos do século XXI seja a revolução silenciosa conduzida por jovens que se apoderam de verdadeiras armas modernas para promover a transformação da sociedade contemporânea. Com essas armas, despertam a curiosidade, disseminam conhecimento e promovem educação, lazer, ganhos de produtividade, recuperação do meio ambiente e até cura de doenças graves.

[...]

Esse novo momento exige uma liderança que não deve punir, mas sim tolerar e até estimular erros para fomentar acertos. Essa é a nossa responsabilidade. Acredito que, com essa atitude, a nossa sociedade poderá se beneficiar mais rápido e melhor das muitas e importantes contribuições desses vikings do século XXI. (FEFFER, 2016, grifo nosso).

Não há dúvidas de que o discurso do empresário revela “interesses com fins econômicos” nas “revoluções silenciosas”. Mas quando Feffer cita que os jovens precisam de líderes dispostos a tolerar erros e fomentar acertos, entende-se que este “papel de líder”, antes de ser das organizações empresariais, é primeiramente da escola e dos seus profissionais, nas funções técnico-pedagógicas e de gestão. Neste movimento mundial em expansão, comandado por jovens que estão se apoderando de conhecimento e, nas suas áreas de formação, experimentando, testando, propondo, empreendendo uma sociedade melhor; e a escola é [ou deveria ser] a principal incentivadora, a incubadora por excelência, a fomentadora destas experiências, inicialmente desafiadas através dos projetos pedagógicos, os quais permitem a exploração de novos conhecimentos, inclusive os que advêm da persistência sobre os resultados em princípio insatisfatórios.

É justamente esta a proposta que Araújo (2014) aponta ao discutir os pressupostos de transversalidade e dos temas transversais em educação, tendo como instrumentos estratégicos da prática docente os projetos educacionais: inserir, nos fazeres das salas de aula e dos projetos político-pedagógicos das escolas, valores que levem à preocupação e à busca por

---

3 Presidente do Grupo Suzano, uma das mais tradicionais organizações empresariais privadas do Brasil, que abrange, além da expressiva participação na indústria de papel e celulose, atividades nos setores de corretagem de seguros e resseguros, gerenciamento de riscos, desenvolvimento imobiliário, softwares, produtos e serviços para os meios digitais. Disponível em: <<https://br.linkedin.com/in/david-feffer-9279b8122>>. Acesso em 06 de jul. 2017.



solução para os problemas sociais, numa tentativa de ligação dos conteúdos científicos e culturais aprendidos na escola e trazidos do mundo com a melhoria da vida das pessoas e do meio em que vivem.

Ainda se faz necessário discutir neste aspecto de liderança a questão da formação continuada dos professores. Como em qualquer profissão, todo conhecimento técnico-científico evolui, o que configura uma necessidade de atualização constante destes profissionais, que pode ser suprida com a leitura de boas obras, com a realização de eventos de capacitação docente, com a participação de congressos e eventos educacionais, além de outras formas. A escola que pretende chamar para si uma parcela da responsabilidade por um movimento de revolução social deve ter nos docentes seus principais agentes; e deixá-los sem munição, ou sem renovação desta munição, não é boa estratégia.

Outro fator que não pode ser desconsiderado no discurso do empresário e que diz respeito ao fazer pedagógico é a percepção de que os jovens, e no caso os alunos, têm interesses. Sobre isso, Pernambuco (1993) alerta para a necessidade da prática da dialogicidade em sala de aula como forma de perceber, respeitar, canalizar, tratar dos temas-interesses dos alunos em atividades que compõem o planejamento pedagógico. Com a prática do diálogo, o professor aprenderá com os alunos do que eles sabem e estes poderão despertar o docente para explorar áreas de intervenção pedagógica que extrapolam as previsíveis, limitadas e muitas vezes descontextualizadas e desinteressantes atividades do livro didático.

