

LISLEY CANOLA TREIS TEIXEIRA

**O ENSINO POR PROJETOS:
OS SENTIDOS QUE AS PROFESSORAS ARTICULAM E A
DINÂMICA DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR**

Florianópolis
2005

LISLEY CANOLA TREIS TEIXEIRA

**O ENSINO POR PROJETOS:
OS SENTIDOS QUE AS PROFESSORAS ARTICULAM E A
DINÂMICA DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, sob orientação da professora Doutora Vânia Beatriz Monteiro da Silva, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em educação.

Florianópolis
2005

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O ENSINO POR PROJETOS:
OS SENTIDOS QUE AS PROFESSORAS ARTICULAM E A
DINÂMICA DA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR**

Banca Examinadora:

Profª Vânia Beatriz Monteiro da Silva – Orientadora/UFSC

Profª Beatriz Vargas Dorneles – Examinadora/UFRGS

Profª Terezinha Maria Cardoso – Examinadora/UFSC

Profª - Olga Celestina da Silva Durand - suplente/UFSC

Agradecimentos

A Vânia Beatriz Monteiro da Silva, de forma muito especial, por ter me ensinado o valor do estudo sobre questões que envolvem a escola e, principalmente, pela sensibilidade e competência com que realizou a sua orientação. Também, acima de tudo, por ter me acolhido como sua orientanda e dividido seus conhecimentos, amizade e afeto;

A todos os professores e amigos do Mestrado, pelos seus ensinamentos, apoio e companheirismo;

Às professoras e à equipe pedagógica que fizeram parte desta pesquisa, por cederem um tempo que muitas vezes é tão difícil de existir na escola, por terem me ensinado a conhecer a garra e a luta pela escola pública de nosso país e pelo aprendizado que as entrevistas oportunizaram;

Aos autores, que com suas publicações tornaram possível a realização deste estudo;

Ao Setor de Biblioteca, à Diretoria do Ensino Fundamental, à Gerência de Capacitação e Progressão Funcional da Secretaria de Estado da Educação e Inovação, pelas informações e empréstimo de materiais;

A Selma, pela compreensão e apoio no trabalho para que eu concluísse esta dissertação;

A Ieda, por ser a luz no fim do túnel quando, a partir das leituras que fez deste trabalho, inspirou-me a tentar melhorá-lo;

A minha mãe, por ter abdicado de tantas coisas pessoais na sua vida para me dar estudo e carinho, estando sempre ao meu lado, sendo minha confidente, apoiando-me e acreditando em mim. Por tudo o que as palavras não são capazes de dizer e que somente a alma sente;

Ao meu companheiro Valdecir por compreender a minha ausência e por colaborar com a pesquisa me levando, esperando e trazendo das escolas para a realização das entrevistas e da coleta de materiais para a pesquisa, evitando assim, problemas em meu serviço;

A meu irmão, *oma* (vó) e *opa* (vô, falecido), pelo singular amor que temos;

A meu pai, por ter feito a diferença na possibilidade de conclusão dessa dissertação, colaborando na digitação e leitura do trabalho nos momentos finais, o que fortaleceu o elo das boas e grandes recordações da infância. Além disso, por ajudar financeiramente a família, oportunizando a continuação dos nossos estudos;

Aos professores, estagiários e amigos do trabalho, por suportarem meu estado de espírito e um certo distanciamento;

Aos amigos queridos que constituí ao longo de minha vida, por aceitarem um longo período de silêncio e distância entre nós.

Resumo

A pesquisa trata da temática do ensino por meio de projetos no contexto atual da escola pública estadual de Santa Catarina a partir das falas das professoras das séries iniciais. É uma abordagem sobre as práticas pedagógicas que se efetivam na escola, buscando identificar os sentidos que mobilizam as professoras e apreender a relação entre a proposição do ensino por projetos e a dinâmica escolar. Por meio de entrevistas e questionários com as professoras e representantes da escola construiu-se uma análise descritiva dos sentidos declarados pelas docentes e do contexto educativo em que se inserem. Organizados em dois eixos explicativos que foram capazes de explicitar o movimento do professor na prática pedagógica, temos: um que aponta os sentidos como construções singulares a partir da preocupação em instigar a aprendizagem do aluno, e outro, a dinâmica da organização escolar na relação com o ensino.

Palavras-chave: práticas pedagógicas, ensino por projetos, professoras

Abstract

The research focus on current teaching contextual settings by means of projects at State Public Schools of Santa Catarina based upon first grades teacher's statements. The approach is about pedagogical practices that are brought into effect at schools, trying to identify the reasons that motivate teachers to recognize the relation between teaching proposals using projects and the school dynamics. Throughout a survey and interviews with the teachers and school representatives, and based upon their statements, a descriptive analysis was designed about their motivation and the their teaching contextual settings. The analysis was divided into two explanatory axes, so to elucidate the teachers moves into pedagogical practices: one axis points to the motivation as singular construes from the teachers' awareness in instigating students to learning; the other axis points to the dynamics of the school organization in relation to teaching practices.

Key-words: teaching practices, teaching proposals using projects, teachers

Lista de tabelas e quadros

Tabela 1 – Relação das professoras pesquisadas em 2003 e que efetivamente permaneceram e foram selecionadas em 2004, p. 24.

Tabela 2 – Relação de alunos, professores e equipe pedagógica das três escolas pesquisadas, p. 55.

Quadro 1 – Estrutura de atendimento dos espaços escolares, p. 57.

Lista de Abreviaturas

ACERP – Associação de Comunicação Educativa Roquette-Pinto
ACT – Admitido em Caráter Temporário
CEE/SC – Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina
CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos
CELESC - Central Elétrica de Santa Catarina
CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CEPAL – Comissão de Economia para a América Latina e o Caribe
CRE – Coordenadoria Regional de Educação
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
DIRH – Diretoria de Recursos Humanos
DIRP – Diretoria de Planejamento e Coordenação.
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GECAP – Gerência de Formação e Capacitação
GECAP – Gerência de Capacitação e Progressão Funcional (2003)
GEEMPA – Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação
GEREI – Gerencia Regional de Educação e Inovação
IEE – Instituto Estadual de Educação
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação e Cultura
NTE – Núcleo de Tecnologia Educacional
PC – Proposta Curricular de Santa Catarina
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PEE – Plano Estadual de Educação
PMF – Prefeitura Municipal de Florianópolis
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP – Projeto Político Pedagógico
PRODEME – Programa de Merenda Escolar
PROERD – Programa Educacional de Resistência às Drogas
PT – Projetos de Trabalho
SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SC – Santa Catarina
SDR – Secretaria de Desenvolvimento Regional
SED – Secretaria de Estado da Educação e Inovação
SEED – Secretaria da Educação a Distância
TELESC - Telecomunicações de Santa Catarina
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina
Ue – Unidade Escolar
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí

Sumário

Introdução	11
1 PROFESSORAS ENSINANDO NO CONTEXTO DA REDE ESTADUAL	28
1.1 Uma trajetória entre documentos e destaques do contexto escolar	31
1.2 O contexto das escolas pesquisadas	50
1.2.1 Professoras: um recorte na busca de aproximações aos sujeitos da pesquisa	58
2 ENSINO POR PROJETOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR – ASPECTOS DE SUA HISTORIA RECENTE	64
2.1 Questões da educação escolar nos anos de 1980 e o ensino por meio de projetos	74
2.2 O ensino por projetos nos anos de 1990 — bases gerais para sua formulação	77
2.3 Ensino por projetos: a perspectiva nos Parâmetros Curriculares Nacionais	82
2.4 Ensino por projetos e decisões coletivas na escola	86
3 O ENSINO POR PROJETOS E PROFESSORES EM UM CONTEXTO ESCOLAR	92
3.1 O conteúdo do ensino por projetos para professoras das series iniciais	101
3.2 O conhecimento, o aluno, o professor e a escola em diferentes visões do	

ensino por projetos	109
4 AS ESCOLAS E O ENSINO POR PROJETOS – IDENTIFICANDO ASPECTOS DAS RELAÇÕES PEDAGÓGICAS	121
4.1 O ensino por projetos: as professoras e os contextos escolares	123
4.1.1 <i>Identificando alguns elementos do contexto da ESCOLA C</i>	125
4.1.2 <i>Identificando alguns elementos do contexto da ESCOLA G</i>	128
4.1.3 <i>Identificando alguns elementos do contexto da ESCOLA H</i>	131
4.2 O ensino por projetos nos depoimentos das professoras	135
4.2.1 <i>Preocupação em promover aprendizagens dos alunos: mola mestra da atividade de ensinar</i>	136
4.2.1.1 <u>Captar os interesses dos alunos para tratar do conteúdo do ensino</u>	137
4.2.1.2 <u>Valorizar a atenção à dimensão da afetividade</u>	144
4.2.1.3 <u>Valorizar conteúdos mínimos</u>	147
4.2.1.4 <u>Reconhecer a experiência social do/as alunos/as</u>	150
4.2.2 <i>A dinâmica da organização escolar e o ensino por projetos</i>	154
4.2.2.1 <u>As condições de trabalho pedagógico na escola</u>	155
4.2.2.2 <u>A questão do livro didático</u>	163
4.2.2.3 <u>As exigências no tratamento do conhecimento quanto aos pré- requisitos</u>	165
Considerações finais	169
Referências Bibliográficas	174
Anexos	188

Introdução

Esta pesquisa parte da preocupação em examinar práticas que se efetivam na escola tendo como foco a proposição do ensino por meio de projetos, captadas pelas falas de professores/as das séries iniciais do ensino fundamental.

O ensino por projetos é uma prática — largamente acolhida no discurso educacional atual — que se desenvolve na escola e caracteriza um modo de trabalhar do professor. Pautamos o enfoque dessa proposição como estando inscrita no entrelaçamento das ações pedagógicas — docentes¹, da organização escolar e das forças que são partilhadas no sistema educativo como um todo.

Assim nos propomos conhecer: quais os aspectos pelos quais professoras de séries iniciais articulam o sentido do “ensino por projetos” em diferentes contextos escolares?

Como decisão no interior de um curso de Mestrado, a pesquisa na escola justifica-se por concebermos que esta é um espaço significativo para construir um objeto de estudo relacionado ao currículo, o que nos vem oferecendo importantes contribuições no conhecimento dos processos que envolvem os professores.

Partimos do pressuposto de que a escola, rica e complexa em seus processos, é fruto e expressão da teia de relações que se cruzam dentro e fora de suas práticas. Isso porque ela não se constitui em um organismo à parte no meio social, mas é produto das condições e relações construídas historicamente na sociedade. Concretizada e tecida por professores, alunos, pais, diretores e equipe pedagógica, em prol de uma ação educativa que seja capaz de socializar e

¹ Será utilizado o termo professor para designar docentes homens e mulheres, embora reconheçamos estas como distinções implicadas na sua docência.

compreender a realidade humana, a escola caracteriza-se como um elemento complexo, por vezes contraditório e, sem dúvida, plural, com enfoques de intervenção provenientes de diferentes direções. Por essas tessituras e nuances se torna uma empreitada desafiadora conhecer a configuração de suas tramas. Na presente pesquisa, conforme já declaramos, o olhar dirige-se às práticas pedagógicas de professores para ingressar no mundo escolar.

A razão que nos leva a fazer essa escolha certamente relaciona-se ao envolvimento pessoal com o ensino por projetos, mas, principalmente ao fato de que essa alternativa para ensinar e aprender vem sendo anunciada e, em certas ocasiões, até declarada como possibilidade de mudança das práticas pedagógicas, abarcando questões diretamente ligadas ao ensino, à aprendizagem e ao conhecimento, contendo múltiplas forças que parecem mobilizar pautas para a organização escolar e para a atuação e formação de professores, argumentos em torno de expectativas que propõe efetivar diferentes processos na escola.

Destacamos os professores como sujeitos da pesquisa dado que é por meio de suas ações de ensino que identificamos se modelar o movimento de proposição de projetos como ferramentas do desenvolvimento curricular. Tal escolha solicita um esclarecimento teórico-metodológico em relação à pesquisa: embora se deva reconhecer que as práticas pedagógicas docentes, que constituem o núcleo da ação curricular nas escolas, não são definidas pela vontade individual do professor, as imagens sobre essas práticas permitem o recolhimento de importantes indícios sobre o funcionamento da escola e sua inscrição na dinâmica geral do sistema educativo.

Sob essa ótica, as condições, relações e decisões que compõem o contexto escolar do trabalho do professor culminam na configuração de sua prática. Pesquisá-la constitui-se, pois, um modo de ingressar no universo mais amplo da educação escolar.

Como aponta Cardoso (2001), devido a elementos universais, a escola é reconhecida por todos, porém em seu interior esses elementos universais são significados de maneira diferente pelos sujeitos que interagem nesse meio e, portanto, concretizados de formas singulares, que engendram e recontextualizam o trabalho pedagógico.

Nesse sentido, os professores estão engendrados por um contexto escolar que configura a realidade em que trabalham, aliado a sua própria concepção histórica do que se constitui o processo educativo que dá forma ao seu ensino, ou seja, modela o ensino. Outro argumento de nossa orientação para o trabalho de investigação resulta, então, na atitude de descrever para analisar e compreender de forma mais ampla o próprio ensino de professores das séries iniciais, contrariamente ao procedimento de julgar e prescrever sobre a prática docente.

Por último, buscamos nos basear no pressuposto de que os professores são profissionais que não realizam seu trabalho transferindo puramente a teoria para a prática, mas transformando essa relação numa unidade de construção de fluxo não linear, com múltiplos vaivéns e interferências, bem como a incorporando a determinadas condições e circunstâncias sociais e culturais que se apresentam. Consideramos, sob tal ótica, que a prática pedagógica se encontra sempre engendrada por diversos fatores, levando o professor e os demais integrantes da escola a readaptar as propostas pedagógicas e o próprio ensino.

Uma vez apresentados esses aspectos preliminares, identificamos como propósito deste trabalho analisar aspectos que se articulam na idéia e/ou proposição de uma prática de ensino por projetos de modo a apreender a relação entre ensino e a dinâmica da organização escolar. Tal interesse ancora-se na compreensão originada por meio de estudos no decorrer do curso de Mestrado, os quais solidificaram a convicção acerca da relação intrínseca entre ensino em aula, currículo e funcionamento da escola.

Desse modo, a disposição em examinar a idéia de ensino por meio de projetos – afinal, tão disseminada por propaganda dos serviços de escolas e na literatura do campo pedagógico – proporciona alcançar dimensões do atendimento escolar, ao mesmo tempo em que lança questões para as modalidades de formação docentes.

1 Percurso da pesquisa

1.1 Informações preliminares sobre bases teóricas e fontes de pesquisa

O processo de pesquisa exigiu apanhar dados sobre o que permeia o contexto da prática pedagógica escolar para, num esforço, explicitar alguns aspetos que se entendia estarem mais próximos da ação do professor no ensino por projetos.

Dessa forma, reconhecendo que os professores atuam em um contexto de uma rede estadual de ensino, realizamos um apanhado geral sobre a atuação das esferas superiores em relação à docência, suas condições de trabalho pedagógico e características. Cabe destacar que, para dimensionar a ação das professoras na relação com o contexto institucional de que fazem parte, foi necessário mergulhar e selecionar materiais e documentos de diferentes ordens (leis, propostas curriculares, “cadernos pedagógicos”, relatórios, etc) fornecidos pela biblioteca do órgão central, Gerência de Capacitação de Recursos Humanos (GECAP) da Secretaria Estadual de Educação e Inovação e Gerência Regional de Educação e Inovação (GEREI).

Também para apanharmos os “projetos” como objeto no ensino, primeiramente, as leituras se direcionaram a autores que tratavam do assunto, tornando-se referência Fernando Hernández (1998a; 1998b; 1998c), Torres Santomé (1998; 2001) e César Coll (2000).

Com a preocupação em conhecer a relação da idéia do ensino por projetos na educação brasileira, tivemos ainda que lidar com a história da educação no país e, também, com a questão do ensino e do currículo. Nesse sentido, sentimos necessidade de estudar autores ligados à proposição do ensino por projetos e, assim, realizamos leituras de Jonh Dewey (1936), William Kilpatrick (1925), e Lourenço Filho (1929), fontes fundamentais no Brasil. Como esse tema não aparece em estudos da educação brasileira de forma pontual, fomos atrás de pesquisas recentes sobre outras temáticas ligadas à discussão sobre a introdução do movimento da Escola Nova, sua adesão no país e a forma como isso se apresentou aos professores como força propulsora de disposições para ensinar. Para isso, recorremos a textos de pesquisas apresentados nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e outras publicações para encontrar indícios sobre o assunto. Foi de grande importância para esse estudo Moreira (1990), que colaborou para se entender alguns traços das elaborações curriculares na educação do Brasil. Esse momento da pesquisa envolveu um processo de busca e garimpo para compreender o que se expressa como ensino por projetos no momento atual.

Nesses estudos foi também necessário aprofundar alguns conceitos relativos à busca pela integração curricular, como a globalização, a interdisciplinaridade, os centros de interesse no campo do currículo e na história da educação. Os autores que aí contribuíram foram Hildorf (1998), Santomé (1998), Hernández (1998a; 1998c), Veiga-Neto (1995), Saviani (1994) e Zabala (1998).

Para compreender a dimensão das relações de ensinar no espaço de uma escola, buscou-se uma perspectiva que articulasse docência, administração pedagógica e currículo em autores como Sacristán (2000) e, complementando, Sampaio (1998), Saviani (1994), Cortella (2002), Santomé (1998), Hernández (1998a; 1998c), Moura (2002), Moreira (1995) e Gómez (1998).

Para apreender a construção de práticas escolares na sociedade foi fundamental para a nossa interpretação os estudos de Rui Canário (2001), novamente Sacristán (1991, 1998, 2000, 2001), Gómez (1998) e Sampaio (1998, 2003).

Quanto ao caráter metodológico da pesquisa, destacamos Minayo e Deslandes (2002), Bardin (1994), Franco (2003), Luna (2002), Zago (2003), Meksenas (2002).

Investigar, pois, o ensino por meio de projetos nas escolas, oportunizou encontrar com algum/ns tipo/s de perguntas e resposta/s, embora todas provisórias.

Esta pesquisa, pois, dispõe-se ao esforço partilhado por educadores brasileiros que acreditam na importância do conhecimento sobre as práticas escolares e, nestas, as pedagógico-curriculares como atividade política necessária para a construção de formas coletivas de melhoria das condições do exercício docente.

1.2 Definições do universo e base empírica da pesquisa

Como vínhamos argumentando, o estudo realizou-se com professores de três escolas da rede pública estadual, especificamente das séries iniciais do ensino fundamental.

Inicialmente, para definição do grupo, centramos o estudo na definição de escolas e, de acordo com o que se expressasse como realidade encontrada, eram selecionadas quais e de que rede de ensino público, se estadual ou municipal. Pretendíamos realizar esta pesquisa em escolas da rede estadual e municipal da cidade de Florianópolis, mas em um levantamento preliminar, bastante amplo e aberto, o número de escolas de cada uma das redes parecia ser grande demais para ser abarcado.

Na rede municipal de Florianópolis, a autorização para realizar a pesquisa teve que passar pela Secretaria de Educação. Para o levantamento das escolas dessa rede de ensino fizemos um requerimento solicitando quais escolas tinham professores que trabalhavam o ensino por projetos, sendo que a Secretaria de Educação identificou um total de oito unidades.

Quanto à rede estadual, fomos informados pela GEREI da cidade de que são as unidades que definem sobre a participação e assim partimos para os primeiros contatos² para conferir se eram escolas do ensino fundamental ou do ensino médio e se havia algum trabalho pedagógico desenvolvido por professores, sob a forma de projetos, tendo em vista o critério de que deveriam apresentar um certo grau de continuidade. De um total de 40 escolas estaduais na cidade de Florianópolis, obtivemos oito que informaram desenvolverem o ensino por meio de projetos.

Nesse momento pudemos constatar quão difusa é a idéia de projetos no ensino que circula no espaço das práticas da rede escolar. De um lado, o termo “projetos” está ligado a várias ações dentro da escola, como, por exemplo, projetos de informática, projetos especiais de classe de aceleração, projeto bolsa-escola, projeto do Programa Educacional de Resistência às Drogas (PROERD), projeto da universidade, etc.; de outro, a própria literatura da área inclui orientações diversas como pedagogia de projetos, projetos pedagógicos, projetos de ensino, projetos de pesquisa, projetos educativos e projetos de trabalho, apenas para citar aqueles com os quais nos deparamos com maior freqüência.