Os temas até então levantados não limitam as possibilidades de análise do enunciado de Feffer, e também não dão conta de encerrar as discussões sobre a importância dos projetos pedagógicos para a formação plena do indivíduo, mas pretende servir para alertar, tornar evidente, se não urgente, que as organizações escolares e seus atores se voltem para refletir suas práticas educativas.

Sendo assim, nesta mesma pretensão, com base em Hernandez (1998), convém relembrar, sumariamente, seis transgressões, no sentido de rupturas com a intenção de mudança, que a escola precisa promover para construir uma nova relação educativa baseada na colaboração em sala de aula, na escola e com a comunidade:



(1) Romper com a prática que reduz a complexidade da instituição escolar a pacotes de conceitos e procedimentos, fazendo acreditar que seja a única ou a melhor forma de organizar e planejar o ensino escolar;

(2) Romper com a interpretação que reduz e simplifica alguns aspectos da aprendizagem e considerar aspectos intrínsecos à aprendizagem significativa, como: valores, interesses e conhecimento de mundo do aluno, construção de identidades, relações afetivas e de poder, enfim, tudo o que corresponde ao âmbito de vivência social;

(3) Romper com a visão do currículo escolar centrado nas disciplinas organizadas de forma fragmentada, empacotadas em compartimentos fechados, desconectadas entre si, oferecidas aos alunos sob formas de conhecimento que desconsideram suas vidas, suas necessidades e seus interesses.

(4) Romper com a concepção de que a escola prepara o aluno infante para a fase adulta, com isso desconsiderando a infância como um período particular, específico e rico em experiências e descobertas fundamentais. É preciso preparar e conscientizar o aluno para ser cidadão ativo, com a idade que ele tem.

(5) Romper com a transferência de responsabilidade sobre o produto unicamente aos docentes e assumir com eles, investir neles, capacitá-los para uma autonomia de prática docente, valorizando seus conhecimentos e apoiando-os no cotidiano da Escola.

(6) Romper com a incapacidade da Escola de repensar-se, de reinventar-se de maneira permanente, e manter diálogo com as transformações que acontecem na sociedade, nos alunos e na própria educação.

Não se pretende uma valorização dogmática dessas propostas de rupturas, mas pontuar aspectos que podem despertar reflexões e transformações no ambiente escolar para um ensino que dê oportunidades à pesquisa transdisciplinar e aos projetos com objetivos não-lineares.

A pesquisa prossegue fazendo uma breve análise da atuação em projetos pedagógicos de uma escola particular no município de Cariacica como referência ao que está sendo posto.



### **A experiência do CESM em projetos educacionais**

O Centro Educacional Sonho Meu (CESM), localizado no bairro de Itacibá, município de Cariacica/ES, iniciou formalmente suas atividades em 1997, com 18 alunos, atuando em educação infantil. Atualmente, passados vinte anos, a Instituição oferece à sociedade todas as etapas da educação básica e também o ensino superior dos cursos de Pedagogia e Psicologia através da Faculdade Europeia de Vitória (FAEV), somando mais de mil alunos, 52 professores e 78 funcionários. As autoras fazem parte desta trajetória desde o início, através da participação e do acompanhamento da gestão administrativa e pedagógica das instituições.

Um dos aspectos sempre incentivados e desenvolvidos no planejamento pedagógico do CESM, especialmente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, é a elaboração e execução dos projetos pedagógicos. Além dos projetos para / entre séries específicas, o CESM criou uma cultura de estabelecer projetos pedagógicos que, de certa forma, envolvesse toda a comunidade escolar: alunos e professores e demais profissionais da instituição. Destaca-se também a estreita relação de parceria com órgãos públicos e privados, além de ONGs. Outro fator interessante é a participação do CESM com projetos pedagógicos em eventos e concursos promovidos com finalidade socioeducacional.

Como objeto de análise, este artigo destaca o projeto “Água, me comprometo com ela, me comprometo com a vida”, desenvolvido no decorrer do ano de 2015, ganhador do primeiro lugar do Prêmio Ecologia<sup>4</sup>, a fim de observar e analisar sua aplicabilidade na temática de uma pedagogia de projetos que promove ou alimenta uma “revolução silenciosa” através dos “rompimentos” estabelecidos por Hernández (1998).

A justificativa para a proposição de um projeto de duração anual sobre o tema da água se pauta na necessidade de compressão de que este recurso natural – seu modo de usar, suas demandas, importância e implicações no ambiente -, devido à crescente escassez, tem sido alvo de constantes discussões em todo o mundo, de forma especial nos últimos anos, levando autoridades políticas, chefes de estado e sociedade civil a promoverem debates e

---

4 O prêmio Ecologia ([Decreto nº 7.462-E](https://seama.es.gov.br/premio-ecologia), de 21 de julho de 1999) é realizado desde 1999, sendo uma iniciativa da Seama, com apoio do Iema e AGERH, e em parceria com a Rede Vitória de Comunicação. O objetivo é reconhecer e incentivar pesquisas, projetos, atividades e obras que se destacaram na área socioambiental capixaba, contribuindo para o desenvolvimento social, econômico e cultural do Estado do Espírito Santo. Disponível em: <<https://seama.es.gov.br/premio-ecologia>>. Acesso em 11 de jul. 2017.





ações buscando alternativas que objetivem formas mais racionais do aproveitamento desse bem. A educação sobre o uso da água, segundo Tristão (2004, p. 97), “está fundamentada em bases pedagógicas, por ser dimensão da educação, mas sua conexão com conceitos e teorias da ciência ecológica foi, desde sua origem, seu eixo norteador como uma forte matriz no ambientalismo”.

Considerando o total de alunos da Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental, 445 alunos estiveram diretamente envolvidos no Projeto, sem contar com professores e funcionários da escola que, de forma geral, se empenharam no apoio às fases do Projeto. Considerando ainda uma média de quatro pessoas por família e incluindo os alunos, indiretamente, cerca de 2.000 pessoas foram sensibilizadas e envolvidas nas atividades do Projeto através dos alunos.

Nos primeiros meses do ano de 2015, o tema da água tornou-se objeto de discurso em quase todas as aulas, de todas as disciplinas, motivando atividades que envolviam as famílias, a escola e os alunos em ações práticas e cotidianas. A questão premente da escassez da água, fortemente divulgada nos meios de comunicação em massa, especialmente no início do ano, motivou e incentivou o surgimento, no ambiente escolar, de várias propostas de ações educativas que visassem à busca de soluções e ideias para promover a economia da água e a conscientização da forma racional de usá-la.

Desde o início do ano letivo, e a exemplo de práticas anteriores, o CESM havia proposto que várias atividades fossem desenvolvidas em casa, junto com a família, na semana do Carnaval, quando acontece recesso escolar. Muitas destas atividades estavam relacionadas à crise hídrica, por ser um assunto atual e importante. Logo após os dias do feriado, os alunos trouxeram as atividades realizadas em casa. A escola foi sendo tomada por um clima de sensibilização pelo tema da crise hídrica e pela esperança de um futuro melhor com um presente consciente.

A valorização dessas atividades foi trabalhando a consciência geral dos alunos e as ações e projetos individualizados por série ganhavam a adesão de outras turmas, sendo então organizadas num projeto macro que, depois, veio a representar a escola na 15ª edição do Prêmio Ecologia. Discussões sobre a condução das etapas do projeto proporcionavam que a voz e as ideias dos alunos fossem ouvidas e viabilizadas.



Desses diálogos, emergiu dos alunos a ideia de que uma das fases do projeto seria assinar um “pacto”, selar uma aliança com a água, uma aliança com a vida. Para “comprometer” os alunos com o Projeto do qual eles próprios desejavam ser protagonistas, os interessados deveriam firmar um “Termo de Compromisso” com a água. A elaboração da redação deste gênero textual, bem como a pesquisa sobre o significado cultural da “aliança de compromisso” aguçaram a curiosidade e a pesquisa sobre esses ícones de comportamento social e sua importância formal.