Contudo, a nebulosidade não é gratuita, mas fruto do que vem correspondendo à “elaboração coletiva” da idéia do ensino por projetos no contexto escolar, que resulta em duas problemáticas. A primeira remete à significação de *projetos*, que tem se tornado um termo para designar diversas ações na escola que vão desde a ordem pedagógica até a administrativa e

² Pela natureza das informações foi possível realizar os primeiros contatos por meio de telefone.

burocrática. A segunda refere-se à própria esfera do currículo e da didática no que tange às perspectivas e compreensões apresentadas na formação dos educadores, como também na divulgação de propostas de ensino como uma espécie de estilo pedagógico, presentes em periódicos, cursos, propostas curriculares, *folders* de escolas e outros materiais. Além disso, o próprio campo da prática é modelado pelos professores, levando a encontrarem-se várias interpretações na prática do ensino por projetos.

Isso flagrado, descortinou-se uma realidade que expôs um cenário bastante plural na abordagem do ensino por projetos, compondo os referenciais dos professores nas escolas. Assim, do primeiro levantamento, oito escolas estaduais anunciaram que havia professores desenvolvendo o ensino por meio de projetos, considerando as dezesseis escolas de ambas as redes de ensino, como também as indicações das professoras Cássia Ferri³ e Terezinha Maria Cardoso⁴ na ocasião da sessão de qualificação do projeto. Estas alertaram para as exigências de um estudo cuja base empírica se inscreve em universos peculiares como são as estruturas e dinâmicas das redes municipal de Florianópolis e estadual de Santa Catarina. Ainda mais, o procedimento utilizado no contato com as escolas estaduais pareceu mais adequado num contexto de pesquisa qualitativa, em que o traço identificador para a seleção – haver experiências de ensino por meio de projetos – era confirmada pelo contato com a própria escola.

Ainda assim, em virtude do primeiro contato para apontar essa diversidade em torno do ensino por projetos, percebemos que havia necessidade de aprofundar essa triagem para chegar aos professores e então, elaboramos uma entrevista⁵ estruturada (**anexo 1**) objetivando:

³ Professora Doutora do curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI).

⁴ Professora Doutora do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

⁵ Procurando atender aos cuidados necessários para o maior êxito da pesquisa, recorremos à entrevista, tanto na etapa de levantamento quanto no momento em que foi dirigida aos/as professores/as, porque compreendermos que ela recolheria alguns elementos de uma realidade que traduz desde os aspectos mais restritos aos mais amplos da prática

- a) averiguar como são as concepções de ensino por projetos e suas características;
- b) apreender o que justifica, para a escola, permitir/incentivar que professores realizem um ensino por projetos;
- c) apreender os elementos que compõem a organização escolar e sua relação com os projetos;
- d) conhecer de onde partiram as iniciativas.

Essa etapa, identificada com a função de levantamento, foi dirigida a um representante⁶ que vinha lidando com as questões pedagógicas da escola. Incluímos aí os representantes da equipe pedagógica, por entender que eles geralmente estão muito ligados às questões do currículo da escola possibilitando um enriquecimento na interlocução das falas dos professores sobre como percebem o trabalho da escola e os professores de sua instituição e como identificam os professores que trabalham com projetos.

Nesse processo, levando em conta que várias configurações da idéia do ensino por projetos têm sido propostas nas escolas, para compor a amostra da pesquisa, e aí alcançarmos os professores, partimos de uma entrevista inicial com membros de equipes pedagógicas, os quais percebemos constituírem-se em mediadores do currículo escolar.

Tivemos como base o princípio de que a entrevista, como procedimento metodológico, não se compõe apenas de um conjunto de perguntas sobre um determinado assunto e um certo tipo de comunicação entre um entrevistador e entrevistado(s). Muitos elementos aí se combinam, influenciando toda a pesquisa. Conforme Zago (2003), como esse procedimento

pedagógica em que se inscreve o ensino por meio de projetos. Definimos como sendo “alguns” elementos porque, como argumenta Zago, “nenhum método dá conta de captar o problema em todas as suas dimensões” (2003, p. 294).⁶ Alguém que estabelecesse trocas com professores, ou alguém que pudesse tratar ou entender do assunto e que conhecesse a organização da escola. Os que se configuraram como representantes eram professoras atuando na qualidade de supervisor, orientador ou coordenador pedagógico, algumas por causa de sua condição de professor readaptado, cuja função é regulamentada pelo artigo 48 da lei 6.844. Somente em uma das escolas pesquisadas havia uma supervisora propriamente dita.

envolve uma relação social, estabelece-se uma interação que implica confiança entre ambos, definindo-se aí um grau de informação que alcança mais ou menos fatos ocorridos, processos e as próprias interpretações destes pelos sujeitos entrevistados. Assim, como aponta Zago, é preciso atentar para “em especial a natureza interpessoal da entrevista, a relação entre entrevista e observação e a atenção com os significados e com as práticas dos sujeitos sociais” (2003, p. 293).

A fim de construir os dados da pesquisa pelo entendimento de que as falas dos sujeitos que atuam na escola traduzem os sentidos de sua prática conforme o ponto de vista provenientes do lugar de atuação e da sua função, buscamos nos dirigir inicialmente a representantes da equipe pedagógica da escola e depois, como foco central da pesquisa, aos professores através de entrevista semi-estruturada (**anexo 2**).

Assim, para definir os docentes, recorreremos primeiramente à equipe pedagógica já que articula e colabora na implementação das propostas de ensino, sejam elas iniciativas de professores ou de esferas como as Secretarias da Educação. De fato, a equipe pedagógica é quem pode reconhecer de modo mais aproximado como cada professor desenvolve o seu trabalho, inclusive por meio das interações nas quais é responsável por difundir propostas que movimentam as relações na escola e, portanto, o próprio currículo.

Essa fase de aproximação às fontes primordiais da pesquisa foi muito significativa, pois possibilitou atender à necessidade de reconhecer e definir o campo empírico para a pesquisa, além de apresentar informações relevantes sobre o currículo e a escola mostrando-se oportunidade ímpar para evidenciar diferenças e nuances nas relações das práticas de cada escola e reafirmando a necessidade de pensá-la em sua construção diferenciada.

No contexto desta pesquisa, as entrevistas ocorreram na escola, sendo destinadas às professoras, ora acontecendo após as aulas, ora nas aulas de Artes e Educação Física. Cabe destacar que isso implicou entrevistas com diversas idas e vindas, já que em certos momentos o espaço/tempo não era tão adequado. As entrevistas com as representantes da escola sofreram interrupções por fatores externos, envolvendo a dinâmica escolar, tais como atender professores, telefone, alunos, etc.

Perseguindo os objetivos da pesquisa, orientamo-nos por Tardiff (2002), segundo o qual uma forma de conhecer o que sabem os professores de sua ação pedagógica pode ser captada questionando sobre sua prática, sob uma abordagem que se direcione à explicação das causas e razões que os levam a uma determinada prática. Porém, o autor alerta que não é suficiente fechar a análise considerando os significados e razões dadas às ações. É necessário entender que seu alcance é articular as condições e as situações objetivas ao discurso elaborado. Por esse motivo, o valor do discurso exige do pesquisador uma análise dessas relações e articulações, principalmente pelo fato de levar em consideração o saber dos professores.

Assim, o conteúdo das falas recolhidas pelas entrevistas mereceu uma interpretação posterior com subsídios do referencial teórico acerca do ensino em contexto escolar. Tal conteúdo relaciona-se, pois, com o sentido que assume o ensino por projetos no próprio atendimento de seus alunos, na relação – qualquer que seja ela – com o projeto pedagógico da escola, nas suas percepções sobre as demandas inúmeras que se lhe dirigem para “atualizar”, “renovar” e/ou “problematizar” suas atividades de ensino.

Outra escolha a ser justificada está no foco em professores de 1^a a 4^a séries do ensino fundamental⁷. O que nos leva a definir esse nível de ensino está no argumento de que no formato

⁷ As séries escolares referidas nesta exposição são relativas ao Ensino Fundamental da Educação Básica.

do currículo, conforme Sacristán (2000), são esses docentes que vivenciam uma estrutura de trabalho pedagógico com maior flexibilidade na organização do currículo, bem como formam o contingente profissional ao qual se dirige, com efervescência, o movimento de idéias pedagógicas a respeito da integração das disciplinas.

Assim, a partir das informações, o universo a ser pesquisado definiu-se por escolas em que há professores produzindo uma modalidade curricular de ensino por projetos na rede de ensino do Estado, na cidade de Florianópolis, sendo que, por apresentar dinâmicas diferentes em cada ambiente escolar, este estudo exigiu uma definição de quais escolas pleitearíamos para a pesquisa e, assim, a seleção de três das oito escolas da rede estadual e o total de dez professoras. Seguem abaixo os passos da definição do campo empírico para desenvolver a pesquisa.

1.2.1. Primeiros passos na definição do campo empírico

Por meio das entrevistas estruturadas com a representante da equipe pedagógica, que objetivaram explorar as concepções e relações escolares com uma proposta de ensino por projetos, independentemente da magnitude de sua abrangência na escola, chegamos às seguintes informações que serviram de base para a nossa pré-análise e definição do campo empírico:

- a) em quatro escolas informou-se trabalhar com o ensino por projetos, partindo de problemáticas ou temas que envolviam o maior número de disciplinas das áreas de conhecimento, procurando desenvolver práticas de pesquisa⁸;

⁸ Porém, uma das escolas sofreu algumas dificuldades e em virtude disso não pôde dar continuidade ao “trabalho com projetos” em sua escola. As dificuldades ocorreram com intervenção da Secretaria da Educação por problemas com alunos de uma região cuja realidade envolve muita violência e tráfico. Também as pessoas que atuavam na parte da equipe pedagógica se retiraram da escola.

- b) em outras duas escolas o ensino por projetos foi explicado como um trabalho ligado à literatura infantil ao qual se integram as outras áreas de conhecimentos;
- c) e, ainda, em outras duas escolas, em que foram observadas as situações envolvendo as condições da organização da escola e como elas atingem as situações da vida dos alunos, informaram não trabalhar um ensino por projetos nas séries iniciais.

A partir dos aspectos acima pudemos obter um conjunto de informações de quais escolas contavam com professores trabalhando o ensino identificado sob a idéia de projetos e, assim, definimos que três unidades poderiam constituir-se no campo empírico. A escolha baseou-se nas características que elas tomam como referência no desenvolvimento do trabalho com o ensino por projetos e principalmente porque a configuração dessas escolas em relação às formas de trabalhar o ensino por projetos apresentou-se de formas diferenciadas. Ressaltamos novamente que, nesse momento da pesquisa, as especificidades coletadas resultaram de informações fornecidas a partir do ponto de vista de um representante da equipe pedagógica da escola, identificadas a partir dos seguintes aspectos:

- a) A escola “C” caracteriza-se por ter indicado apenas uma professora de 4ª série que trabalha com projetos, ou seja, configura-se, aparentemente, em um trabalho solitário, cuja iniciativa é daquela docente.
- b) A escola “G” caracteriza-se por informar que todas as professoras de 1ª a 4ª série trabalhavam com o ensino por projetos, ou seja, parece configurar-se em uma abordagem cuja iniciativa parece ser mais ampliada, resultado de mobilizações das professoras e marca do trabalho da escola.
- c) A escola “H” caracteriza-se por apresentar uma professora que atua muito intensamente em função de projetos no ensino, uma outra que também se aproxima dessa condição e

outras três que trabalham com menos frequência. Essa realidade apresenta-nos um grupo heterogêneo com professoras mais e outras menos confortáveis com essa proposta de ensino.

Mediante as diferentes e específicas dinâmicas escolares em que foram apanhadas as indicações da existência do ensino por projetos, os professores que compuseram a banca no processo de qualificação sugeriram que seria importante contemplar professoras⁹ que faziam parte da escola, mas que não trabalhavam o ensino por meio de projetos. A razão pela qual consideramos relevantes contemplá-las no grupo a ser entrevistado foi por entendermos que seu ponto de vista expressa uma compreensão diferente a respeito de lidar com o ensino e pode servir como uma crítica significativa a essa prática, como também expressa sua posição num contexto em que outros professores a desenvolvem. Para a definição dessas professoras que não ensinavam por projetos, consideramos que a escola “H” era capaz de incorporar essa necessidade, encerrando assim a definição do campo de pesquisa.

Essa etapa de levantamento e definição de escolas que comporiam nossa investigação ocorreu no 2º semestre de 2003 e somente no início de 2004 retornamos à escola para a entrevista com as professoras. Contudo, a composição de professoras em duas escolas (“G” e “H”) havia se modificado porque parte daquelas tinha contrato temporário (Admitido em Caráter Temporário — ACT) e no ano de 2004, um pouco diferente de outros momentos no estado de Santa Catarina, algumas docentes não se mantiveram na escola.

Assim, conforme quadro abaixo, informamos a quantidade de professoras que fizeram parte da pesquisa, das três escolas selecionadas, revendo o cenário de professoras presentes nessa

⁹ A partir daqui utilizaremos “professoras” quando se tratar do grupo pesquisado porque o dado de que as pessoas que fariam parte da pesquisa seriam todas do sexo feminino já havia sido constatado.

mudança ocorrida no percurso de levantamento inicial, a definição pelas escolas em 2003 e as modificações no quadro docente na passagem de ano.

Tabela 1 - Relação das professoras pesquisadas em 2003 e que efetivamente permaneceram e foram selecionadas em 2004

ESCOLA	Professoras 2003	Professoras selecionadas 2004	Contexto
C	01	01	A única que trabalhava o ensino por projetos.
G	19	03	Segundo a representante da equipe pedagógica, ficaram cinco professoras do ano anterior e, dentre elas, pela adequação à pesquisa e pelo tempo que atuam na escola, foram destacadas três.
H	5	6	Das cinco professoras do ano 2003, somente as efetivas (três) permaneceram, (as outras duas ACTs, que não atuavam com o ensino por projetos, haviam saído), entrando outras três que também não trabalham com projetos.
TOTAL	25	10	

Após essa etapa, construímos um questionário (**anexo 4**) para que pudéssemos ter o panorama funcional, profissional e pessoal das professoras para articulá-lo ao contexto escolar, educacional, histórico e político em que estão inseridas¹⁰. Além desse questionário para as professoras elaboramos um outro (**anexo 5**) destinado a conhecer as condições físicas, educacionais e os recursos humanos que envolviam o contexto de cada escola. Esse instrumento — um por escola — foi respondido por diferentes profissionais como funcionários da secretaria, diretora, até supervisora pedagógica, nomeados por nós, no caso, como representante da escola. As informações contidas nesses questionários foram significativas para compreender melhor as falas das professoras, quando remetiam ao ambiente escolar e institucional.

Isso posto, consideramos apresentadas as definições principais do processo de coleta de informações e depoimentos, consideradas as condições de um trabalho de Mestrado em que as pesquisas são propostas individualmente, como também, as próprias condições imbricadas no cotidiano escolar. Na seqüência, apresentamos a estrutura da presente exposição, no que se refere aos capítulos da dissertação.

Os capítulos foram organizados procurando trazer ao leitor elementos para perceber a prática pedagógica das professoras tecida nas relações educacionais, que permeiam o ensino na escola.

O primeiro capítulo aborda o contexto da rede estadual de ensino de Santa Catarina em seus aspectos históricos, políticos e educacionais, para que seja possível visualizar a inserção das docentes em um sistema educativo que empreende a elas diferentes, difusas e variadas ações pedagógicas para a efetivação de sua prática na escola. Assim, podem ser colhidas informações

¹⁰ Esse questionário teve como base e pauta o elaborado por Carvalho (1998) em sua pesquisa “Uma análise da relação entre psicologia e alfabetização a partir da óptica dos professores”, uma vez que os itens formulados pela autora contemplavam o conjunto de informações relevantes para nosso estudo. O questionário sofreu algumas alterações com a intenção de adequá-lo à temática e aos objetivos da pesquisa, mas algumas categorias foram mantidas.

sobre as articulações presentes na esfera administrativa central e regional, para em seguida enfocar a situação das escolas selecionadas e posteriormente analisar as professoras no conjunto desse quadro.

No segundo capítulo compomos uma tentativa de conhecer traços da idéia do ensino por projetos no Brasil, tratando-se de um estudo com um esforço de um dimensionamento histórico, a partir das concepções em torno da Escola Nova. A intenção desse capítulo é perceber que as construções a respeito da temática da pesquisa, o ensino por projetos, contemplam movimentos diferentes na história e não acompanham uma perspectiva linear, cujos referenciais teórico-metodológicos determinados tenham evoluído para alcançar um caráter unívoco de discurso sobre o tema.

O terceiro capítulo expõe o referencial teórico que colaborou para a análise das entrevistas, questionários, materiais e documentos que envolveram a pesquisa. Além disso, apresenta destaques de pressupostos teórico-metodológicos a respeito do ensino por projetos.

O quarto e último capítulo apresenta a análise de dois eixos explicativos que permitiram aglutinar sentidos das falas das professoras entrevistadas, sendo um em torno dos sentidos que as professoras mobilizam no ensino e o outro a relação da prática pedagógica inserida em uma dinâmica da organização escolar. Inicialmente, é apresentada uma breve análise da relação entre as concepções em torno de projetos no ensino de cada escola, situando a professora naquele contexto para ajudar o leitor a entender as relações implicadas em cada ambiente escolar na efetivação da prática pedagógica.

Nas considerações finais dedicou-se a apresentar uma síntese do que se produziu na pesquisa e apontar para os encontros que pesquisa pode oferecer.

Destacamos ainda que os anexos compreendem os questionários destinados às professoras, aqueles que procuram apanhar um panorama da estrutura de funcionamento de cada escola, os roteiros das entrevistas de levantamento destinadas a um representante da equipe pedagógica e outra destinada às professoras. Junto ao anexo da entrevista das professoras, colocamos uma transcrita que selecionamos (**anexo 3**), pois consideramos importante para o leitor conhecer pelo menos um dos movimentos ocorridos naquela etapa da pesquisa.

1 PROFESSORAS ENSINANDO NO CONTEXTO DA REDE ESTADUAL

Considerando que esta pesquisa tem como base empírica as declarações de professoras de escolas da rede de ensino pública do estado de Santa Catarina, entendemos que essa é uma condição que exige posicionar esses sujeitos sob um lugar que os define num sistema educativo no qual determinadas forças condicionam sua prática. Assim, pautamos nosso entendimento na noção de que o professor constitui-se também em meio a dinâmicas da política educacional e assim, influenciado, fala da estrutura político-administrativa e do sistema educativo em que se encontra inserido.

O objeto desta pesquisa relaciona-se ao desenvolvimento do currículo, partindo dos pressupostos de Sacristán (2000) de que o currículo é uma construção social que compõe o trabalho da escola, bem como o expressa. Vários elementos atuam na e sobre a escola e, portanto, isso se relaciona com os professores por meio de diversos âmbitos e esferas. Tendo como referência os princípios de Sacristán (2000) quanto à prática do professor — considerando que ela não é fruto de decisões exclusivamente pessoais, mas que é influenciada por diferentes determinantes do sistema educativo somada às perspectivas construídas por ele — emerge a necessidade de um olhar mais próximo do sistema de ensino para entendermos sua configuração. Com essa compreensão, entende-se que o cenário político educacional e a história da educação catarinense são elementos fundamentais na figuração da prática pedagógica atual.

Buscou-se, pois, reunir elementos do contexto do ensino fundamental nas séries iniciais quanto a orientações pedagógicas e diretrizes educacionais que mobilizam proposições e forças sobre a prática pedagógica, tentando visualizar o movimento quanto à implantação de propostas

curriculares, ao atendimento e à formação de educadores, aos programas e políticas voltadas a esse grau de ensino e à questão do ensino por meio de projetos quando presente nesse cenário.

Para realizar essa análise, constatamos a falta e a necessidade de estudos temáticos relativos a indicadores, descrições e/ou avaliações sobre o sistema estadual de ensino em Santa Catarina. A falta de materiais dificultou uma abordagem sobre o assunto e o nosso estudo tentou captar de documentos e materiais produzidos pela Secretaria os caminhos e situações presentes, que pudessem compor ao menos um quadro aproximado do contexto em foco.

Antes de abordarmos o cenário da educação catarinense, porém, explicitaremos a base que nos conduz a buscar os elementos do processo educativo. Assim, abaixo realizamos uma síntese dos oito subsistemas ou âmbitos elaborados por Sacristán (2000), que traduzem as forças presentes no contexto escolar e as relações entre currículo e escola:

- a) *âmbito da atividade político-administrativa*: refere-se às regulações e ações externas a escola, mas desencadeadas pelo âmbito administrativo e político da educação, como a prescrição de uma proposta curricular;
- b) *subsistema de participação e controle do currículo*: trata-se do controle do que a escola produz, sendo que em políticas de descentralização e democratização a administração é feita de forma mais indireta, geralmente realizada por diferentes sujeitos ligados à escola e/ou por diferentes instâncias no âmbito escolar, atuando, por exemplo, através da criação de sistemas de avaliação da aprendizagem obtida do aluno, da direção da escola, etc;
- c) *ordenação do sistema educativo*: envolve o processo de progressão, entrada e saída dos alunos no sistema educativo e integra questões como ordenação, seleção e etapas de desenvolvimento do conteúdo e do currículo, definidos pela estrutura político-administrativa;

- d) *sistema de produção de meios*: tem relação direta com materiais didáticos elaborados para servirem de instrumento na prática pedagógica dos professores com os alunos (em especial representado pelos livros-texto ou, mais especificamente, pelo livro didático) e é um dos itens que tem exercido grande força na ação educativa junto aos alunos, graças aos interesses externos à escola como também da própria comunidade escolar, uma vez que consegue delimitar o campo de atuação do professor;
- e) *âmbito de criação cultural, científico, etc*: apresenta uma significativa ligação com o currículo, pois as instâncias que são consideradas legítimas no processo de criação do conhecimento e da cultura criam sobre o currículo uma dependência e, nesse sentido, constitui uma determinada organização e perspectiva a ser mais aceita ou não em certas circunstâncias, contextos e áreas;
- f) *subsistema técnico-pedagógico*: constituído pelos formadores, especialistas e pesquisadores em educação, contempla a relação entre a formação de professores e a posição de especialistas ligados à educação, no que tange suas formulações, linguagem e configurações na ação educativa, e envolve todos os segmentos da prática pedagógica, entrando como um código modelador na construção do currículo no trabalho pedagógico da escola;
- a) *subsistema de inovação*: trata-se da intenção de renovar o sistema curricular com vistas a atingir a relação entre o currículo e as necessidades sociais, tal como interpretadas por instâncias político-administrativas por meio de reformas curriculares ou por questões

deflagradas através de um grupo de professores a partir de situações originadas no bojo das relações da escola¹¹;

- b) *subsistema prático-pedagógico*: influenciado pelo caráter institucional e pelos demais subsistemas apontados, refere-se à relação entre professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem traduzindo as relações curriculares presentes.

A organização desses subsistemas por Sacristán (2000) traz à luz elementos para a compreensão do currículo na prática. Todavia é preciso entender que no sistema de ensino esses subsistemas não se apresentam de forma delineada, ordenada, explícita, conjunta e sem conflitos. Na verdade, todos estão interligados em uma teia de relações na qual a força que cada um exerce sobre o outro é determinada por uma multiplicidade de situações e contextos provenientes de um sistema social maior.

Naquilo que constitui a prática dos professores, diferentes e contraditórias perspectivas no sistema de ensino atuam de forma combinada e concomitante com os referenciais que traduzem sentidos da prática pedagógica das professoras em questão. Nesse sentido, em seguida estaremos explorando alguns aspectos que podem situar o entorno das falas das professoras entrevistadas.

1.2 Uma trajetória entre documentos e destaques do contexto escolar

Para traçarmos parte da história do ensino na rede estadual de Santa Catarina, elegemos o período a partir do final da década de 1980, porque entendemos que nele se ressaltam elementos mais significativos para esse estudo, uma vez que há declarações de que nessa época se deu início

¹¹ Geralmente, quando não se efetiva por ações administrativas, mas por um movimento gerado no contexto de quem constrói o currículo sob as necessidades sociais que mobilizam mudanças na prática educativa revendo o que se produz, o processo de reforma curricular tende a ganhar mais significado.

no Estado a uma reorganização curricular, que produziu a Proposta Curricular de 1991¹². Tal proposta, em suas proclamações, afirma servir de fonte para reflexões e discussões para a Proposta Curricular posterior, de 1998, esta mencionada como pauta de referência em declarações de políticas de formação dos professores pelo órgão central e regional que coordena as escolas, bem como se supõe ser orientação para as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas em sala de aula. Mesmo com a introdução de outros documentos que propõem diretrizes para as escolas, no período 1999 a 2002, a proposta se mantém anunciada ainda como fonte para o trabalho teórico-metodológico.

Nos anos de 1980, marcados por diversos acontecimentos na sociedade e no campo educacional do país¹³ e, conseqüentemente, de Santa Catarina, há indícios de maior abertura nas relações entre o Estado e educadores. Documentos¹⁴ indicam que Santa Catarina reflete essa aproximação procurando analisar criticamente o que se vinha construindo frente à proposta de ensino e, a partir daí, informam que se deflagrou a necessidade de rever e mudar as bases teórico-metodológicas que vinham fundamentando o trabalho pedagógico por uma outra abordagem dita mais crítica. Declara-se que esse movimento consolida o Plano Estado de Educação de 1985 a 1988 que, do ponto de vista do órgão central, servirá para a organização da Proposta Curricular que se estrutura em 1991.

¹² Iniciamos explanando alguns aspectos que envolvem a Proposta Curricular de 1991, porque esse documento norteador sugere que no final da década de 1980 há um movimento de estudo e implantação dos pressupostos teóricos contidos nela, havendo destaque para a introdução de um âmbito político-administrativo central por meio de sua prescrição às escolas. Além disso, uma das proposições teórico-metodológicas mais apontadas pela Proposta Curricular de 1991 é a interdisciplinaridade que ganha significativo destaque, apesar de apresentar a organização dos conteúdos sob a forma de disciplinas. Assim, consideramos interessante ter como marco o período pontuado, pois a idéia da interdisciplinaridade como forma de organizar o conhecimento e o trabalho pedagógico vem sendo difundido ao professorado de maneira geral. Ressaltamos que para o grupo das professoras pesquisadas a idéia de interdisciplinaridade faz parte da pauta de suas intenções na prática pedagógica.

¹³ Dentre os aspectos que se ressaltam nesse período, temos o fim da ditadura militar, a ordenação política que reprimiu debates e mobilizações no campo educacional, uma crise econômica, a elaboração da nova constituição brasileira, a introdução do ideal da municipalização do ensino e a valorização do ensino fundamental frente a outros níveis escolares.

¹⁴ Ver: *Diretrizes curriculares: considerações sobre os PCNs, DCNs e a Proposta Curricular de Santa Catarina* (2000) e *Santa Catarina: diagnóstico da educação* (1994).

No período de 1988 a 1991, observando declarações contidas no texto da Proposta Curricular de 1991, percebe-se a busca de uma reorganização curricular, que teve como protagonista principal a coordenação do ensino na estruturação de uma política educacional que concretizasse o Plano de Ação da Secretaria de Educação do Estado, marcada por uma abordagem cujo princípio era o diálogo com os educadores catarinenses. O documento aponta também que houve uma intensa preocupação com os professores da rede estadual, realizando-se encontros para discutir e sistematizar as elaborações acerca do que seriam os fundamentos teórico-metodológicos da Proposta Curricular de 1991.

Cabe destacar que o documento *Santa Catarina: diagnóstico da educação* (1994), referente à década de 1980, manifesta a existência de índices de evasão e repetência problemáticos no Estado, apontando como principal causa as condições econômicas das famílias. Mais tarde, como parece direcionar a informação do referido documento, a questão do fracasso escolar e a qualidade de ensino traduzem-se na idéia de que o problema estaria também na questão da qualidade do trabalho pedagógico que os professores realizavam. A fim de conter esse problema., informações do relatório da Gerência de Formação e Capacitação (GECAP) no período entre 1995 a 1998 e o próprio foco da Proposta Curricular (PC) sugerem a necessidade de direcionar ações voltadas à formação dos docentes na década de 1990.

O texto da Proposta Curricular de 1991 explicita que a coordenação de ensino do órgão central tinha clareza de que as mudanças não poderiam depender somente da publicação de um documento e que precisariam ser implementadas ações complementares como capacitação voltada aos professores e diretores, aquisição de acervo bibliográfico, continuidade dos encontros com instituições de nível superior (procurando realizar um plano de ação que desenvolvesse o

processo gerado), divulgação do trabalho e reuniões com o Conselho Estadual de Educação para rever os processos elaborados.

Do ponto de vista do relatório GECAP de 1995 a 1998 e dos Anais do I Congresso Internacional¹⁵, em 1996, sugere-se que esse congresso representou um marco significativo¹⁶ na formação dos educadores da rede, porque como ação do governo tinha por objetivo implementar a revisão e o aprofundamento da proposta em vigor na época (PC de 1991). No texto dos Anais, por exemplo, evidencia-se uma intenção de colaborar com a capacitação dos profissionais da rede estadual no sentido de abordar os referenciais teórico-metodológicos com uma perspectiva mais social, por meio das concepções de Lev Semenovitch Vygostky, Henry Wallon, Aléxis Leontiev e Alexander Romanovich Luria.

Ainda nesse período de 1995 a 1998 ocorreu o II Congresso Internacional de Educação em Santa Catarina¹⁷, que se compôs dos seguintes aspectos:

educação e política, currículo e formação, ensino e aprendizagem, Proposta Curricular – 10 anos, através das conferências e dos debates têm o objetivo de, além do aspecto histórico de um dado momento da educação catarinense, deve servir de base para outros debates sobre assuntos que já fazem parte do dia-a-dia da educação, e introduzir elementos novos, como uma compreensão mais clara da Teoria da Atividade de Aprendizagem, decorrente da Concepção Histórico-cultural de homem e de educação. (HENZT; HERT,1998)

Durante a década de 1990, a esfera da Secretaria da Educação sugere que existiria, a partir da Proposta Curricular de 1998, uma relação mais próxima entre a perspectiva anunciada nesse documento e os fundamentos que pautariam a formação de professores, ou seja, o objeto da

¹⁵ Esse congresso atingiu 1.100 participantes.

¹⁶ Ressaltamos que essas informações partem da Secretaria da Educação e não de pesquisas, análises ou pareceres avaliativos dos ou com professores da rede.

¹⁷ Atingiu 1.400 participantes e teve transmissão via satélite para todos os professores da rede Estado. (Fonte: *Relatório Geral da GECAP, 1995-1998*)

formação de professores¹⁸. De acordo com os pressupostos de Sacristán (2000) apontados no início desse capítulo, a forma e os âmbitos em que se organiza o processo de inovação desse sistema de ensino parece que toma como pauta um movimento centrado, gerenciado e permanente em decisões de instâncias político-administrativas, ancoradas em um contexto que referenda os pressupostos teórico-metodológicos mais legitimados no campo da produção teórica e acadêmica do currículo. Esses por sua vez, constituídos por significativa força trazida pelo âmbito de criação cultural e científica na área, crêem atingir a qualidade no ensino por meio da prescrição curricular e alcançar o subsistema prático-pedagógico das relações de ensino-aprendizagem, o que tende a transferir ao professor a responsabilidade do “êxito” escolar.

Em 1996, a capacitação à distância foi uma das modalidades que começou a integrar o processo de formação de professores da rede com “teleconferências, materiais de apoio como livros, apostilas e fitas de vídeo com conteúdo pedagógico e orientação” (GECAP, 1995/1998, p.11). Difundida principalmente a partir de 1996 e incentivada pelo governo federal com o kit de tecnologia do Ministério da Educação, a visão da tecnologia como mais um recurso de aprendizagem para o professor em sua formação foi introduzida por meio de eventos de capacitação sustentados pela esfera político-administrativa¹⁹. Na época, o programa “Um salto para o futuro”, vinculado ao ensino à distância do Ministério da Educação (MEC), passou

¹⁸ Os projetos de capacitação da GEREI de 2003, através de suas justificativas e seus argumentos mostram-se estar inseridos na perspectiva assumida na Proposta Curricular de 1998.

¹⁹ No caso da formação de professores, conforme dados da GECAP, as instituições de nível superior é que realizavam os eventos de 1991 até 1995 e eram responsáveis pela certificação. As verbas provinham da rede estadual, mas em 1996 o órgão central assumiu as ações de planejamento e execução dos eventos. Durante o período de 1995 a 1998, por sua vez, organizou-se um processo de capacitação que compreendia ações desencadeadas pelas esferas da Secretaria da Educação (centralizados) e outros pelas Coordenadorias Regionais - CREs (descentralizados).

também a fazer parte desse processo de capacitação à distância voltada à formação de professores do Ensino Fundamental²⁰.

Ainda na década de 1990 e até o momento, políticas públicas implementadas pelo governo federal são também abraçadas pelo governo do estado de Santa Catarina objetivando responder a interesses internacionais e econômicos no país. Nesse sentido, ocorre uma política de descentralização principalmente financeira e de atendimento. Em 1997, por exemplo, houve sensível diminuição do número de matrículas no Ensino Fundamental devido à política educacional voltada à municipalização do ensino, sendo que o ensino de 1ª a 4ª série foi a modalidade de maior decréscimo²¹ em atendimento pelo Estado, devido ao repasse desse atendimento ao município, segundo dados educacionais do Estado referentes a 2000.

Vale ressaltar que, mesmo com a descentralização no atendimento e no âmbito financeiro, caracterizando muitas vezes uma atitude de isenção das responsabilidades sobre a escola pública, o controle acontece por meio de programas de avaliação escolar como o Sistema Nacional de Educação Básica (SAEB) e o próprio Censo Escolar. Dessa forma, o Estado busca ações que se direcionam de forma equivocada para resultados sobre a relação ensino-aprendizagem nas escolas, pois se desconsideram as condições necessárias para que eles sejam alcançados. As verbas destinadas às escolas são distribuídas de acordo com o número de alunos e não é realizada uma análise dos recursos, sendo insuficientemente enviados à comunidade escolar de maior demanda social.

²⁰ A partir dos relatórios da GECAP, percebe-se que a modalidade de ensino à distância absorveu um número bem maior de educadores. Apesar de a carga horária ser menor, lembramos que foi nesse período que se iniciou no Estado esse procedimento.

²¹ Em 1996 o ensino de 1ª a 4ª série tinha no Estado 327.205 matrículas; em 1997 – 255.189 matrículas; em 1998 - 245.823 matrículas; 1999 – 229.765 matrículas; 2000 – 215.677 matrículas. Ressaltamos que nos anos anteriores a 1996 o índice de matrículas também era maior. A esse respeito ver Valle (2004) e o documento *Santa Catarina: diagnóstico da educação* (1994).

O SAEB constitui-se no sistema de ensino uma intenção de controle do currículo sobre o âmbito prático-pedagógico, pois define que conhecimentos são mais valorizados e que aspectos serão mais exigidos do professor, secundarizando a dinâmica escolar e a reflexão sobre o conhecimento. Todo esse processo é engendrado por outros subsistemas e por aspectos mais amplos da sociedade, tendo por intenção ter certo “domínio” das relações e dos processos escolares dentro de um certo entendimento do que deva ser a função da escola e a formação do aluno. Por meio desses mecanismos tende a fazer a leitura da “realidade” em uma perspectiva de massa, gerando políticas de formação, de repasse de verbas, da produção de materiais para as escolas, etc.

Até mesmo essa descentralização financeira é muito rasa, pois compreende uma proposta de repasse de verbas que em muitas vezes não alcança os verdadeiros destinatários, ou seja, as escolas. Apesar da idéia de descentralização ser a propaganda de uma política que afirma atingir uma melhora no atendimento escolar, por vezes as verbas são baixas, sofrem contenção de despesas e não beneficiam o trabalho pedagógico, ou seja, diz-se política descentralizadora mas com a centralização de verbas, programas, propostas de formação e regulação do trabalho pedagógico.

De acordo com o texto da Proposta Curricular de 1998, no âmbito das formulações curriculares, foi desenvolvido em Santa Catarina um trabalho que pretendia consolidar a perspectiva educacional pleiteada e, assim, deflagrou-se a atualização e aprofundamento da Proposta Curricular do Estado. Para tanto, organizou-se um grupo, denominado Grupo Multidisciplinar²², constituído de profissionais da educação de todo o Estado e buscou-se a assessoria de outros profissionais das universidades. Juntos elaboraram a versão da Proposta

²² O Grupo Multidisciplinar foi constituído por portaria, entre 1995 a 1998, e teve por parte do Estado a liberação de metade da carga horária para estudo e revisão da Proposta Curricular.

Curricular de 1998. Informa-se que as discussões não se limitaram ao grupo multidisciplinar, pois as sínteses organizadas em textos foram postas em debate com os profissionais da educação da rede. Contudo, não são analisáveis em nenhum registro encontrado informações acerca do grau de participação e acatamento das posições convergentes ou divergentes dos educadores nesse momento.

Consolidada, a Proposta Curricular do estado de Santa Catarina de 1998 foi composta de 3 volumes: um que trata das disciplinas curriculares da educação infantil, ensino fundamental e médio; outro para o curso de magistério; e mais um volume que abrange os conteúdos de forma multidisciplinar.

Nesses volumes a questão do ensino por meio de projetos não é uma perspectiva pedagógica adotada (há somente uma menção a respeito no volume de Temas Multidisciplinares sobre educação ambiental). Sugere-se abordar a temática sob uma concepção interdisciplinar²³, explicitando também debates em torno de alguns referenciais de documentos preliminares dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), mas no mesmo documento afirma-se que a perspectiva dada pelos temas transversais não tem o alcance do proposto nos temas multidisciplinares. No texto, torna-se relevante “salientar a preferência por projetos multi e interdisciplinares” (p. 57), não sugerindo ou apresentando como um critério obrigatório, porém apenas como uma opção no ensino: “uma outra abordagem possível é o trabalho com projetos” (p. 58). Essa proposição ao trabalho do professor encontra-se junto com outras possibilidades e não é dada muita ênfase acerca desse encaminhamento.

Algumas políticas desencadeadas pela intenção de alcançar menores índices de evasão e repetência escolar buscaram uma legislação que contemplasse ações nesse sentido criando assim

²³ Compreendemos que esse conceito é declarado na Proposta Curricular de 1998 como uma forma que possa ultrapassar o caráter disciplinar, sugerindo expressar uma relação de ensino-aprendizagem que se torne significativa, informando serem norteados por princípios de caráter científico e de prática social.

as classes de aceleração²⁴ em 1998. No período entre 1999 e 2002, essa política continuou mas se incorporou ao programa Escola de Sucesso. Dentro desse programa fazia parte também o Prêmio Estadual de Gestão Escolar, Amigos da Escola, Ensino Religioso, Programa Estadual Esporte para Escolares e Educação para a Paz. O programa se propunha a “qualificar a ação pedagógica no ensino regular” e promover o “aumento da eficiência da avaliação e o estímulo ao trabalho dos professores e das escolas” (SANTA CATARINA, Secretaria da Educação e do Desporto, 2002, p.17).

Relatos de experiências em relação ao ensino por meio de projetos são apresentados nos cadernos elaborados para subsidiar o programa das classes de aceleração, chamados de *Tempo de aprender*, em que é sugerido ao professor produzir situações interdisciplinares no ensino como fonte de motivação para o aluno e dirigir o trabalho em estudos por temas multidisciplinares. Podemos também perceber que no Prêmio Estado de Gestão Escolar, experiências com o ensino por meio de projetos fazem parte do grupo de escolas que participaram da disputa tanto em âmbito regional quanto estadual. Inclusive se acompanharmos essa premiação nacionalmente, nível a que se destinam as escolas vencedoras dos estados, também se constata escolas com experiências nesse sentido.

Analisando alguns aspectos dos programas incorporados pelo Estado, acreditamos também que a criação de prêmios²⁵ às escolas não costuma levar em consideração os reais contextos em que essas se encontram e visa muito mais uma resposta ao governo federal, a forças internacionais, sustentando a educação sob uma perspectiva para o mercado e valorizando mais

²⁴ Segundo pesquisa de Silva (2001) sobre a alfabetização nas classes da aceleração nível 1, faz-se necessário rever tais programas, pois os resultados do trabalho não têm alcançado os objetivos a que se propõe e tendem a contribuir para o processo discriminatório dos alunos na escola.

²⁵ Além de prêmios destinados às escolas, existe também um prêmio destinado aos professores ou a entidades educacionais que tenham destaque no âmbito do Estado, tanto da rede pública como da privada. Eles são promovidos pelo Conselho do Estado de Educação desde 12 de junho de 1992, denominado de Prêmio Elpídio Barbosa (contudo, não buscamos informações quanto ao critério para a participação ou premiação, por não ser o foco dessa pesquisa).

um determinado padrão de prática pedagógica do que avaliando o que o governo pode fazer para evitar problemas relacionados ao fracasso escolar. Além disso, as escolas são estimuladas a competirem entre si e a adotar pressupostos teórico-metodológicos que precisariam, às vezes, de maior amadurecimento.