O Projeto culmina com a elaboração e o desenvolvimento de um livro no qual os alunos tiveram participação direta, com linguagem e interesses próprios da faixa etária dos “autores”, mas que também serviu “para mostrar e demonstrar aos adultos como as crianças estão preocupadas com a água, com o planeta e com a vida” (aluno do 4º ano B, do Ensino Fundamental).

Como objetivos, o Projeto proporciona pensar sempre na água, na economia desse bem, e em como refletir, agir e contribuir para melhorar a qualidade de vida na sociedade inserida, de forma a:

(a) Criar condições e mecanismos para economizar água, utilizando-se de um recurso fácil, com linguagem adequada à faixa etária, de fácil acesso e que se aplica no uso das atividades cotidianas da comunidade aprendente, pautando-se na ludicidade e no imaginário infantil;

(b) Desenvolver atividades que pudessem oferecer subsídios e possibilidades de ensino-aprendizagem para a prática pedagógica em educação ambiental, com foco nos recursos hídricos, junto aos profissionais atuantes na escola desde a Educação Infantil, Educação Fundamental, bem como buscando a adesão de alunos do Ensino Médio, no entendimento que não há idade para se praticar criatividade e conscientização;

(c) Buscar interpretar, acompanhar e reduzir a conta do consumo de água das famílias envolvidas no projeto e também a conta do consumo da escola;

(d) Contribuir para a formação da consciência ético-ambiental nos estudantes, tornando-os sujeitos autores e participantes na construção de uma cidadania ambiental;



(e) Escrever e confeccionar um livro de forma artesanal, e futuramente em gráfica, organizando uma noite de autógrafos com palestras ministradas pelos próprios alunos-autores, com linguagem e material específico para a faixa etária.

A metodologia adotada para o Projeto constituiu-se de seis etapas de saberes e ações específicas para dar conta dos interesses das diversas turmas envolvidas no pensar o Projeto coletivo. A primeira etapa, intitulada “Irrigando o terreno dos saberes...” focou os estudos e as análises de bibliografias, de periódicos, de filmes e de outras fontes e literaturas relacionadas ao tema dos recursos hídricos, ampliando leituras e aprendizagens, assim como fornecendo elementos para o desenvolvimento do Projeto.

A segunda etapa, “Irrigando o terreno das consciências...” objetivava conquistar a adesão da família às atividades do Projeto, explicando e solicitando a ajuda e a parceria dos familiares em algumas atividades correlacionadas, como a confecção de placas decorativas de uso consciente da água para os jardins das escolas e dos lares e, posteriormente, o acompanhamento mensal do consumo de água dos lares dos alunos.

Em seguida, a etapa “Irrigando o terreno da criatividade e da fantasia...” valorizando o imaginário infantil, apostou na criação de uma personalidade que estivesse presente em todas as etapas do projeto, uma mascote concebida e cuidada pelos próprios alunos: Agualí, “projetada” para que tivesse a altura de muitas das crianças da escola, que fosse articulável para participar de muitas das atividades propostas e que sua imagem proporcionasse por si só uma simpatia com a temática do Projeto. Seu nome foi escolhido por voto direto dos alunos, possibilitando relação com os temas cidadania e democracia. Agualí representa “a água nossa de cada dia” na escola e em casa. Ela é amiga dos alunos e da natureza.

A quarta etapa, “Irrigando o terreno da alegria e do canto...” proporcionou que, junto aos professores, os alunos desenvolveram uma música temática, que representasse a voz de todos os participantes do Projeto, um hino à água. Assim, outra atividade foi ganhando espaço e encantando a todos: o canto coral.

Na quinta etapa, “Irrigando o terreno da economia e fechando as torneiras...”, foi desenvolvida uma forma de acompanhamento mensal dos boletos de consumo de água para que, até o final do ano letivo, se possa mostrar e demonstrar, na prática e no bolso, a economia e os resultados das ações dos alunos.



A sexta e última etapa, “Irrigando o terreno do protagonismo estudantil...” concomitantemente às etapas anteriores, envolveu alunos, familiares e professores na produção de um livro com o registro de todas as atividades do Projeto. Aos poucos, a obra começou a ganhar corpo, ou melhor, páginas de coloridas lembranças.

Os resultados, à medida do seu alcance, superaram as expectativas iniciais, pois, além de contribuir para o aumento do interesse dos estudantes na temática do uso racional da água e, por consequência, em questões socioambientais, o projeto tornou-se oportunidade de pesquisa e trabalho para toda a comunidade escolar, proporcionando também aos professores que buscassem desenvolver métodos educativos que, operacionalizados com os discentes, valorizassem significativamente o ensino-aprendizagem.

O livro confeccionado possibilitou espaço de inserção de atividades temáticas nas disciplinas de matemática, ciências, língua portuguesa, artes, geografia, entre outras, além de envolver todos os participantes do projeto num simbólico, mas significativo evento de “lançamento de livro e noite de autógrafos”, pensado justamente para valorizar o empenho dos autores e concluir o projeto, em dezembro de 2015.

Sobre as experiências proporcionadas pelo Projeto, Brandão (2005) aborda que a comunidade aprendente adquire dimensões políticas quando há uma relação na produção do conhecimento com uma integração do “sujeito” com o “outro” e com o mundo, por meio de uma rede de relações estabelecidas de maneira solidária, horizontal, participativa e democrática, intermediada pela interdisciplinaridade. Esta relação entre a produção do conhecimento e a interação com o meio, de forma a oportunizar ideias e valorizar ações em benefício da comunidade permeou todo o desenrolar do projeto e abre caminhos para uma nova forma de pensar e de fazer educação.

Na descrição do projeto, é possível perceber que, conforme os autores consultados, Araújo (2014), Pernambuco (1993), Helm (2005) e Hernandez (1998), através de projetos pedagógicos, como o analisado nesta pesquisa, o CESM tem atuado pedagogicamente de forma a ampliar as possibilidades de se trabalhar conteúdos disciplinares correlacionados aos saberes dos alunos, considerando outras formas de aprendizagem, especialmente voltadas ao interesse do aluno, ao diálogo e ao lúdico, apoiando e responsabilizando-se com o docente na formação do aluno protagonista.



Mais especificamente em relação às revoluções silenciosas (ESTEVES, 2004; apud ARAÚJO, 2014), é possível afirmar que os aprendentes envolvidos no projeto em questão tenham vivido experiências e construído conhecimentos capazes de transformar conceitos e formar novos valores imprescindíveis ao cidadão contemporâneo que precisa ser sensível e sábio para perceber, pensar, experimentar e propor, ainda que preliminarmente na infância, soluções para as necessidades e os problemas de sua sociedade atual.

O fato de a escola proporcionar, através do projeto pedagógico, pelo tempo necessário ao seu desenvolvimento, o afastamento (ou não) do livro didático, a interação com outras turmas, o trabalho de equipe escola-família, a escuta do aluno na construção das fases do projeto; o envolvimento de pesquisa e de ação do aluno numa questão social de grande repercussão na mídia, e tantas outras intervenções, aproximou esse aluno à realidade social de perceber um problema e de ser protagonista na proposição de uma solução para o bem-estar comum.

E, assim, silenciosamente, a escola pode capacitar alunos e alunas com as armas do conhecimento capazes de transformar não só sua condição social, mas realidades da sociedade em que vivem.

## CONCLUSÃO

O presente estudo objetivou destacar aspectos que legitimam os projetos pedagógicos como instrumentos para uma educação que se mostra capaz de dialogar com alunos e com a sociedade, de reinventar-se, de experimentar novas formas de aprender, de valorizar a cidadania desde a infância, de apoiar a equipe pedagógica e de buscar parceria com a família e com outras organizações para ampliar o espaço, as experiências e o alcance do saber.