Na gestão do governo compreendida entre 1999 e 2002, há indícios de algumas preocupações quanto à relação entre a Proposta Curricular de Santa Catarina, os PCNs e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que também foram lançados no mesmo ano, sendo que os três foram desenvolvidos paralelamente. Esses indícios são percebidos com três publicações²⁶ a respeito do assunto, sendo a primeira em 1999, a segunda no ano de 2000 e a terceira em 2001.

Nesse sentido, há publicação de diretrizes, em âmbito estadual, para orientar as escolas quanto a algumas preocupações necessárias, principalmente frente às DCNs, já que essas têm a função de atuar como força de lei em âmbito nacional. O conteúdo da primeira publicação de diretrizes para a rede traz considerações sobre os PCNs, DCNs e frente à Proposta Curricular do Estado. Nesse documento se expõe que, apesar de os PCNs serem uma referência nacional, a PC de 1998 é fruto das elaborações e discussões no interior da rede a partir de decisões coletivas que não poderiam ser desconsideradas e sim, valorizadas, sugerindo que ela deveria ser mantida como pauta da ação educativa.

Cabe destacar que a construção dos PCNs frente à Proposta Curricular de Santa Catarina apresenta processos diferentes, desde a base teórica até a forma de sua produção. Uma característica dos PCNs indica uma postura política que ignora a construção do que se vinha

²⁶ Trata-se dos seguintes documentos publicados pelo governo estadual: *Considerações sobre Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN's, Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's, Proposta Curricular de Santa Catarina – PC/SC*, de 1999, *Diretrizes para a organização da prática escolar na educação básica*, de 2000 e *Diretrizes 3: organização da prática escolar na educação básica: conceitos científicos essenciais, competências e habilidades*, de 2001.

realizando no campo educacional brasileiro, ficando sua elaboração circunscrita a um grupo específico de educadores, pautada no referencial curricular do sistema de educativo da Espanha. Além disso, teve por finalidade servir como instrumento de resposta às instituições financeiras de que havia uma proposta de educação no país e trouxe ao professorado a concepção de transversalidade do conhecimento que não era algo que foi aprendido pelo professor em seu processo de formação²⁷.

O segundo documento, *Diretrizes Para a Organização da Prática Escolar na Educação Básica* (2000)²⁸, procura reforçar o enquadramento das escolas em relação ao Sistema Estadual de Educação, que pela Lei Complementar nº 170/98 do Sistema Estadual de Educação, juntamente com a resolução nº 17/99 do Conselho Estadual de Educação – CEE/SC, prescreve para as escolas a necessidade de todas terem e elaborarem o seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Para isso, documentos de diretrizes foram publicados visando dar orientações quanto à organização da prática escolar e pedagógica.

Ressaltamos que a organização do ensino na rede estadual se dá por seriação, sendo que as escolas no processo de avaliação dos alunos podem, conforme portaria nº/E/067/2000²⁹, optar em seu PPP por duas notas anuais no mínimo ou por quatro notas anuais no máximo. Também participa do sistema de ensino da rede condição e espaços pedagógicos favoráveis aos livros didáticos, amparados e pleiteados pelo subsistema político-administrativo central, porém mais

²⁷ Sobre isso ver Célia Linhares (2001), Gaudêncio Frigotto (2001), Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), textos e trabalhos da ANPED.

²⁸ Esse documento compõe-se de orientações na estruturação do projeto político pedagógico, enfatizando elementos necessários e condizentes ao solicitado pela legislação. Para isso apresenta orientações quanto a questões da organização escolar como regime de funcionamento, níveis de ensino, matrícula, transferência, adaptação, organização dos tempos escolares, progressão parcial, classificação e reclassificação, planejamento geral e avaliação institucional.

²⁹ A portaria é pautada na Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 que Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na Lei complementar nº 170 de 7 de agosto de 1998 do Sistema Estado de Educação e na Resolução nº 023/2000/CEE de 9 de maio de 2000 do Conselho Estado de Educação sobre a avaliação do processo ensino-aprendizagem.

significativamente comungados e alinhados com âmbitos de criação cultural e científicos dentro de uma concepção de ordenação do sistema educativo que acaba colaborando com a dose de conteúdo a ser ministrado (série, idade e caráter seletivo e valorativo para cada nível). Agregados a esses âmbitos existem ações fortes de subsistemas técnico-pedagógicos voltados aos professores na escola, por alguns professores no campo prático-pedagógico e, por vezes, pela cobrança e participação de pais.

Vários autores (SANTOMÉ, 1998; SACRISTÁN, 2000; ALVES, 2001, entre outros) discutem a questão do livro didático na escola apontando que esse constitui um elemento que regula fortemente a ação educativa da escola e mais especificamente o currículo, superfiscalizando e estagnando a relação do aluno com o conhecimento.

Em 2001 foi lançado outro documento de diretrizes para as escolas cujo objetivo era também servir de subsídio para a elaboração de projetos político-pedagógicos com o enfoque, dessa vez, visando os conteúdos escolares da educação infantil e as disciplinas das áreas de conhecimento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. A concepção abarcada no documento articula as disciplinas do Ensino Fundamental às aprendizagens sob os conceitos de competência e habilidades no processo ensino-aprendizagem.

Interpretamos que, na verdade, o último documento *Diretrizes 3: organização da prática escolar na educação básica: conceitos científicos essenciais, competências e habilidades* (2001), sugere um enfoque aplicativo e nada explicativo de conceitos como *competência, científico, habilidades*, principalmente pela forma e grau em que são discriminados e detalhados por disciplina.

De 1999 a 2002, a formação de educadores da rede estadual deu-se por meio de eventos, também de ordem centralizada e descentralizada, organizada não só pelas Coordenadorias

Regionais, mas também pelas unidades escolares (Ues), pelo Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) e pelo Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE). No âmbito da formação descentralizada há um destaque para a realização de formação específica voltada ao subsídio e à implementação do Projeto Político Pedagógico a partir de 2000 e um outro sobre o programa Escola de Sucesso a partir de 2001.

Novamente, a questão da centralização e descentralização como políticas de uma rede são bastante enfatizadas e enaltecidas. Mas para compreendermos melhor esses aspectos é preciso ressaltar que, apesar de nomeados como descentralizados, eles não garantem um processo democrático e desenvolvido sob o ponto de partida de baixo/extremidade para cima/centro que supostamente a palavra descentralização supõe, ou seja, da escola para os órgãos responsáveis pelas capacitações, com uma perspectiva de formação continuada do professor.

A formação dos professores desenvolvida pela esfera político-administrativo central não se constitui como uma formação continuada, pois historicamente vem mesmo se nomeando como “capacitação”, que corresponde a um processo descontínuo, composto de eventos isolados, não mobilizados por uma avaliação constante da ação educativa da rede, em que nem todos os professores participam já que é feito um certo “revezamento” dos profissionais de uma escola a cada ano, ignorando, conforme Collares, Moysés e Geraldi (1999), a construção histórica do que se produz em termos de conhecimentos e saberes constituídos até o momento pelos professores das escolas. Em relação a esse caráter de formação que não se apropria do referencial histórico, segundo esses autores, “pratica-se uma educação continuada em que o tempo de vida e de trabalho é concebido como um ‘tempo zero’”, o que corresponde sempre a começar não levando em consideração o conhecimento e saberes já construídos. Normalmente a formação não passa de

uma mera relação de transmissão de um rol de conhecimentos existentes e comumente mais aceitos sobre educação. Os autores discutem essa relação de educação continuada apontando que

Adjetivar como ‘continuado’ um processo educacional é já admitir uma certa concepção de educação. Para aqueles que compreendem – e reduzem – a educação à formação intelectual, e concebem essa como o domínio do conjunto de conhecimentos – ou ao menos parte dele – relativo a uma área, trata-se de estar sempre a atualizar os sujeitos, informando-os sobre os novos descobrimentos da ciência e suas conseqüências para a ação no mundo do trabalho (no caso dos professores, no seu mundo de trabalho, aquele do ensino). (COLLARES; MOYSES; GERALDI, 1999, p.209-210)

Para esses autores a idéia da educação continuada exprime em seu sentido os conhecimentos que são construídos na formação inicial e ao longo da sua profissão, sendo que o problema estaria no entendimento de que não haveria uma continuidade na construção desses saberes entre o momento inicial e o campo da prática, já no interior da escola. Por isso, e só assim, se compreenderia o que se constitui a educação continuada. Collares, Moysés e Geraldi (1999) revelam que há uma tendência de separação entre os saberes construídos na prática e a produção do conhecimento, em que o último ganha maior valorização por aqueles que atuam na intervenção do processo de formação do professor, considerando como se esse conhecimento estivesse sempre fora da própria atividade do professor. Eles também afirmam que:

É aproximando conhecimentos apreendidos – na formação inicial ou ao longo do exercício profissional – às experiências e saberes construídos na prática pedagógica que o professor produz rupturas. (1999, p.211).

E complementam mais à frente:

Em contraste com a ruptura, elemento essencial da continuidade, a descontinuidade caracteriza-se pelo eterno recomeçar em que a história é negada, os saberes são desqualificados, o sujeito é assujeitado, porque se concebe a vida como um ‘tempo zero’. O trabalho não ensina, o sujeito não flui, porque antropomorfiza-se o conhecimento e objetifica-se o sujeito. (1999, p.211).

Percebe-se o quanto é importante valorizar o que se constrói na relação do trabalho educativo da escola como fonte para se referendar uma formação para os professores, pois é ali que se lida com a relação entre conhecimento e saberes gerados na prática pedagógica.

Em entrevista realizada por Silva (2004)³⁰, com a ex-diretora da GEREI de São José, sobre o processo de formação dos professores da rede Estadual, fica evidente a falta de uma ação do órgão central e de gerenciamento regional que levasse em consideração os anseios dos professores da escola pública. Além disso, as informações apresentadas pela ex-diretora demonstram que essa GEREI é uma das maiores e sofre com o problema de verbas restritas para um público tão grande de professores, o que acarreta muitas vezes uma participação muito mais descontinuada do que seu inverso, pois em uma escola nem todos participam e a cada ano há uma tendência de ofertar cursos a outros que ainda não foram contemplados.

Outro aspecto relevante apontado na entrevista remete aos critérios para a escolha do que é objeto nas capacitações. Há um distanciamento entre estrutura político-administrativa central e regional das unidades escolares e pouco espaço para manifestação dos professores³¹ com sugestões de temas, assuntos e elementos relevantes a serem tratados. Uma vez que os interesses não são homogêneos a todos os professores, cabe refletir sobre os alcances que se têm atingido com essa forma de capacitação. Segundo apontam as informações da ex-diretora na entrevista, os critérios do que se constitui em objeto na formação de professores procura atender diagnósticos de índices de evasão e repetência e certo acompanhamento nas escolas observando cadernos,

³⁰ Aproveitamos a entrevista realizada pela autora da monografia, pois é recente, envolve a Gerência Regional de Educação e Inovação que coordena os cursos de capacitação do grupo de escolas dessa pesquisa e já aponta para alguns elementos relevantes que constituem a formação continuada da rede Estado.

³¹ A cada curso os professores preenchem uma ficha de avaliação sobre a qualidade do evento. O formulário é bastante restrito no que oferece de elementos sobre a relação entre a prática pedagógica e a instrumentalização teórico-metodológica oferecida no curso.

planejamentos e atividades dos professores com os alunos, atividades de responsabilidade da instância da GEREI.

Na mesma pesquisa, Silva (2004) revela ainda o ponto de vista dos professores da rede estadual. Eles afirmam geralmente não serem informados sobre o programa dos cursos de capacitação oferecidos, sentem a necessidade de estar se atualizando, na mesma medida que expressam certo descontentamento sobre o quê e como é realizada a capacitação, e consideram-na excessivamente teórica, distante de questões e problemas do dia-a-dia do professor e da escola, além de representar uma certa discriminação entre o professor efetivo e o Admitido em Caráter Temporário (ACT), já que o primeiro tem preferência na participação dos cursos.

Conforme documentos de solicitação de capacitação da GEREI e pelos próprios relatórios da GECAP, independentemente de serem cursos presenciais ou não a proposta tende a: promover eventos espaçados, com um número elevado de professores e com poucas possibilidades de atingir aspectos e dificuldades envolvidos com a prática pedagógica do professor, caracterizando-se pela falta de um acompanhamento e apoio posterior aos professores e à escola; implementar recursos para desencadear no interior da escola projetos voltados às proposições apresentadas nos cursos; limitar-se a uma avaliação fragmentada que visa apenas a saber a qualidade do curso e não as possibilidades de alcançar as sugestões e as condições para desenvolvê-las no contexto escolar.

A atual gestão, compreendida entre 2003 e 2006, mesmo com apenas um ano e meio de atuação, tem adotado uma política mais efetiva e drástica do ponto de vista organizacional e financeiro em Santa Catarina, tendo, como uma de suas bandeiras, uma política de descentralização que até o momento criou órgãos regionais denominados de Secretarias de Desenvolvimento Regionais (SDRs) com ações nos diversos segmentos do Estado, combinando

em seu discurso a concepção de autonomia e democratização. Apesar, novamente, de essa política descentralizadora ter sido implantada, as verbas e procedimentos operacionais ficaram vinculados às SDRs, o que significa também um processo centralizado por região.

Essa administração também tem defendido uma política de contenção de despesas nos recursos da educação tanto na contratação de pessoal quanto em outros subsídios para a educação, por meio do decreto nº 796 de 24 de setembro de 2003 e por Instrução Normativa nº 01 de 22 de abril de 2004.

O documento *Sistemática de Capacitação para Educadores da Rede Estadual de Ensino* 2003/2006, informa que

No Plano de Ação do Governo 2003/2006 a Capacitação visa instrumentalizar continuamente os educadores com referenciais teórico-metodológicos, articulados à Proposta Curricular, com real entrosamento entre as áreas geradoras de conhecimento e a prática pedagógica. É compromisso do Governo viabilizar oportunidades de formação continuada, através de eventos centralizados e descentralizada. (2003, p. 04)

Nesses eventos, o processo de formação nas categorias presencial e à distância³² continua existindo, sendo que, de acordo com o documento, prescreve-se para sua realização e participação os seguintes aspectos: carga horária mínima de 16 horas e, para os cursos de 40 horas ou mais, carga horária mínima de 16 horas nos períodos e no mínimo 4 e no máximo 8 horas de atividade diária.

Quanto ao processo de capacitação na educação, o relatório da GECAP de 2003 é o único de todos os outros que apresenta um quadro de avaliação do qual destacamos as seguintes críticas:

³² O documento esclarece que as modalidades dos eventos na categoria de presenciais são: curso, treinamento, fórum, congresso, seminário, simpósio, encontro, jornada e oficina. Na categoria à distância são: teleconferências, videoconferência e Internet.

- a) “reclamação das GEREIs pelo recebimento dos convites sem tempo necessário para viabilizar a participação organizada dos seus professores, quanto à contratação de ônibus, preparação da documentação, providenciar substituto na escola de forma que os alunos não sofram prejuízo, etc.”;
- b) “concentração de eventos no litoral”;
- c) “eventos com elevado número de participantes (superior a 200)” (GECAP, 2003, p. 49).

Segundo a GECAP, o público alvo que mais se privilegia são os professores, entendendo que a qualidade da educação sustenta-se essencialmente em sua prática e que a formação pode servir de instrumento para que ele tenha melhores condições de agir sobre as questões do cotidiano. Nesse sentido, assim como a muitas capacitações o professor é central e, como as políticas educacionais têm prezado pela qualidade do ensino, a prática docente vem coincidindo com um momento histórico em que o professor é bastante visado³³.

Em síntese, a prática de formação continuada da rede, com base nos relatórios³⁴, em relação à formação descentralizada e centralizadora, apresenta os seguintes aspectos:

- no período de 1995 a 1999 os cursos centralizados atingiam um maior número de educadores do que os descentralizados;
- em 2000 os números de participantes em cursos centralizados foi de 13.648 e em descentralizados foi de 22.374 (15.918 participantes em cursos de 16 horas³⁵; 4.888 participantes em cursos de 80 horas³⁶; 1.568 participantes cursos do CEJA e NTE). Não foi possível saber de onde partem as ações quando são descentralizadas, ou seja, se elas

³³ Ver Hargreaves (2001) e Esteves (1991).

³⁴ Esclarecemos que os relatórios não tinham sempre o mesmo padrão na organização dos quadros de capacitação e os valores de participantes e cursistas por ano são diferentes. Em 2003 apresenta valores diferenciados para participantes, cursistas e educadores. Por isso, conforme as informações pareciam ser mais claras, fizemos opção pelo item e, assim, em alguns momentos a nomenclatura usada oscila em cursista, participante e educadores.

³⁵ Curso de capacitação: “Subsídios para a Elaboração do Projeto Político Pedagógico – Educação Básica”.

³⁶ Cursos voltados ao ensino fundamental de 1ª a 8ª série envolvendo o estudo das áreas de conhecimento.

partiram das Coordenadorias Regionais ou das unidades escolares, pois para indicar quem participa os relatórios só informam as CREs e os números de Ues atendidas;

- em 2001 os números de participantes em cursos centralizados foi de 16.896 e os descentralizados foi de 20.966 (1.508 em cursos do CEJA e outros; 19.458 em cursos sobre a: implementação da Escola de Sucesso e o Projeto Político Pedagógico). Novamente os relatórios não deixam claro de onde partem as ações descentralizadas, mas parecem ser das Coordenadorias Regionais;
- em 2002 os números de participantes em cursos centralizados foi de 16.814 e os descentralizados foi de 23.459 (2.753 em cursos do CEJA e outros; 20.706 em cursos sobre implementação da Escola de Sucesso e o Projeto Político Pedagógico);
- em 2003 há uma discriminação dos cursos descentralizados realizados pelas GEREIs, pelo Instituto estadual de Educação (IEE) e pelas unidades escolares, sendo que 15.051 educadores receberam capacitação no âmbito centralizado e 3.629 no descentralizado (592 em cursos realizados por Ues, sendo uma de Joaçaba e as demais de Curitibanos; 2.856 em cursos desenvolvidos pelas GEREIs/IEE; 271 em cursos realizados pelo NTE). Comparando os números acima se pode constatar que esse foi o ano de menor número de educadores capacitados no âmbito descentralizado.

As esferas político-administrativas central e regional tendem a realizar eventos esporádicos e geralmente concentrados. Não foi possível saber a frequência com que cada educador participa. Também identificamos que há pouca valorização e incentivo para formação por meio do processo descentralizado no âmbito das Ues. O enfoque da capacitação no sistema estadual de ensino de Santa Catarina sugere que ela é norteada e fomentada a partir dos pressupostos teórico-metodológicos contidos na Proposta Curricular em vigor (PC de 1998). Na

verdade, durante toda a década de 1990 e atualmente, sempre se afirma a condição de uma política de formação para fomentar e concretizar a Proposta Curricular. Essa esfera político-administrativa coloca a PC como um conteúdo no horizonte a ser aprendido pelo professor, tratando a proposta como um campo teórico, cristalizado, duro e engessado, apesar de toda a efervescência, o conflito, a contradição, a dificuldade, o movimento que o cenário escolar e o da sala de aula apresentam e que poderiam servir de base para decisões no processo de capacitação e de orientação pedagógica.

Salientamos ainda que, apesar de nossa abordagem enfocar a questão centralização/descentralização da formação, não pretendemos valorizar em demasia esse aspecto, mas expressar a necessidade de que o que se oferece seja parte integrante de um trabalho continuado, acompanhado, visitado e revisto a cada momento, enlaçado pela relação da prática pedagógica que emerge de cada escola. Assim, também são necessários espaços e tempos para a escola pôr em discussão os elementos tratados em capacitações, avaliá-los no processo de sua ação educativa e dar seqüência ao trabalho pedagógico, agregando os diversos segmentos da escola, o que de fato não ocorre na rede estadual de Santa Catarina.

As perspectivas políticas de descentralização, competitividade e autonomia são princípios que vêm crescendo no campo educacional do Estado de forma mais veemente e voraz a partir dos anos de 1990. Tais perspectivas camuflam-se de discursos que dizem servir as solicitações e os interesses da comunidade escolar e as necessidades da sociedade catarinense atual. Por causa de diferentes programas em vários governos, o sistema de ensino sofre inúmeras ações que têm levado as escolas a uma expropriação maior e a um trabalho pedagógico mais precário.

Vários são os aspectos que atuam e manifestam as intenções políticas sobre a educação e sobre os professores inseridos em determinado contexto. Essa mesma educação tem uma

condição e forma de exercer sobre a prática pedagógica uma gramática e estrutura que entendemos não estar isolada da atuação dos professores e, por isso, há necessidade de expor alguns elementos que partilham a educação no cenário catarinense e, especialmente, nas escolas pesquisadas.

Essa explanação mais ampla a respeito do sistema de ensino da rede estadual de Santa Catarina tinha por objetivo perceber alguns movimentos construídos que hoje, por vezes, têm a ver com as relações presentes nas escolas. Abaixo tratamos, mais especificamente do contexto social, organizacional, político e educacional das escolas envolvidas com a pesquisa e depois do conjunto das professoras.

1.2 O contexto das escolas pesquisadas

Em virtude de a rede estadual de educação ser ampla, o governo organiza o trabalho de acompanhamento e atuação nas escolas por regiões criando as Secretarias de Desenvolvimento Regionais e as GEREIs. Assim, devido à abrangência do seu universo de atendimento, optamos pela 18^a GEREI³⁷ localizada na cidade de São José, pois é quem orienta as escolas que fazem parte desse estudo, mais estritamente na cidade de Florianópolis.

Consideramos oportuno destacar, portanto, que a cidade de Florianópolis tem suas particularidades e distinções históricas, econômicas e sociais.

³⁷ Fazem parte da 18^a GEREI 12 municípios, dentre eles: Águas Mornas, Angelina, Anitápolis, Biguaçu, Florianópolis, Governador Celso Ramos, Palhoça, Rancho Queimado, Santo Amaro da Imperatriz, São Bonifácio, São José e São Pedro de Alcântara.

Capital do estado de Santa Catarina, constitui-se, em sua maior parte, por uma ilha³⁸ e, na menor porção, por uma área continental. A ilha posiciona-se de forma paralela em relação ao continente, tornando-se uma ilha costeira de relevo semelhante. A parte mais estreita que os separa é formada por um canal de meio quilômetro e de 28 metros de profundidade. Atualmente o acesso à ilha ocorre por meio duas pontes³⁹, apesar de apresentar três, já que uma tem sido apenas cartão postal⁴⁰ da cidade em razão de ter um projeto arquitetônico antigo, arrojado, belo, mas estar inviabilizada para o tráfego por sua deterioração.

Privilegiada pela beleza e diversidade ambiental, Florianópolis é atrativa ao turismo, sendo geograficamente uma ilha que apresenta em seu interior acidentes geográficos diferentes como dunas, restingas, manguezais, áreas elevadas, lagoas, praias com enseadas, pontões, baías, costões rochosos e rios.

A cidade caracteriza-se principalmente por uma colonização açoriana, iniciada a partir do ano de 1748, cujos descendentes hoje talvez representem a menor população do local. O centro da cidade se localiza logo na saída das pontes e ocupa toda a parte de entrada da cidade. Nela encontram-se algumas casas de arquitetura açoriana (casarios) e igrejas dividindo espaços com uma arquitetura contemporânea de shoppings, passarelas, hotéis de luxo, edifícios, centro de convenções, etc. As duas baías existentes sofreram aterros e também dois túneis foram construídos tentando criar estradas de acesso mais rápido ao “interior” da ilha. Mais próximo às praias, ainda é possível encontrar descendentes de açorianos que mantêm a atividade original dos primeiros colonizadores, sobrevivendo com a pesca e a agricultura. Também, por meio do turismo, a atividade como das rendeiras com suas almofadas e bilros é conservada. Algumas

³⁸ Sua extensão é de aproximadamente 424,4 km², sendo 54 km no sentido norte-sul e 18 km no sentido leste-oeste.

³⁹ Ponte Colombo Sales, de 905 metros, inaugurada em 1975 e a Pedro Ivo Campos, de 1.252m, inaugurada em 1991.

⁴⁰ A primeira ponte a estabelecer a ligação entre ilha e continente foi a ponte Hercílio Luz, inaugurada em 1926.

práticas mais antigas têm sido abandonadas, como o uso do carro de boi, a construção das canoas pelo próprio artesão, o emprego do pilão e os engenhos de farinha. Outras tradições geraram polêmicas e controvérsias como o boi na vara ou, a atualmente conhecida, farra do boi.

O processo de crescimento de Florianópolis foi alavancado principalmente a partir dos anos 60 com a introdução de duas instituições: a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a estatal Eletrosul que fomentaram a construção da segunda ponte, o aumento dos acessos às demais cidades do Estado e a vinda de novas pessoas para residir no local. A partir dos anos de 1970, a ampliação e criação de rodovias estabelecem um melhor elo entre a ilha, as outras partes do Estado e o restante do país com a BR-101 e a SC-282⁴¹, incentivando o turismo e a inserção de outras instituições como a Central Elétrica de Santa Catarina (Celesc) e a Telecomunicações de Santa Catarina (Telesc). Tais empreendimentos trouxeram para a cidade um outro contingente de pessoas.

Hoje, Florianópolis tem sido assolada pelo crescimento urbano, destacando-se em atividades econômicas mais centradas no turismo, no comércio e na especulação imobiliária, essa última sinalizando uma degradação do meio ambiente vultosa. A razão de essa atividade econômica sobressair-se se deve ao fato de Florianópolis ser uma ilha com exuberantes belezas naturais que facilmente atrai possíveis turistas e moradores. Além disso, nos últimos oito anos, existe por parte do governo municipal um investimento publicitário muito grande para divulgar a cidade (com o slogan “Capital da Gente”), levando a um processo migratório cada vez maior. O alto índice de desemprego alcançado nas demais cidades do Estado e também as difíceis condições de vida em outros lugares levam pessoas de Santa Catarina à capital sob a ilusão de

⁴¹ Liga o litoral ao planalto central do Estado de Santa Catarina, que por sua vez liga-se à BR-116 no planalto de Lages.

melhores oportunidades. Atualmente os índices de marginalidade estão acentuados e o contingente de pessoas em precária condição de vida aumentou sensivelmente.

Segundo o perfil do município em 2003, divulgado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a cidade de Florianópolis é urbana e possui uma densidade populacional de 826,12 hab/km², com um total de habitantes de 360.601, dos quais 174.717 são homens e 185.884, mulheres, para uma área de 437 km².

Todo o processo de urbanização de Florianópolis, sem uma política séria de preservação da natureza e aberto à especulação imobiliária em nome do crescimento econômico, aliado ao caos do trânsito e ao mau planejamento do transporte público, não tem permitido uma vida fácil na cidade.

Do ponto de vista educacional, a cidade é privilegiada por possuir duas universidades públicas, o que facilita a formação dos professores. No que se refere à educação quanto ao atendimento por dependência administrativa, Florianópolis contempla redes de ensino municipal, estadual, federal e particular.

Segundo informações do Censo Escolar sobre indicadores educacionais da Secretaria da Educação do ano de 2003, quanto à formação dos professores que atuam em toda a rede estadual, há um total de aproximadamente 23.528, sendo que 54,83% têm nível superior, 44,07% nível de formação em magistério e 1,08% Ensino Fundamental. Na cidade de Florianópolis, atuando no Ensino Fundamental de 1ª a 8ª série são 13 professores com Ensino Fundamental, 400 com Magistério e 1.123 com nível superior. A rede estadual na cidade, no ano de 2003 e 2004, possuía aproximadamente 40 escolas com Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, com o total de 440 turmas e 11.512 alunos.

Os três estabelecimentos de ensino envolvidos nesse estudo⁴² encontram-se na ilha, com acesso relativamente fácil de ônibus, sendo que nem todas as professoras moram próximo ao local. As escolas situam-se entorno do Maciço Central do Morro da Cruz, já visualizado a partir do continente e mais claramente logo quando se atravessa a ponte. As três fazem parte do Fórum do Maciço Central⁴³, que é de extrema relevância ao seu trabalho, cujas concepções e ideários em torno do pedagógico sustentam-se fortemente por meio de discussões oriundas dali. Além disso, tanto os professores realizam cursos provenientes do Fórum, como também por meio dele são realizados projetos educativos importantes para a população como o Travessia⁴⁴.

Da três escolas, uma possui a tendência em atender quase que exclusivamente crianças da área cujas condições de vida são difíceis, mas as outras duas contemplam crianças também de fora de sua área prevalecendo mesmo assim o grupo social mais empobrecido. Quanto aos níveis de ensino disponíveis, apenas duas têm Educação Infantil, mas todas têm Ensino Fundamental de 1ª a 8ª série e Ensino Médio.

⁴² Quanto às informações sobre as escolas pesquisadas, recorreremos aos dados recolhidos através de todos os instrumentos da pesquisa (anexo 1, 2, 4 e 5).

⁴³ O Fórum do Maciço é um projeto que se inclui no “Plano Comunitário de Urbanização e Preservação do Maciço Central de Florianópolis”, conhecido como Morro da Cruz, que atende a região dos Morros do Mocotó, do Mont Serrat, do Horácio, da Mariquinha, da Nova Descoberta, da Queimada e da Penitenciária e envolve cerca de 30 mil moradores. Tem participação da UFSC, de professores e alunos da região. A intenção desse projeto é colaborar com a população dessa área no sentido de fornecer subsídios na organização de um plano de urbanização e preservação. Todas as escolas pesquisadas participam desse projeto.

⁴⁴ Conforme a pesquisa de Coppete (2003), o projeto Travessia atende 165 crianças, principalmente aquelas localizadas no Morro Mont Serrat do Maciço Central e sua ação vem colaborando na luta social por melhores condições de vida para a infância e conseqüentemente para as comunidades do Maciço Central do Morro da Cruz. Faz parte do objetivo do projeto ocupar o “tempo livre” das crianças a fim de distanciá-las do narcotráfico e da violência, lembrando que o espaço do Morro da Cruz não foi organizado para ter áreas de lazer. Conforme a autora (2003), com base em depoimentos de pais e da coordenadora da Escola Lúcia Livramento Mayvorne, o projeto Travessia vem colaborando para as relações das crianças na escola e assegurado o cuidado e um certo distanciamento da infância do narcotráfico. Coppete (2003) aponta que o caráter pedagógico que permeia o projeto é fundamental para se concretizar tal proposta, pois pontua: “é através da maneira e do jeito de lidar com o processo de ensino e aprendizagem que as pessoas podem aprender diferentes formas de lidar com todas as coisas, desde o cuidado de si, o reconhecimento e a valorização de suas capacidades, até o cuidado com o ambiente, com o outro, com as relações que são estabelecidas nos espaços por onde eles transitam.” (p. 109)

Tabela 2 - Relação de alunos, professores e equipe pedagógica das três escolas pesquisadas

	C	G	H
Nº total de alunos da escola	623	1663	613
Nº de alunos de Ensino Médio	265	664	163
Nº de alunos de Ensino Fundamental de 5ª a 8ª	198	611	189
Nº de alunos Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série	160	388	226
Total de professores da escola	33	50	44
Total de professores efetivos da escola	17	20	20
Total de professores ACTs da escola	16	30	24
Total de Supervisores na escola/carga horária	0	0	1 (20 horas)
Total de orientadores na escola/carga horária	1	(20 2 (40 horas) *	0
Supervisores e/ou orientadores que atuam exclusivamente para o Ensino Fundamental	0	0	0
Turmas do EF de 1ª a 4ª série	7	15	9
1ª a 4ª série ACT/efetivos	ACT – 3 Efetivas - 4	ACT - 9 Efetivas - 4	ACT - 4 Efetivas - 3
Classe de Aceleração nível 3	0	0	1

* São três professores readaptados que colaboram atuando como orientadores, mesmo sem essa formação específica.

Quanto a outros recursos humanos que a escola dispõe para seu trabalho⁴⁵, todas consideraram que são insuficientes para o número de alunos que atendem. Uma das escolas ressaltou que à medida que diferentes profissionais se aposentam não há uma nova contratação. Duas escolas (G e H) destacaram que mesmo tendo biblioteca e sala de informática não existe profissional específico para atuar nesses locais e, portanto, professores são remanejados para cumprir essas funções.

A própria lei nº 6844 de 29 de julho de 1986, atualizada em 10/11/1998, que regulamenta o quadro do magistério da rede estadual não contempla profissionais da área de biblioteconomia ou mesmo de informática, apesar de haver uma preocupação na formação de professores da rede voltada à abordagem da tecnologia. Normalmente o trabalho da biblioteca e da informática faz parte de projetos especiais propostos pelas escolas às GEREIs, mas em virtude do decreto nº 796 de 24 de setembro de 2003 e por Instrução Normativa nº 01 de 22 de abril de 2004, as escolas ficaram desprovidas de pessoal e não foi possível a realizá-los. Nas três escolas o trabalho da biblioteca e o espaço para a informática encontravam-se nessa situação.

Quadro 1 – Estrutura de atendimento dos espaços escolares

⁴⁵ Refere-se a pessoas que fazem parte do conjunto da escola atuando no apoio pedagógico (para substituição de professores), na manutenção e limpeza da escola, em áreas especializadas, enfim, equipe pedagógica para atender a demanda existente.

ESCOLAS	SITUAÇÃO DOS ESPAÇOS
C	A biblioteca fica fechada em todos os turnos e não há sala de informática.
G	Para a sala de informática existe um professor readaptado que atua no turno matutino com carga horária de 20 horas. Para a biblioteca há um professor readaptado de 40 horas que tenta cobrir 3 turnos variando os horários e dias da semana.
H	Existe na biblioteca um professor de inglês readaptado atuando duas vezes por semana, sendo que uma vez no turno matutino e outra no vespertino, cada turno com 4 horas. Na sala de informática não existe nenhum profissional específico.

O orçamento das escolas, por sua vez, é descentralizado e os recursos financeiros que recebem do governo são poucos, não atendendo suas reais necessidades. A escola H informou que não tem verbas, a escola G apontou que tem uma verba do governo federal — do Programa de Merenda escolar (PRODEME) com o valor de R\$ 0,13 por aluno — e uma verba descentralizada de 8% ao mês e a escola C que recebe conforme o nº de alunos/ano, com o valor de R\$ 35,00 por aluno/ano. Das três escolas, duas informaram que recebem outros tipos de apoio financeiro: a escola G, por exemplo, teve um projeto financiado por uma empresa e a escola H foi “adotada” por um banco, o que possibilitou a construção de uma área coberta para atividades e também a aplicação de recursos para cursos e contratação de professores de dança para os alunos.

De forma geral, as escolas consideram os recursos insuficientes para o trabalho pedagógico da escola e apontam como causas o baixo valor repassado, a má distribuição das verbas existentes e atualmente o corte no orçamento.

1.2.1 *Professoras: um recorte na busca de aproximações aos sujeitos da pesquisa*

Tendo já reunido dados sobre o âmbito escolar percebemos que era necessário ter elementos que pudessem fornecer informações sobre as professoras entrevistadas, pois seu universo profissional e pessoal colabora na relação com os contextos escolares, políticos e educacionais nos quais se inserem e é determinante em sua prática pedagógica.

Com base nas informações fornecidas, constatou-se que o grupo que compõe essa pesquisa é formado por professoras, com idades entre 20 e 59 anos, cuja experiência profissional, no caso de metade delas, é menor do que dez anos.

O salário das professoras é baixo, com 70% ganhando abaixo de R\$ 750,00, e o tempo de carreira na rede pública estadual oscila entre 3 meses e 25 anos, o que representa uma diferença muito grande. Sobre a situação funcional da contratação, encontramos a maioria dessas professoras atuando como ACTs⁴⁶ e, com exceção de uma professora que trabalha em uma escola privada com 20 horas semanais, todas as demais trabalham somente na rede estadual. A experiência profissional nos diferentes graus de ensino foi variado, mas com maior concentração nas séries iniciais. A carga horária em que a maioria trabalha é de 40 horas, prevalecendo um

⁴⁶ É importante destacar a condição de ACT porque, como Alves (1998) aponta em sua pesquisa realizada principalmente com professoras da rede municipal de ensino de Florianópolis, a relação desse profissional com o trabalho e com a dinâmica da escola é diferente daquela do professor efetivo. A autora destaca como pontos relevantes dessa questão que:

- a) nos professores substitutos a situação instável traz uma sensação de intranqüilidade;
- b) nos professores efetivos a estabilidade gera uma certa atitude de acomodação;
- c) a rotatividade dos substitutos e o fato de ser temporária a sua contratação criam dificuldades para que o professor possa estabelecer vínculos profissionais e afetivos com a comunidade escolar e participar do Projeto Político Pedagógico⁴⁶.
- d) o tipo de contrato do substituto, que é uma espécie de “tampa buraco”, denuncia uma desvalorização do professor, pois cria uma fragmentação do trabalho e marca uma relação descontínua e desestruturada com as escolas.

Além disso, segundo Miguel (1996) muitos professores ACTs consideram a sua atividade um “bico”, pois o caráter temporário não garante a efetivação.

número significativo de professoras com mais de uma turma. A média de alunos por turma ficou concentrada entre 26 e 31 alunos.

Quanto à formação das professoras, todas fizeram o magistério e, à exceção de uma professora, as demais cursaram ou estão cursando a graduação em Pedagogia.

Em relação aos estudos realizados por elas por meio de cursos, há uma direção significativa para o campo da didática, para a relação ensino-aprendizagem. Quanto ao que as professoras apontaram sobre o ensino por meio de projetos, percebe-se estudos na formação pedagógica da graduação e também em instituições que não são da rede estadual.

Há destaque para o envolvimento das professoras⁴⁷ na prática pedagógica frente àquilo que advém do Fórum do Maciço Central, o que sugere uma relação íntima entre a função da escola, o processo de ensino-aprendizagem e a vida social dos alunos que atendem. Isto porque de certa forma o Fórum busca discutir e focalizar as experiências sociais partilhadas pelos alunos com outros sujeitos do contexto da escola.

Assim, o que se desenvolve nesses ambientes escolares parece não ser produto exclusivo da formação da rede estadual, pois os professores percorrem experiências em outras instituições educacionais e encontram-se em recente processo de formação docente na graduação.

O sistema estadual de ensino de Santa Catarina, enfim, possui documentos como a Proposta Curricular de 1998, voltados à implantação de diretrizes curriculares e de programas na escola, indicando proposições estruturais, administrativas e pedagógicas que declaram almejar uma escola pública de qualidade. Contudo, conforme a análise possível em relação às dinâmicas aí presentes, interpretamos que essas propostas e documentos não atingem as expectativas.

⁴⁷ Pode-se perceber nas entrevistas e, de forma menos evidente no questionário, que cinco professoras (quatro efetivas e uma ACT) participam mais efetivamente, com três delas desenvolvendo temáticas advindas do Fórum (duas não indicaram de que forma se envolviam, pois estavam a pouco tempo na escola). Ressaltamos que as outras cinco professoras que possuem menor envolvimento são todas ACTs.

Segundo informações do questionário e da entrevista com as professoras dessa pesquisa, o que encontramos foi “a escola do não tem”. Ou seja, a instituição escolar não tem tempo e nem espaço para estudo, trocas de experiências, levantamento dos problemas e estruturação de ações mais freqüentes e fortes que ajudem no processo educativo; não tem recursos; não tem equipe pedagógica que possa articular e colaborar; não tem mais bibliotecas abertas; não tem sala de informática ou um trabalho em torno dela que corresponda aos anseios educacionais; não tem salários mais adequados aos professores; não tem a valorização dos profissionais; não tem estímulo para o trabalho; não tem uma formação que atinja os objetivos almejados; não tem folhas de papel suficientes; não tem nem possibilidade de se sonhar com outro recurso proveniente da escola que não seja giz (racionado), quadro, um armário na sala, cadeiras e carteiras; não tem...

Então, o que será que tem como espaço escolar? Um lugar para guardar crianças, esforços individualizados de professores, tentativas de ensino-aprendizagem, preocupações com as condições dos alunos que atendem, iniciativas solitárias de mudar o trabalho da escola, contradições entre aquilo que se acredita que é educação e o que, concretamente, desenvolve-se, em certos momentos um vazio, cadernos cheios para acalmar pais e responder a ansiedades da direção, livros didáticos, sala de aula, sensibilidade e insensibilidade, solidão, choros e também poucos sorrisos, excesso de frustração e fracasso, um pedido de socorro que parece que ninguém ouve, ninguém vê, ninguém sente.

Mas, independente do que de fato constitui hoje a escola pública, as legislações e o próprio conjunto da sociedade, paradoxalmente, vêm solicitando tantos resultados a serem conquistados que atingem diretamente o trabalho do professor em sua ação educativa, deixando a impressão de que o cenário não é árido, e sim extremamente úmido e quente onde tudo nasce.

Pouco ou quase nada se tem feito para que possa servir de amparo e possibilidade de resposta a esses anseios. Na verdade, nesse cenário da rede estadual de Santa Catarina o professor só tem a ele mesmo na tentativa de cumprir com as exigências de ensino-aprendizagem atuais.