Para tanto, foram citados os estudiosos Araújo (2014), Pernambuco (1993), Helm (2005), Hernández (1988) e Brandão (2005), os quais entendem os projetos pedagógicos como uma forma de ensinar que possibilita aprendizagens que extrapolam os resultados dos planos de ensino convencionais ou tradicionais, porque permite ao professor e ao aluno dialogarem, excederem, experimentarem, refazerem, testarem, construírem e tantos outros verbos possíveis ao vocabulário do saber.



A escola que alcança esse nível de ensino-aprendizagem colabora para um fenômeno que está sendo observado em todo o mundo, conhecido como “revolução silenciosa”, a qual tem nos jovens armados de conhecimento e oportunidade os protagonistas da experimentação de uma nova realidade social. O estudo trouxe ainda a opinião de um empresário, David Feffer, como evidência da existência do fenômeno da revolução silenciosa e do interesse do capitalismo por esses jovens empreendedores.

A experiência de uma escola particular, o CESM, na proposição de projetos pedagógicos para o Ensino Fundamental serviu de exemplo concreto de como é possível promover rupturas no modelo convencional de escola fechada em seus muros e em suas disciplinas para experimentar e vivenciar novas formas de aprender.

O percurso dessa pesquisa conclui, portanto, na necessidade e na oportunidade de que a escola seja “transgressora” e invista junto com seus docentes numa nova forma de ensinar, que entenda os projetos pedagógicos como instrumento de ensino e empoderamento dos estudantes como ativistas de uma nova era que se arma de conhecimento e silêncio para revolucionar.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, U. F. de. **Temas Transversais e a estratégia de Projetos**. São Paulo. Moderna, 2003.

BRANDÃO, C. R. **Comunidades Aprendentes**. In: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antônio (Org.). *Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivo Educadores*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **A implantação da educação Ambiental no Brasil**. Brasília-DF. Coordenação de Educação Ambiental do Ministério da Educação e do Desporto, Brasília, DF. 1ª ed. 1998.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 9.795 de 27 de abril de 1999. **Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, n. 79, 28 abr. 1999.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em 04 de jul. 2017.



\_\_\_\_\_/MEC/SEF. **Parâmetros curriculares nacionais.** PCNs: Apresentação dos Temas Transversais e Ética. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

**CENTRO EDUCACIONAL SONHO MEU.** Disponível em: <<http://cesm-es.com.br/>>. Acesso em 08 de jul. 2017.

CZAPSKI, S. **A Implantação da Educação Ambiental no Brasil.** Brasília: Coordenação de Educação ambiental do Ministério da Educação e do Desporto, 1998.

FEFFER, D. **Revolução Silenciosa.** Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/opiniao/revolucao-silenciosa-20252125#ixzz4ludwFHI1>>. Acesso em 08 de jul. 2017.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Prêmio Ecologia.** Vitória, 2017. Disponível em: <<https://seama.es.gov.br/premio-ecologia>>. Acesso em 12 de jul. 2017.

FREIRE, P. **Educação como Prática da liberdade.** 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.  
HELM, J. H. **O poder dos projetos: novas estratégias e soluções para a educação infantil.** Porto Alegre: Artmed. 2005.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho.** Tradução de: Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: ArtMed, 1998. Recensão de:

\_\_\_\_\_; VENTURA, M. (trad. Jussara Haubert Rodrigues). **A organização do currículo por projetos de trabalho.** 5ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 6ª ed. São Paulo/Brasília: Cortez/UNESCO, 2002.

PERNAMBUCO, M. M. C. A. **Quando a troca se estabelece: a relação dialógica.** In: PONTUSCHKA, N. N. (Org.). **Ousadia no diálogo: Interdisciplinaridade na escola pública.** São Paulo: Ed. Loyola, 1993.

SOARES, A. L. A. **Metodologias de Ensino: Projetos Interdisciplinares.** Disponível em: <<http://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/metodologias-ensino-projetos-interdisciplinares.htm>>. Acesso em 08 de jul. 2017.

TRISTÃO, M. **Educação ambiental na formação de professores: redes de saberes.** São Paulo: Annablume, 2004.