É sob essa configuração que se produz a ação educativa na escola e, mais especificamente, essa é a escola tecida no contexto da sociedade atual, ou seja, complexa, onde professoras tentam construir um trabalho, experiência e formação, mas também são atingidas por discursos, políticas e lógicas que explicam a escola e a sua atividade em expressões únicas e nada relacionais, como “eficiente” ou “decadente”, “arcaica” ou “atualizada”, etc.

Tende-se a considerar que a idéia de uma crise na escola já não é mais uma novidade, que o discurso sobre problemas da educação já foram bastante apontados e que o momento exige mais “soluções”. Nesse campo dos debates sobre a escola, é pertinente e esclarecedor o ponto de vista de Canário (2001) ao pontuar que a questão está no foco com que se analisa a escola. Conforme o autor, o que se expressa nas relações sociais, políticas e econômicas que engendram e são engendradoras no campo educacional, principalmente a partir da metade do século XX, é marcado por paradoxos e não por explicações homogêneas como se apresentaram. Assim, é preciso rever os debates apresentados, pois, segundo o autor, esses “exprimem uma crise do modo de pensar a escola” (CANÁRIO, 2001, p.3).

Canário (2001) aponta que, para melhor entendermos como é organizada a escola contemporânea a partir da modernidade, é preciso fazer uma distinção analítica da escola em três dimensões: “Ela é uma forma, é uma organização e é uma instituição”(2001, p.4). Segundo o autor, a *forma* seria a esfera que lida com a aprendizagem. A *forma* trata-se da dimensão pedagógica voltada aos métodos e é a fonte dos maiores debates nesse campo. Canário (2001) alerta que, apesar de essa aprendizagem não ser produto exclusivo da escola, com a modernidade

acabou caracterizando-se como a de maior valor capaz de realizar-se. A *organização* refere-se à ordenação e distinção dos espaços, tempos, agrupamentos dos alunos e o grau e nível de relação com o saber. A *instituição* representaria a função social que lhe é atribuída, ou seja, a de produzir cidadãos preparando-os para corresponder e a se encaixar aos anseios sociais.

É em meio ao contexto social atual que se promovem expectativas sobre a educação e, mais precisamente, sobre a escola, que de acordo com Canário (2001) carregam conceitos como qualidade, avaliação, empresarização, inovação e, acrescentamos, privatização, expansão, competência, reforma.

Os professores envolvidos na lógica de fazer uma escola que alcance os anseios sociais tendo como pauta categorias de qualidade de ensino, que por vezes são indicadas como instrumento para a melhoria das condições de vida, vêm focando na escola uma força e ação maior na dimensão do que Canário (2001) define como *forma*, gerando uma relação clara entre os conceitos que estruturam a compreensão do que deva ser a escola com a prática pedagógica dos professores.

Assim, o professor vem ganhando responsabilidade de atender as expectativas sociais de educar as atuais gerações com condições de responder aos anseios da sociedade contemporânea, mas, em contrapartida, têm problemas para corresponder a esse novo quadro social. Hargreaves (2001) e Esteves (1999) discutem sobre o tipo de professor que se espera no contexto atual e também explicitam o quanto é complexo e difícil atuar sobre esses parâmetros principalmente porque questões como a desvalorização do professor, a falta de formação em certos aspectos sociais solicitados, as condições difíceis das escolas, a relação com os pais e outros segmentos escolares, a concepção de conhecimento adotada na escola e o aumento de suas tarefas são os novos desafios desses professores.

Pelo que pudemos perceber, por meio de nossas aproximações, no interior do sistema de ensino do Estado de Santa Catarina constrói-se uma forma de pensar a escola dentro de um campo educacional e social que não quebra a lógica mais evidente dos debates sobre o assunto. E não é sem propósito que as professoras entrevistadas nessa pesquisa expressam uma angústia muito grande na realização de seu trabalho, pois, no contexto atual, nas condições de trabalho institucionalizadas e na organização educacional posta, na verdade, evoca-se a melhoria da escola a partir das práticas pedagógicas dos professores, gerando o que Esteves (1999) chamou de “mal estar docente”, uma insatisfação profissional.

No que se refere à temática dessa pesquisa, o ensino por projetos, há a tendência tanto de significar às professoras uma tentativa de fazer um ensino diferente, apesar do caráter institucional e organizacional da escola traduzir-se por uma relação menos móvel, quanto paradoxalmente de representar certa frustração, desolamento, angústia, descrédito e equívoco.

2 ENSINO POR PROJETOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR – ASPECTOS DE SUA HISTÓRIA RECENTE

A abordagem sobre a história do ensino por meio de projetos na educação não tem por objetivo destrinchar a sua gênese ou mesmo sua trajetória, pois para tal empreendimento necessitaríamos aprofundar aspectos da história e da política educacional, além de conhecer as instituições educacionais em que ele se desenvolveu. Também o fato de destacar os projetos no ensino em perspectiva histórica não tem a intenção de valorizar idéias como desencadeadoras de processos educacionais, pois elas sempre estão submetidas a movimentos educacionais amplos cujas dinâmicas geraram objetivos, práticas e proposições educacionais, políticas e sociais diferentes na história da educação. Assim, tal conteúdo nesta pesquisa pretende situar apenas alguns indícios das idéias de projetos na educação brasileira.

Preliminarmente, é interessante assinalar os traços pedagógicos que foram configurados a partir de uma mentalidade social e educacional do século XX em que se identifica a relação dos projetos no ensino, inseridos no contexto educacional no que se denominou “escolas novas e ativas”. Para isso, faz-se necessário focalizar algumas questões norteadoras das relações sociais que davam substância para aquilo que se torna princípio de educação na sociedade, por meio da instituição escolar. Dentre os aspectos que delineiam os seus ideários educacionais estão a busca pelo processo democrático da sociedade, a educação de massas, a perspectiva de construir um homem novo capaz de aderir e compreender as formas sociais presentes e em constante mudança, a inclusão de identidades sociais como a mulher, a criança e o deficiente, as discussões sobre as instituições sociais, as novas formulações pedagógicas e a realização de experimentações educacionais no alcance de inovações e mudanças. Essas mudanças podem ser sinalizadas como uma centralidade na

criança e no ensino prático, na ação educativa que privilegia o concreto, a atividade livre, a adequação do trabalho à infância envolvendo materiais, linguagem, espaço, tempo e aspectos curriculares (CAMBI, 1999; HILDORF, 1998; DEBESSE; MIALARET, 1977).

As concepções em torno do que se chamou “escolas novas e ativas” compõem o eixo educativo que serve de argumento e construção para bases teórico-metodológicas para uma determinada perspectiva de educação, pautadas em certa orientação e motivação, desencadeadas por um ideário que recebeu influências de pedagogistas⁴⁸ com princípios diversos. Eles propunham o valor da infância, muitos sob o princípio de que a relação da vida social opera conectada com questões de necessidades vitais da criança, envolvendo conceitos como interesse e globalização. Concebiam uma instituição que pudesse traduzir as práticas sociais presentes no cotidiano ou ainda de um processo educativo que partisse do princípio de que a socialização teria a apropriação da atividade humana como fundamento para a vida social, tendo por objeto as relações. A atividade educativa era direcionada para um processo que visasse à prática e à ação ativa da criança, distanciando-se de outra voltada a estudos teóricos e livrescos.

Em conjunto com esses referenciais, há a dimensão do caráter institucional que é proposta à escola no século XX, cuja função social envolve ação educativa sob a orientação da vida prática voltada às questões sociais. A escola ganha status em um cenário que objetiva instituí-la como o mecanismo agregador capaz de criar o intercâmbio entre a apropriação e a compreensão da cultura humana presentes na sociedade complexa. Nesse espaço é a instituição que acaba sendo legitimada como esfera social responsável pelo processo de

⁴⁸ Destacam-se, desses pedagogistas que se difundiram pelo mundo, em momentos diferentes: Ovide Decroly (Bélgica), Maria Montessori (Itália), Claparède (Suíça), Jonh Dewey (Estados Unidos), e William Kilpatrick (Estados Unidos).

socialização e difusão do conhecimento, objetivando o desenvolvimento dos sujeitos e do progresso social, a partir das potencialidades individuais e também sociais.

Porém, no âmbito das intenções sobre a escola em sua função social, os educadores que praticamente foram os mentores das formulações teórico-metodológicas desse tempo não apresentaram perspectivas e concepções homogêneas do que seria a escola como espaço educativo. Como pontuamos inicialmente, os pedagogistas apresentavam a necessidade de produzir uma escola com um caráter educativo relacionado à vida dos alunos, implicado em uma expectativa de sociedade que se pretendia afirmar.

No percurso histórico, pode-se localizar que a idéia de projetos no ensino tem seu ponto de partida no século XX a partir da concepção de educação de Jonh Dewey, educador importante e influente no panorama da educação mundial. Ele transformou-se em um expoente contra as perspectivas educacionais da chamada escola tradicional e foi o grande precursor da pedagogia progressivista dos Estados Unidos, com fundamentos de uma filosofia pragmática.

É Willian Kilpatrick quem desenvolve o tema quando formula o “método de projetos” e o publica na revista *Teachers College Record*, em 1918 (SANTOMÉ, 1998; LOURENÇO FILHO, 1929). Para ele, o que representava a concepção de projetos expressava-se em “uma proposta entusiasta de ação a ser desenvolvida em um ambiente social” (apud SANTOMÉ, 1998, p.203).

No Brasil, pode-se afirmar que o movimento pedagógico que se denominou Escola Nova se constituiu nas bases teórico-metodológicas que iriam orientar os conhecimentos didáticos do trabalho em sala de aula e, também, o ensino e a aprendizagem por meio de projetos. Destacamos como propositores da Escola Nova no Brasil Anísio Teixeira, Lourenço Filho e os demais pioneiros da educação que propuseram reformas na busca da mudança da escola nomeada como tradicional. (GHIRALDELLI, 1990; MOREIRA, 1990)

Em 1929, Lourenço Filho publica *Introdução ao estudo da Escola Nova* em que explicita os princípios do Movimento e propõe um sistema didático de ensino por projetos. Nessa publicação, são expostos os fundamentos teórico-metodológicos de educadores europeus que pertencem à Escola Nova⁴⁹ e dos educadores do chamado movimento “progressivo” nos Estados Unidos. No Brasil, essas duas vertentes se aninham formando a Escola Nova, compreendida como um movimento de renovação e que para o autor se referia a uma nova relação com as questões da educação.

Naquele período havia um clima que colaborava para a difusão e a realização dos fundamentos escolanovistas. O contexto histórico que circundava as interpretações e fundamentos da Escola Nova no Brasil fazia parte de um momento em que o valor da ciência experimental era significativo, sendo, na esfera da apreensão da infância, enfatizado o estudo de aspectos biológicos, psicológicos e educacionais.

Em relação aos ideais pedagógicos que engendraram a educação, Moreira (1990) aponta que os educadores pioneiros propuseram mudanças no trabalho pedagógico, uma vez que lutavam para romper com a chamada escola tradicional, orientados por aquelas idéias que carregaram novas concepções da natureza da criança, do lugar da escola na sociedade e da organização didática. Para ele, as primeiras idéias do campo do currículo no Brasil apresentaram fortes

⁴⁹ Destacam-se como personagens centrais na educação os médicos: Ovide Decroly (iniciou seu trabalho com crianças deficientes e aplicou seus resultados àquelas que não apresentavam tal quadro; seus princípios contemplavam uma perspectiva biológica, na qual cabia à educação a manutenção da vida em seu âmbito vital; parte de seus pressupostos a idéia de ensino globalizado e de interesse, que organizou a concepção do que se conheceu como centros de interesse; aponta-se uma proximidade muito grande entre as suas formulações e o sistema de projetos elaborado na época por Willian Kilpatrick a partir dos postulados de Jonh Dewey); Edouard Claperède (voltou-se ao estudo da psicologia da criança, a partir dos referenciais da biologia experimental e dos princípios científicos; os seus postulados buscavam oferecer elementos para se compreender o desenvolvimento infantil por meio dos processos mentais); Maria Montessori (apresentou uma base biológica e científica, as quais expressam em seus fundamentos uma perspectiva de infância com feições mais desenvolvimentistas do que sociais; dedicada à educação de crianças deficientes, tem em seu modelo pedagógico a preocupação nas suas aprendizagens; defendeu muito fortemente o princípio de uma ação educativa ativa, por meio da prática individual e por um conjunto de atividades de livre escolha, o que requer um conjunto de materiais e procedimentos didáticos bem marcados).

influências do movimento progressivista americano e de autores europeus, destacando uma tendência maior ao progressivista por meio dos educadores John Dewey e William Kilpatrick. Contudo, os princípios educacionais eram a expressão de como os educadores brasileiros os interpretaram e os adaptaram ao país. Esses concebiam a educação como mecanismo de renovação e progresso, chegando a compreendê-la como processo de transformação e crescimento para a vida.

As referências presentes na obra de Lourenço Filho (1929) sobre projetos explicitam que esses eram situados como um sistema didático sob a concepção de que o aluno é importante e central na prática pedagógica do professor e, portanto, os propósitos e suas intenções passam a ser relevantes na ação educativa empreendida. Segundo o autor os projetos eram chamados primeiramente “home-projects” o que ressaltava dois aspectos: “a importância educativa de tarefas de execução livre em casa, pelos alunos, e a necessidade de que suas atividades, na própria escola, atendessem a propósitos, que ao trabalho dessem forma e direção” (LOURENÇO FILHO, 1929, p.198).

A importância dos sistemas de projetos para Lourenço Filho é tão significativa, que justifica o fato ter dedicado um capítulo de seu livro somente para explicar como funciona esse sistema.

Extraímos daí alguns destaques que fundamentam e identificam a perspectiva de projetos:

- a) John Dewey apresentava em seus pressupostos uma idéia de ensino que se conectasse ao interesse dos alunos, pois compreendia que “interesse e esforço não se contrapõe um ao outro” (LOURENÇO FILHO, 1929, p.199), já que mobilizariam propósitos e intenções dos quais “ter propósito representa um bem em si, pois projetar e realizar será viver em liberdade” (1929, p. 201);

- b) a educação escolar para ter valor precisava estar conectada com a própria vida do educando, tendo em vista que “preparar para a vida será pôr a criança em condições de projetar” (1929, p. 204). Tal destaque assinala, na interpretação de Lourenço Filho, a incorporação do caráter social que assumiu a educação escolar, característica do movimento das pedagogias das “escolas novas”;
- c) como John Dewey concebe que a relação pensamento e ação não funciona de forma isolada, sendo o primeiro produto do segundo, e que ligados tornam-se uma forma dos homens introduzirem-se no mundo, argumenta que o pensamento surge a partir de uma situação problema que leva o sujeito a uma investida de aprendizagem e a educação partindo deste pressuposto “prepara cada educando para que, em novas situações, possa também responder mais fácil, adequada e eficientemente” (1978, p. 202). Tal situação precisaria ser de ordem prática, porque o pensamento só se constitui por esta via;
- d) compreende também que a experiência de vida anterior à escola dá condições ao indivíduo de melhor perceber o problema e inclusive considerar que sem esta experiência não seja possível nem mesmo pensar sobre o problema. Assim, ter uma problemática implica resolvê-la gerando uma meta que leva à construção de hipóteses que podem tanto ser confirmadas como excluídas comprovando o pensamento do indivíduo;
- e) o que fazemos tem importância em função dos outros indivíduos com quem nos relacionamos. O que aprendemos deve estar ligado às nossas relações na sociedade e, segundo o autor, esse é o objetivo central dos sistemas de projetos;
- f) apesar de compreender que desenvolver projetos não comporta passos definidos, em termos didáticos, Lourenço Filho (1929) organiza o seguinte “esquema didático”:

- os projetos devem partir dos próprios alunos ou, quando esses apresentarem-se de forma muito passiva, pode-se iniciar propondo os projetos (em locais de programa rígido pode ser desenvolvido como atividades extracurriculares);
- a forma de lidar com o conhecimento não pode ser por disciplinas isoladas, ao contrário, os projetos se desenvolvem pelo ensino globalizado;
- a realização de projetos faz-se em forma de programas como representação e atividades, sejam elas: construtivas; que conduzam à experiência social; com finalidade moral ou literária; com plantas e animais e às matérias formais.

Percebe-se, pois, que Lourenço Filho se refere à “técnica de projetos”, formulando um objeto metodológico em sua teoria, para cuja efetivação opera com os conceitos como de interesse, ensino globalizado e significação do pensamento na construção do conhecimento pelo aluno.

A respeito do movimento da Escola Nova no Brasil, o autor distingue que o ensino particular seguiu postulados de Maria Montessori e de Ovide Decroly, que estiveram mais presentes, enquanto no ensino público foi proposta uma reforma voltada a um novo ideal de escola, que envolveu diversos aspectos pedagógicos dos programas, métodos, formação do professorado e estabelecimento de centros de investigação e de demonstração nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro. Carvalho (2002) salienta que, nesse sentido, essa proposta de reforma na educação criou expectativas sobre a atuação dos professores, objetivando concretizar os ideais escolanovistas pleiteados, uma vez que não se tratava apenas de conhecer a “natureza infantil”, mas de gerar daí nova ação didática. Nessa perspectiva, Silva (2002) em um estudo sobre obras

na área educacional destinadas⁵⁰ ao processo de formação de professores nas instituições, identifica John Dewey como um dos autores mais citados entre 1930 e 1946.

Várias proposições e ideais formulados pelos pioneiros da educação, bem como perante as diversas lutas políticas e sociais das décadas de 1920 e 1930, no Brasil, posteriormente foram objeto de críticas nas décadas de 1950 e 1960.

A luta pela escola pública e o início dos anos 1960 são marcados por diferentes ideologias acerca de como o país deveria conduzir o modelo econômico e social. Com toda efervescência de ideais sociais, políticos e educacionais, pressões atingem o governo e em 1964 o país sofre um processo que destituiu a participação política da população brasileira, por uma ação do Estado centralizadora e silenciadora de movimentos divergentes, culminando no que se conheceu como golpe militar, de caráter explicitamente ditatorial.

No campo educacional, os projetos aparecem por meio de iniciativas para o trabalho pedagógico, como focalizado por Moreira (1990), quando discute o depoimento de uma especialista na área de currículo que dirigiu a Divisão de Treinamento do Magistério⁵¹ na década de 1950. Em escolas do Rio de Janeiro eram propostos currículos experimentais buscando inovações pedagógicas e, com certa liberdade de trabalho, ocorreram iniciativas de organização do currículo sob a forma de projetos. Conforme o depoimento,

o projeto não era um fim em si mesmo, o projeto era uma maneira interessante de se estudar o conteúdo. Havia um programa a ser dominado e as crianças sabiam que para passar de ano precisavam estar preparadas. Os projetos ligavam-se mais a Estudos Sociais e Ciências. A matemática tem uma gradação que não pode ser mudada. (MOREIRA, 1990, p.106).

⁵⁰ Buscando colaborar com a história das leituras para professores no período de 1930 a 1971, a autora, a partir de manuais pedagógicos brasileiros que envolviam questões educacionais, a saber — a didática, a metodologia e a prática de ensino—, revela o quanto os manuais estão diretamente articulados aos modos de produção e circulação de saberes no campo educacional.

⁵¹ Tratava-se de uma divisão dos centros regionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que desenvolviam estudos sobre conteúdo curricular, quando, em 1952, Anísio Teixeira era o diretor dessa instituição (MOREIRA, 1990, p.100). Os profissionais envolvidos viajavam aos Estados Unidos objetivando “estudar, planejar e implementar currículos” (idem, p. 101).

Tal dado informa que as proposições do ensino por projetos, face ao contexto escolar e histórico, não remetem a estruturas teóricas imutáveis, ou seja, são concebidas conforme a interpretação da realidade que se apresenta, adotando-se, assim, formulações diferentes. Os projetos se apresentam modelados pelas condições educacionais historicamente presentes e também são definidos pelos significados elaborados pelos professores. Algumas diferenças do proposto nas décadas de 1920 e 1930 podem ser percebidas, por exemplo, quando se prioriza o programa escolar e se valoriza uma ou outra disciplina para a sua realização. Parece-nos que o mencionado programa representa o que é cabível a cada disciplina e a um programa mínimo de aprendizagem.

No período anterior ao golpe de governo de 1964, há um crescimento nos processos de desenvolvimento industriais, econômicos e urbanos e educadores com posições críticas visam um ensino voltado ao conhecimento da realidade, dos problemas sociais e da consciência política. Havia vários movimentos formais e informais de diversos segmentos da sociedade que lutavam por construir uma nova organização social brasileira. Desses segmentos, como pontua Moreira (1990, p.124), baseados no “pensamento católico moderno e em princípios progressivistas, uma tendência pedagógica crítica emergiu, centrada, inicialmente, nas idéias e na prática de Paulo Freire”. Ele pode ser referenciado como um educador importante na história da educação brasileira, sendo suas idéias educacionais parte de um contexto social e político francamente anti-democrático. Em meio a um cenário de silenciamento e de exclusão do povo na participação social, esse educador propõe a construção de práticas educacionais fundamentadas no reconhecimento de que os sujeitos-aprendizes devem tomar consciência das relações sociais das quais participam. Esse enfoque educativo implicava uma posição política de reconhecer todos os sujeitos da sociedade, movido pela idéia de que o conhecimento é também construído por eles em

sua vida, sendo que a escola é apenas um dos espaços sociais para a aprendizagem. Por isso, a ação educativa deveria produzir espaços e tempos em que o conhecimento fosse gerado frente às relações dos sujeitos na vida.

Atualmente, tem-se retomado pesquisas e estudos sobre as iniciativas daquele momento como as escolas experimentais, muitas com princípios escolanovistas e também ligadas a uma pedagogia crítica, ancoradas na obra de Paulo Freire. Por serem incompatíveis com as orientações do regime militar instaurado, foram fechadas ou impossibilitadas de continuar exercendo suas atividades.

Dessas iniciativas, destacamos os Ginásios Vocacionais, escolas experimentais com relevante sucesso no período de 1962 a 1969 (quando foram fechadas), porque parecem conter alguns princípios que se ligam aos projetos no ensino. Biancarelli (2003), em reportagem da *Folha de São Paulo*, discute tais instituições que visavam um ensino da pesquisa com o estudo do meio a partir de situações-problema, algo que apresenta indícios do que hoje se realiza em projetos pedagógicos relacionados à integração das disciplinas. Em sua dissertação, Tamberlini (1998) discute que os Ginásios Vocacionais, embora não definam o trabalho como uma perspectiva de ensino por projetos, articulam-se às idéias escolanovistas e às escolas experimentais da época e que algumas concepções de Jonh Dewey estiveram ali presentes.

Conforme Moreira, “o campo do currículo, no início dos anos sessenta baseou-se em diferentes interesses e abrigou tendências e orientações diversas” (1990, p.128). Acreditamos que seja necessária a ampliação de estudos sobre como se configuravam as perspectivas do trabalho pedagógico no que tange as escolas experimentais dessa época para que seja possível conhecê-las mais profundamente.

Os anos de 1970 são marcados pela incorporação de modelos pedagógicos difundidos nos Estados Unidos, considerados compatíveis com o ideário do regime governamental militar. Programas voltados a uma organização curricular que desarticulassem movimentos, gerando a fragmentação do trabalho dos professores, visando uma perspectiva de educação racionalista e instrucional constituíram o foco desse momento.

Em relação aos anos 1980 e, principalmente, aos anos 1990, a nossa abordagem procurará explicitar elementos que influenciaram as elaborações do trabalho atual desenvolvido com os projetos. Como expusemos anteriormente, nosso objetivo até o momento era apresentar certo panorama das elaborações de projetos no contexto em que foram tomados como forma de trabalho pedagógico.

2.1 Questões da educação escolar nos anos de 1980 e o ensino por meio de projetos

Os anos de 1980 são marcados por vários aspectos que identificam uma retomada de processos sociais democráticos, culminando com o fim do regime militar em 1985. As discussões no campo social, político e educacional têm uma feição mais autônoma em relação aos Estados Unidos e marcam um significativo distanciamento das perspectivas e propostas lá formuladas.

Na educação, firma-se o questionamento das perspectivas educacionais relativas ao período da orientação centralizadora e conservadora que caracterizou os governos militares. Abrem-se espaços para que diversos segmentos da sociedade se reorganizem novamente, por meio de vários mecanismos tais como fóruns de debates acadêmicos, eventos sindicais de porte

em diversas categorias profissionais e atuação cultural e educacional destinada aos segmentos mais empobrecidos da população brasileira. Esse processo deflagrou ações críticas por parte dos educadores brasileiros que se mobilizaram para rever o quadro que se apresentava. Surgem análises contundentes sobre o atendimento educacional, preocupadas com a expropriação do conhecimento e com o fracasso escolar gerado. Na luta pela reformulação do trabalho da escola pública, perspectivas e interesses são diferentes e divergentes; ressaltam-se dentro dessa tendência crítica a *pedagogia crítico-social dos conteúdos* e a educação popular para onde confluíram iniciativas em torno do acesso à escolaridade e a sua melhoria.

No que tange aos projetos, com sua base ainda firmada nas idéias da Escola Nova, são apontadas críticas provenientes da *pedagogia crítico-social dos conteúdos*. Destacam-se como seus grandes expoentes no início dos anos de 1980, pesquisadores como Demerval Saviani, José Carlos Libâneo e Carlos Roberto Jamil Cury (GHIRALDELLI, 1990).

O foco central de suas críticas em relação ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem da escola pública estava no fato de que a Escola Nova era uma proposta centrada no aluno, descolada de reflexões sociais na medida em que o estudo das problemáticas não incluía as sociais e sim só individuais, a partir “de interesses pessoais”. Além disso, criticam a difusão do que consideram uma forma de ensino que destitui o valor do professor no processo de ensino-aprendizagem, bem como do conhecimento apresentado com uma abordagem ligada a experiências imediatas do aluno, a um “aprender-fazendo” e não ao conhecimento cultural construído pela humanidade. Os projetos, nesse quadro, são apontados como um sistema relevante para o ideário do movimento da Escola Nova, constituindo-se a expressão metodológica que traduziria essa perspectiva educacional.

Outro ponto de vista que ganha força a partir de 1980 é a teorização com base no epistemólogo suíço Jean Piaget. A disseminação “da teoria piagetiana”, denominada então de construtivismo, será influente em perspectivas adotadas no ensino por projetos nos anos de 1990, tanto no Brasil quanto na Europa. Em estudo realizado por Klein (1996), verifica-se que a presença dessa teoria na educação brasileira é anterior aos anos de 1980, graças a Edouard Claparède, que introduziu essas idéias no país ainda na década de 1930. Nos anos de 1950 presencia-se na literatura educacional maior evidência de textos e publicações a esse respeito, principalmente por meio de Lauro de Oliveira Lima, que buscou explicitar as concepções de Piaget com a intenção de divulgá-las junto aos professores (GHIRALDELLI, 1990).

Nos anos 1960 e 1970 amplia-se paulatinamente a tradução de publicações de Piaget. Entretanto, a partir de 1980 ocorre a maior difusão e apropriação de sua obra, período marcado pelo “1º Congresso Brasileiro Piagetiano”, no Rio de Janeiro (1980), com a presença de Emília Ferreiro, que influenciaria os novos rumos da teorização no país, com estudos sobre a psicogênese da língua escrita a partir da epistemologia genética piagetiana.

Articulados em torno da luta contra o analfabetismo, a evasão e a repetência que significavam a maior expropriação social da população, dando continuidade a essa fase, destacam-se iniciativas alinhadas com essa perspectiva:

Surgem, em todo país, novos grupos de educadores vinculados ao construtivismo piagetiano e a produção teórica nessa linha se intensifica. Esther Pilar Grossi, a testa de um grupo de pesquisadoras e educadoras – GEEMPA, no Rio Grande do Sul -, bem como Madalena Freire e Telma Weiss – com a Escola da Vila – em São Paulo, são, agora, os principais intérpretes do “novo” construtivismo piagetiano. (KLEIN, 1996, p. 28).

Outro exemplo disso são as experiências desenvolvidas pela Escola da Vila⁵², cujo movimento para lidar com o conhecimento e chegar a inserir os projetos no ensino alia-se claramente aos postulados “construtivistas”. Uma de suas autoras argumenta que

Os avanços realizados no trabalho com a língua escrita levaram à ampliação da visão construtivista, incentivando a procura de trabalhos de pesquisa que apresentassem uma visão psicogenética da construção de conhecimentos relativos a outras disciplinas do currículo. (CAVALCANTI, 2000).

Logo em seguida complementa que

Esses novos conhecimentos resultaram na introdução e desenvolvimento de novas práticas de ensino, principalmente na adoção dos Projetos Didáticos, baseados na parceria entre professor e seus alunos, no sentido social dos conteúdos de aprendizagem escolar, nos procedimentos que são específicos para o trabalho com cada disciplina, na autonomia possível para o aluno em cada momento de seu percurso escolar e no papel da interação e da cooperação nos processos de aprendizagem. (CAVALCANTI, 2000).

O grupo em torno da Escola da Vila, ancorado na psicogenética da língua escrita de Emilia Ferreiro e posteriormente sob a influência de Ana Teberosky, indica a necessidade de conectar uma estratégia de ensino que pudesse lidar com as outras áreas de conhecimento e, ao que parece, os projetos foram uma forma de traduzi-la.

No que se refere ao ensino por projetos entendemos que o construtivismo será inicialmente a perspectiva que constitui os fundamentos para a prática do professor, principalmente quando se implementam princípios e reformas educacionais nos anos de 1990. Contudo, o fato de se trazer a idéia de projetos à tona com certa força no campo educacional, não significa que quando adotadas por parte das escolas, todas partilharam das mesmas pretensões, em consonância com as reformas. Na verdade, entendemos que nas redes de ensino pública e

⁵² A Escola da Vila inicia em 1980 com educação infantil e um Centro de Estudos, buscando uma experiência alternativa de educação para a época. O Centro de Estudo foi inaugurado com “uma roda de conversa com Paulo Freire” (ROCHA, 2000), fruto da efervescência do período e constituiu-se em grande expoente da concretização e divulgação de idéias pedagógicas no país. Em 1983 publicam-se os cadernos da série “A criança na pré-escola”, além de outras publicações.

privada tanto as razões, como a forma e a implementação dessa proposta no ensino são diferentes, divergentes e mescladas. Mais à frente, pretende-se esclarecer como tais aspectos são encontrados no cenário da educação brasileira.

Abaixo estaremos abordando como se configurou o período dos anos de 1990 para possibilitar compreender as formulações construídas pelas escolas quanto aos projetos.

2.2 O ensino por projetos nos anos de 1990 – bases gerais para sua formulação

O contexto histórico dos anos de 1990 no Brasil é caracterizado por iniciativas articuladas a reformas na educação orientadas por modelos internacionais que objetivaram inscrever o país nos planos do mercado capitalista.

Frigotto (2001) aponta que, a partir desse período, as ações do estado brasileiro vêm produzindo reformas e medidas em que se procura ajustar o país às relações de mercado internacional e da globalização sob o argumento de que o Brasil encontra-se atrasado e em desvantagem no processo competitivo. Procurando responder a esse mercado e se enquadrar nos parâmetros internacionais, segundo o autor, três medidas estratégicas de âmbito estrutural são tomadas: a desregulamentação (a menor regulação administrativa do setor público, mas maior por grupos empresariais que controlam ações para a escola por meio de financiamentos e fornecimento de recursos didáticos); a descentralização/autonomia (municipalização e implementação de programas envolvendo o financiamento na educação, não mais pelo órgão

central, mas por outras instituições como bancos internacionais e outros) e a privatização (parcerias com o setor privado para financiar projetos educativos e suprir a falta de atendimento a determinados níveis de ensino, promovendo o crescimento de convênios e serviços prestados pelo setor privado)⁵³.

Conforme o autor, o início desse processo de internacionalização da economia brasileira fomentou, na década de 1990, pretensas reformas na esfera da educação⁵⁴, ignorando e invertendo as construções e concepções democráticas de educadores brasileiros dos anos de 1980.

Além disso, esclarece Shiroma (2002) que no início dos anos 1990 ocorre a “abrupta” articulação do país ao mercado internacional com produtos brasileiros, por meio da política do presidente Fernando Collor de Mello e depois, com mais força e efetivação, pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, a qual leva à educação reflexos da teoria do capital humano⁵⁵. Essa teoria acaba sendo determinante para o processo educacional, pois como pontua a autora, dissemina-se “a idéia de que para ‘sobreviver’ à concorrência do mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser cidadão do século XXI, estaria implicado dominar os *códigos da modernidade*” (SHIROMA, 2002, p.56).

Aliado a esse contexto, no âmbito educacional, realiza-se a “Conferência Mundial de Educação para Todos”⁵⁶ que resulta no comprometimento de 155 governos, sendo um deles o do Brasil, para implantar políticas educacionais direcionadas à educação básica, constituindo-se na

⁵³ Ver também Shiroma, 2002.

⁵⁴ Ver Shiroma (2002) e Frigotto (2001).

⁵⁵ Conforme Paiva (2001) aponta, esse conceito é assumido nos anos de 1940 e 1950, na década de 1960 é propagado no Brasil, reaparecendo nos anos de 1980. Segundo a autora, o cenário não é o mesmo da formulação anterior, mas reporta-se a ele em uma outra situação, tratando-o na relação da educação com a economia em uma abordagem que a condiciona a um caráter de produtividade e de benefícios. O indivíduo é concebido como parte do tecido social existente, a ser inserido em sua lógica produtiva.

⁵⁶ Em Jomtiem (Tailândia), onde, a partir de março de 1993, começou-se a produzir o Relatório Jacques Delors, concluído em 1996. A conferência foi financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial.

disseminação do projeto educacional internacional (SHIROMA, 2002). Assim como a conferência, a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) produz um documento de ações políticas que objetivam a centralidade da educação e da produção do conhecimento, sendo este último posto sob um modelo empobrecido em que se confunde com informação (MIRANDA, 1997).

Enfim, o encaminhamento dessas políticas busca reafirmar o modo de produção capitalista e os fundamentos neoliberais do mundo contemporâneo e, portanto, as

propostas de políticas educacionais delineadas com algumas variações pelos documentos de Jontiem, do Banco Mundial e da CEPAL fixam orientações que vão se convertendo em temas recorrentes na justificação e formulação das políticas educacionais na América Latina. São elas: centralidade do conhecimento, equidade, qualidade e novas formas de gestão (descentralização). Todas apesar de serem muitas vezes apresentadas como temáticas novas, são questões revisitadas de tempos em tempos nesse século. (MIRANDA, 1997, p. 40)

O conjunto das políticas educacionais, como também das reformas estruturais sob a centralidade do estado como instrumento para a efetivação das forças mercantilistas e neoliberais, segundo essas análises, promove uma “pedagogia do capital” que objetiva as competências, habilidades, contemplando perspectivas individualistas e abordagens mais psicologizantes na educação, levando à elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais cujo consultor principal foi o educador espanhol César Coll (FRIGOTTO, 2001)⁵⁷.

Nesse período, críticas são dirigidas à escola apontando que a sua função social, frente aos modelos de ensino existentes, precisaria responder ao avanço da “sociedade da informação e da tecnologia”. Vários são os chamados à idéia de uma “nova” forma de produzi-la. Esse chamado pouco salienta as condições históricas, políticas, econômicas e sociais que engendram e

⁵⁷ César Coll, especialista em didática na Universidade de Barcelona, foi um dos educadores responsável pela reforma curricular na Espanha na década de 1990 e o principal consultor dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Brasil pelo Ministério de educação e desporto (MEC), cujos pressupostos apresentados deram origem a políticas voltadas para as atividades didáticas escolares.

determinam a situação da escola. Normalmente as perspectivas dadas à sua produção, ou seja, como designam “uma escola para o futuro”⁵⁸, recaem em discursos cujo caráter é interno, voltado ao âmbito do trabalho pedagógico na relação de professor e aluno e das questões do conteúdo e da metodologia.

A elaboração e implantação dos PCNs pelo governo federal no país tinham a intenção política de divulgar uma concepção de “referência nacional do que é uma boa escola” (EVELLIN; MELO, 1997, p.1) e de servir como resposta às proposições apresentadas pela CEPAL e pela Conferência Mundial a respeito da educação. Nesses documentos sugere-se como devem se dar os processos de aprendizagem no âmbito da tecnologia do conhecimento, sob o que se designou como três pilares da educação. Conforme explicita Miranda (1997):

os conhecimentos deverão ser compreendidos e adquiridos mediante a ação (saber fazer), a utilização (saber usar) e a interação (saber comunicar), saberes que podem ser mais bem discernidos da seguinte forma:

O saber fazer significa o conhecimento orientado por sua operacionalidade. Essa concepção guarda semelhanças e distinções com o que a conhecida Escola Nova vem chamando, por todo este século, de “aprender a aprender”.

[...] O saber usar requer modalidades de aprendizagem que se efetivem “mediante o uso de sistemas complexos”.[...] Espera-se que o processo de ensinar-aprender seja transformado por essa necessidade de aplicação imediata: aprender fazendo, aprender em serviço, aprender praticando.

[...] O saber comunicar[...] o conhecimento se confunde com informação e o ato de conhecer vai ficando cada vez mais identificado com os procedimentos de documentação e acesso às informações. (1997, p. 42-43)

Tal como se concebia, na proposta dos PCNs estaria implicada uma nova forma de realizar o ensino e, portanto, uma escola que correspondesse aos anseios da sociedade contemporânea da informação e da tecnologia, ficando em segundo plano questões como as condições de vida dos sujeitos e as próprias condições de trabalho da escola. A partir daí

⁵⁸ Expressão utilizada por Guilherme Evelin e Rachel Mello (1997) ao estabelecer a relação entre a escola e a introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais pelo Governo Federal, antes de seu lançamento.

compreende-se que, para alcançar o sucesso dessa instituição, os professores tornam-se peça central para implementar os PCNs na idéia presente nas concepções de ensino e aprendizagem do ensino básico e médio, mas também na própria formação de educadores, o que acarreta sobre eles uma carga e responsabilidade social e educacional muito grande.

Por meio de programas desenvolvidos pelo governo e com a pressão dele mesmo sobre as instituições formadoras do país, várias são as ações em torno do processo de formação de professores⁵⁹.

É nesse cenário dos anos de 1990 que se difunde no Brasil a idéia do ensino por meio de projetos com base em duas referências teóricas de maior vulto: aquela produzida por César Coll e uma outra por Fernando Hernández. Cada uma parte de princípios e propostas de educação diferentes. Por exemplo, no que concerne ao posicionamento político de cada um, enquanto Fernando Hernández defende um currículo a partir de iniciativas da escola, com participação dos docentes, sem objetivar prescrições, mas fomentar o processo de inovação a partir do espaço escolar, César Coll participa de uma proposta de reforma curricular verificada, tanto na Espanha como no Brasil, sob uma perspectiva centralizadora que ignora as elaborações já produzidas em ambos os países.

Após explanarmos alguns aspectos históricos que compõem o cenário nesse período e que ainda são muito presentes no momento atual, procuraremos expor alguns elementos que estabelecem relação entre algumas propostas educativas a que se vincula o ensino por projetos.

⁵⁹ De iniciativa do governo federal, destacam-se os programas TV Escola, os materiais e programas como Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado, Referências para Formação de Professores, teleconferências, complementação da formação universitária por meio de cursos à distância e a criação dos Institutos Superiores de Educação.

2.3 Ensino por projetos: a perspectiva nos Parâmetros Curriculares Nacionais

Deheinzelin (1998), ao publicar experiências pedagógicas em *Por Um Triz*, destaca diversas práticas de ensino por meio de projetos desenvolvidos pelo programa CAPACITAR, com educadores de creches e centros de juventude em São Paulo. A autora assume como fonte de seu trabalho e do próprio programa as referências implantadas pela reforma do sistema educativo espanhol na figura de César Coll. Neste período parece haver uma introdução das idéias desse autor, com maior ênfase no ensino por meio de projetos, principalmente no ensino básico, porém mais na Educação Infantil do que no Ensino Fundamental. Um pouco depois dos PCNs serem divulgados (1997) verifica-se uma tendência de difundir de forma mais significativa a idéia do ensino por meio de projetos também no Ensino Fundamental.

Isso não significa que não eram desenvolvidas iniciativas nesse nível de ensino, pelo contrário, por experiências desenvolvidas nessa modalidade de ensino é que também se propõe o ensino por projetos nos PCNs. Entretanto eram ações isoladas e não representavam uma disseminação tal como atualmente se percebe no discurso pedagógico direcionado para redes de ensino.

No material impresso destinado a difundir os PCNs, o ensino por projetos vai ser destacado no volume dos temas transversais (BRASIL, 1998b). Na presente pesquisa interessa discutir, mesmo que brevemente, a inclusão de um foco de trabalho curricular com temas que agregaram múltiplos aspectos — relevantes para o ensino escolar — cuja direção didática foi o

ensino por projetos⁶⁰. Nos PCNs, os temas transversais indicados foram ética, orientação sexual, saúde, pluralidade cultural, meio ambiente e temas locais, os quais foram incluídos no currículo objetivando dar um tratamento didático às questões sociais como também a dimensões da experiência social dos alunos.

No documento do MEC no período, destacam-se aspectos do dimensionamento para a inclusão dos temas propostos: urgência social (questões sociais graves), abrangência social (pertinentes a todo o país), possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental (alcance de aprendizagem nessa etapa da escolaridade), estímulo à compreensão da realidade e à participação social (questões que envolvem a posição dos alunos perante os problemas sociais). (BRASIL, 1998b, p. 26).

Conforme pesquisa de Teixeira (2002) com professores da rede estadual de Minas Gerais, do município de Juiz de Fora, sobre o grau de orientação no uso ou não dos PCNs na prática escolar e as informações preliminares acerca do que eles consideravam como inovação nesses textos, foram apontados os conteúdos de ensino, com destaque aos temas transversais. Além disso, segundo Teixeira (2002),

o desenvolvimento de projetos tem parecido ser a forma de operacionalizar a abordagem dos temas de relevância social dentro das disciplinas. Entende-se nesse caso por projeto o trabalho com um determinado tema, que pode ser escolhido pelo professor individualmente ou por um grupo de docentes, mas sem que isso signifique um trabalho sincronizado; ter surgido de algum fato novo na escola ou no bairro, por exemplo; ou fazer parte da programação da escola, seguindo as datas comemorativas ao longo do ano.

⁶⁰ Especificamente sobre o assunto ver: volume 8 dos *Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries)* (BRASIL, 1997b, p.41); volume dos Temas Transversais dos *Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries)* (BRASIL, 1998b, p.61).

Os temas transversais constituem-se, dentro do quadro dos PCNs, um elemento bastante polêmico tendo em vista que sugerem uma abordagem diferenciada do conteúdo mobilizando ações didáticas apresentadas como uma nova configuração, a saber, o ensino por projetos.

Para Gil (1998, p.16), o fato de inserir temas transversais no currículo traz a necessidade de algumas reflexões como:

- a) a dificuldade de um currículo por disciplinas (convencional) envolver questões atuais e necessárias à formação dos alunos;
- b) a dificuldade em decidir o que ensinar, sendo que parte dos temas influenciam diretamente a compreensão dos alunos ao conhecimento das disciplinas e, na mesma medida, imprimem valores, opiniões e posições. Em outros aspectos também é por vezes distante na relação com as disciplinas;
- c) o cuidado de pressupor que a escola pode educar sozinha pautada nos valores de formação dentro dos PCNs, pois as relações sociais são mais amplas e complexas, difíceis de serem abarcadas na formação.

Nesse cenário de implantação dos PCNs, o governo federal produziu diversos materiais que se vinculam à prática do professor no ensino por projetos, aos quais muitos recorrem no intento de buscarem subsídio para desenvolver o ensino. Os materiais que se destacam são o *Caderno da TV escola*⁶¹, n. 3, *PCN na escola*, do Programa TV Escola e os textos complementares do programa *Um Salto Para o Futuro*, “Cardápios de Projetos”.

Ressaltamos esses materiais porque entendemos que veicular materiais destinados ao professor, com orientações práticas, influenciam a sua atuação, uma vez que são divulgados e

⁶¹ O Programa TV escola faz parte das ações da Secretaria de Educação a Distância (SEED) do governo federal destinado às escolas públicas estadual e municipal, cujo objetivo é oferecer materiais que possam servir de subsídio para a escola e tem como finalidade instrumentalizar o professor no processo de atualização profissional. Um dos primeiros programas foi realizado em caráter experimental em 1995 e depois fixou-se definitivamente em março de 1996. Transmitido em sinal aberto pela Associação de Comunicação Educativa Roquette-Pinto (ACERP).

oferecidos nacionalmente, constituindo o que Sacristán (1991) enuncia como práticas concorrentes que apesar de serem produto externo à escola, atuam sobre o contexto escolar com forte influência.

A feição do projeto curricular desenvolvida por César Coll (2000) em sua teorização aponta que a idéia de lidar com ensino sob a forma de projetos precisa estar submetida e relacionada ao princípio de globalização⁶², sendo que no manejo do conhecimento seria a fusão das disciplinas escolares. Para efetivar esse princípio, como elaboração didática capaz de traduzi-lo, o autor sugere algumas indicações e dentre elas o ensino sob a forma de projetos, sendo que em todas pressupõe alcançar as áreas de conhecimento do currículo.

A perspectiva construtivista adotada pelo autor direciona a aprendizagem segundo um enfoque cognitivista cuja tendência parece almejar elementos como habilidades, atitudes e valores buscando indicar que a partir desses elementos uma outra abordagem dos conteúdos escolares comporia a proposta curricular. Aliás, esses são considerados os grandes conhecimentos, pois por eles os alunos poderão *aprender a aprender*. Para o autor, a chamada sociedade da informação exige da escola superar o foco nos saberes, pois não haveria como trabalhar com a totalidade da produção e a função passa a ser a instrumentalização do aluno para aprender sozinho ao longo de sua vida.

Na menção sobre o ensino por projetos apresentada por Coll (2000), percebe-se que o autor não o propõe como a única forma de lidar com o ensino, mas aponta em sua abordagem um enfoque que tende a direcionar-se a uma esfera mais didática no trabalho da escola, voltada à discussão do conhecimento e da forma de ensinar. Em seu discurso, considera ainda relevante

⁶² A concepção de globalização na educação se refere à elaborada por Ovide Decroly, pautado na teoria da Gestalt de fundamento psicológico, que define aos modelos curriculares a relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Essa concepção tem como princípio que a criança percebe pelo todo e não pelas partes, fragmentos ou detalhes o que conhece.

que qualquer que seja a ação didática implementada pela escola, ela precisa contemplar a relação entre o projeto político pedagógico da escola e a prática pedagógica. Em seu ponto de vista, na verdade, esse deveria ser o centro do trabalho pedagógico ao qual as ações educativas devem estar articuladas.

2.4 Ensino por projetos e decisões coletivas na escola

Em momento anterior aos PCNs, ainda nos anos 1990, um dos trabalhos pedagógicos com projetos de maior projeção no Brasil foi desenvolvido na Escola Plural de Belo Horizonte, cujo caráter político compõe o que Linhares (2001, p.165) pontua como expressão das iniciativas escolares que “representam a face resistente e criativa da sociedade e da educação brasileira”.

A Escola Plural é o nome dado ao projeto de escola da rede municipal de Belo Horizonte gerado no interior de uma mobilização ocorrida em 1995, que teve como pretensão implementar uma proposta de inovação pedagógica. Para João (2000), a finalidade de introduzir inovações⁶³ no ensino intencionava responder a dificuldades e questões da educação escolar como a evasão e a reprovação. Segundo a autora, esse movimento foi produzido em 20 anos de trabalho voltados à resolução dos problemas apontados e à construção e ao desenvolvimento de alternativas produzidas pelas escolas da rede, adquirindo o caráter de um trabalho que representaria a soma

⁶³ O termo inovação remete a um processo mais amplo que implica mexer na estrutura do sistema escolar, o que se diferencia do termo mudança que constitui o movimento de apenas alguns aspectos. Essa diferenciação permite à João considerar “que nem toda mudança é uma inovação, entretanto todas as inovações envolvem mudanças” (2000, p.44).

das experiências construídas até então. O trabalho centrou-se na relação do sujeito com o conhecimento e na reflexão de aspectos como: “a) eixos norteadores da escola; b) nova lógica de organização dos tempos escolares; c) processo ensino aprendizagem e d) avaliação” (2000, p. 47).

Segundo Amaral (2000a), a Escola Plural assume como proposta de inovação do trabalho pedagógico o ensino por projetos. Embora a autora utilize ora a expressão “*projetos de trabalho*”, ora “*pedagogia de projetos*” (esta que abarca várias possibilidades), a exposição dos pressupostos teórico-metodológicos deixa claro que os referenciais da Escola Plural se apóiam em Fernando Hernández e Montserrat Ventura, cuja terminologia utilizada na produção de literatura pedagógica é “Projetos de Trabalho”.

A questão central do trabalho pedagógico com um ensino voltado para projetos, propostos pela Escola Plural é buscar uma abordagem que não se restrinja ao caráter metodológico e avance sobre um projeto político-pedagógico, bem como sobre a organização curricular, tanto na esfera da rede municipal quanto em cada unidade de ensino escolar.

Com um enfoque no conteúdo escolar, a proposta busca envolver as relações do conhecimento na escola apoiada na visão de interdisciplinaridade. Portanto, tem como base o conceito do conhecimento como construção, articulado de forma globalizada, buscando evitar a tão rechaçada fragmentação, mas sem abrir mão do conhecimento formal.

Tentando compreender o que os professores vêm percebendo acerca desse movimento da Escola Plural, Amaral (2000b), destaca que a partir de aspectos apontados em pesquisas e abordagens:

- a) o ensino por projetos não se apresenta de forma uniforme na rede e os professores têm liberdade de optar por não seguir essa proposta;

- b) alguns trabalhos evidenciam uma relação mais próxima com os pressupostos teóricos dos Centros de Interesse de Ovide Decroly;
- c) alguns professores interpretaram que essa seria a única forma de desenvolver o trabalho pedagógico;
- d) a falta de um currículo mínimo, voltado a campos conceituais do conteúdo que não são atingidos ou aprofundados pelo ensino por projetos, leva a uma preocupação de que a formação dos alunos fique aquém do esperado e necessário;
- e) o uso de uma abordagem em que o conhecimento é contextualizado é interpretado por alguns como um “espontaneísmo” no tratamento dos conteúdos do ensino e,
- f) o mais preocupante, os conteúdos ficam restritos a decisões de professores e alunos, cujo risco seria a falta de conteúdos essenciais durante o percurso escolar.

A concepção presente na proposição do ensino por projetos da Escola Plural, conforme Amaral (2000b), tem como intenção dimensionar essa idéia de ensino para além da abordagem dos conteúdos e mobilizar uma outra forma de construir a postura pedagógica, extrapolando o que se toma como técnica para ensinar e atingindo algo muito mais profundo e amplo, qual seja, **a questão entre escola, currículo e prática pedagógica.**

A organização didática do ensino por projetos desenvolvida pela Escola Plural fundamenta-se nas seguintes etapas: *problematização* (o trabalho desencadeado a partir da intenção de resolver algum problema por meio de questões ligadas ao *interesse*), *desenvolvimento* (organização dos passos para responder às questões levantadas com a participação e a ação do aluno para ampliar seus conhecimentos e habilidades) e *conclusão do projeto* (análise do que foi aprendido, refletindo todo o processo) (AMARAL, 2000b).

Com a iniciativa da Escola Plural, bem como de poucas, mas de outras escolas, principalmente de ordem privada, a mentalidade no campo educacional a respeito da idéia do ensino por projetos, desde seu âmbito político-pedagógico, até o seu âmbito didático voltado à tarefa do professor, constituíram, muito fortemente, por parte do grupo de especialistas que produziram os PCNs, o mote para envolver um dos seus principais elementos ditos inovadores: os temas transversais. Também, vale ressaltar que a consultoria de César Coll e algumas iniciativas educacionais na Espanha, com trabalhos significativos voltados ao ensino por projetos, conduzem a uma forte influência nesse aspecto.

No entanto, tais especialistas ignoram o próprio contexto no qual estiveram conectadas iniciativas no ensino por projetos e transferem as construções e produções educativas existentes para uma formulação exclusivamente didática e dirigida a transformar determinadas temáticas em conteúdos escolares como aqueles presentes nos temas transversais.

O contexto da Escola Plural, como aponta Amaral (2000a; 2000b), traduz conflitos, dúvidas, dificuldades, recusas, práticas diferenciadas, insucessos ou somente fracassos, mostrando exatamente as dificuldades do movimento, colaborando para que os professores participem do processo e compreensão do seu trabalho.

Há uma tendência nos documentos e materiais que se direcionam à prática pedagógica do professor de descolar o processo dos resultados na ação educativa. Geralmente, exclui-se a forma como se desenvolve o trabalho e assim, não se colabora para que o professor se aproprie desse fazer, principalmente via documentos, como os PCNs.

Hoje a idéia do ensino por meio de projetos é muito mais disseminada, pois, se anteriormente, na década de 1990, as iniciativas estavam presentes em algumas escolas ou inseridas na política de uma ou outra rede pública e apenas iniciava-se a implantação de uma

proposta única de currículo para o país a partir dos PCNs, no atual momento a divulgação ocorre por modos os mais diversos, tais como periódicos da área pedagógica, concursos de gestão escolar e de práticas dos professores realizadas pelo MEC e eventos de formação.

Essa disseminação acaba por inscrever a defesa dos projetos no ensino escolar em uma complexa e plural rede de práticas, por sua vez compreendidas a partir do que Sacristán (1991) pontua como sendo expressão de um sistema de práticas aninhadas que se configuram da seguinte forma:

- a) uma prática social de caráter antropológico, anterior e simultâneo à escola que efetiva um processo educativo que se compõe da organização social e cultural;
- b) dentro da esfera social e cultural produzem-se práticas escolares institucionalizadas em que o trabalho do professor é regulado por todo sistema educativo e pela organização escolar. Como pontua Sacristán (1991), as práticas são produtos das forças enquadradas em uma estrutura organizativa que intervêm sobre as concepções dos professores;
- c) práticas produzidas em uma instância fora do sistema escolar e que agem sobre a atuação do professor, influenciando e de certa forma controlando a sua atuação no desenvolvimento do currículo, através de materiais e manuais didáticos fornecidos para uso ou consulta.

Nesse sentido, compreendemos que a atuação dos professores e as práticas escolares são frutos de uma teia de relações e, portanto, assim ocorre em relação ao ensino por projetos.

As discussões atuais do que vem pautando o ensino por meio de projetos se ligam à relação entre o conteúdo e a forma de lidar com o conhecimento na escola, especialmente pela mão dos professores. Outro componente significativo refere-se às expectativas às quais os

projetos aparecem vinculados, ou seja, à idéia de uma nova forma de lidar com os problemas da escola, o fracasso escolar e a função da escola em determinadas condições sociais.

Esse contexto também revela como se alinha com determinada mentalidade de conceber a infância, o professor, o conhecimento, a didática e o próprio projeto político-pedagógico da escola. No entanto, na mesma medida, expressa certa modelação de diferentes perspectivas teórico-metodológicas frente às condições de trabalho configurando a expressão das práticas destacadas nos estudos de Sacristán (1991).

Salientamos que essa tentativa de recuperar algumas trajetórias do ensino por meio de projetos dentro das concepções educacionais na história da educação brasileira não tem por intenção expressar uma história evolucionista, considerando que os princípios das primeiras formulações simplesmente são a base correspondente do momento atual. É necessário, acima de tudo, entender que os cenários de cada momento ressaltado são diferentes e assim são os contextos escolares. Portanto, o que é tomado como referencial num dado momento histórico não pode necessariamente ser transferido para outro, pois entre a relação do que se efetiva na esfera da escola através do currículo e as matrizes teóricas que fundamentam uma forma de pensar o ensino, novos movimentos de reelaborações, interpretações e ressignificações são construídos uma vez que o contexto é outro, pois “podem se apreciar as relações entre as orientações procedentes da teoria e da realidade da prática, entre os modelos ideais de escola e a escola possível, entre os fins pretensamente atribuídos às instituições escolares e às realidades efetivas.” (SACRISTÁN, 2000, p.30). Essa construção não é, pois, uma questão de fórum individual, mas também é determinada pelas condições históricas, econômicas, políticas e sociais que a escola enfrenta e produz.

3 O ENSINO POR PROJETOS E PROFESSORES EM UM CONTEXTO ESCOLAR

Movidos pelo intento de conhecer que sentidos os professores articulam em suas práticas pedagógicas em relação ao ensino por meio de projetos, cuja realização tem se tornado bastante difundida no âmbito escolar, definimos como sujeitos desta pesquisa professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental, em busca da construção de dados a respeito de suas práticas.

Como já abordamos anteriormente, a pesquisa pautou-se pela concepção de que essas práticas são constituídas por uma teia de relações que compõem o sistema educativo da qual fazem parte. Assim, neste momento, a intenção é apresentar fundamentos de nossos pressupostos sobre a compreensão da prática docente, com destaque para o ensino na trama entre escola e currículo.

Para tanto, inicialmente discutiremos a importância da visão de escola para apreender a relação do ensino e o currículo como práticas, a partir dos pressupostos do pesquisador José Sacristán. Logo após, trataremos de algumas questões a respeito da atividade do ensino sob a noção de prática pedagógica do professor dentro do contexto escolar. Também exploraremos alguns aspectos sobre a relação entre bases teóricas do professor e sua efetivação prática. Por fim ressaltaremos neste capítulo proposições pedagógicas que são deflagradas pela idéia do ensino por projetos na ação educativa da escola, no que tange à atividade de ensino docente.

Lidar com o ensino como prática profissional implica perceber um conjunto de concepções, procedimentos e processos de sensibilização entre o grupo que trabalha dentro de um ambiente escolar, que, entre outros aspectos, define modos de conceber a prática e gera um ou outro argumento que sinaliza o sentido daquilo que permeia as relações do ensino, tornando-se a base da prática pedagógica do professor. Sacristán (1991) explicita, nessa ótica, que as práticas

pedagógicas não podem ser encaradas como determinadas por decisões isoladas dos professores e que, por isso, para analisar a atividade do professor é preciso encontrar outras dimensões não tão visíveis quanto as ações didáticas que se oferecem ao observador da prática docente.

Na escola estão presentes múltiplas relações das quais derivam posições pedagógicas em diversos âmbitos e assim colaboram para o movimento ou para a manutenção das estruturas educacionais e sociais em vigor. Contudo, tais posições sustentam práticas de modo dinâmico, sendo por vezes contraditórias e divergentes. Como esclarece Sacristán “as idéias pedagógicas mais aceitáveis e potencialmente renovadoras podem coexistir, e de fato coexistem, com uma prática escolar obsoleta” (2000, p.29).

É preciso, então, buscar captar por meio do estudo do currículo elementos que expõe a complexa trama da construção das práticas pelas professoras das séries iniciais. Compartilhamos de uma perspectiva de currículo que procura mergulhar na prática educativa e nela perceber a realidade em que se concretizam diversos aspectos na organização da escola e a ação educativa docente. Compreendermos, também, que esses aspectos estão tecidos por uma rede e que a todo o momento cada um dos nós e fios podem modificar-se, compondo formas diferentes na trama escolar, o que sugere uma abordagem do currículo sob uma ótica mais articulada à prática, o que nos aproxima de Sacristán (2000) como nossa fonte para compreensão do ensino na relação entre escola e currículo.

Concordamos com esse autor quando argumenta que o currículo é capaz de mediar a comunicação entre teoria e prática, pois tal ponto de vista possibilita a análise de como a escola e o professor lidam com a realidade prática do atendimento educacional. Segundo ele,

por diversos tipos de condicionamentos, os currículos tendem a recolher toda complexa gama de pretensões educativas para os alunos de um determinado nível e modalidade de educação. Pode ser que o currículo não esgote em seus conteúdos estritos todos os fins educativos, nem as funções não manifestas da escola, mas é evidente que existe uma tendência progressiva para assumi-los no

caso dos níveis obrigatórios de ensino. Daí que boa parte do que é objeto da didática seja composta pela análise de pressupostos, dos mecanismos, das situações e das condições relacionadas com a configuração, o desenvolvimento e a avaliação do currículo (2000, p.18).

Com base na idéia de que o ensino desenvolve-se no contexto de um projeto curricular, em relação a um espaço e tempo social e escolar em que se articulam esforços de professores e alunos na apropriação de conhecimentos, consideramos o currículo um campo relevante como fonte de interpretação e análise.

Assim, pensar o ensino por meio de projetos exige dimensionar o contexto em que emerge, configura-se e transforma-se nas práticas de ensinar.

E, quando se fala em ensino, um personagem torna-se central nesse âmbito: o professor. O entendimento do que cabe a ele no contexto escolar se articula fundamentalmente à idéia de que é sua responsabilidade lidar com o ensino de crianças, jovens e/ou adultos. Isso por vezes sugere que ele o faz em uma condição solitária, mas clarifica-se quando se percebe que ao professor pertencem, sim, determinadas tarefas específicas que são necessárias para alcançar a aprendizagem do aluno e confirmar o que se propõe como função social da escola.

Contudo, aquilo que ocorre como prática do professor em sua ação de ensino abarca diversas dimensões como conhecimento, materiais, questões burocráticas, prazos, reuniões, atendimento aos alunos, organização, planejamento, diversidades, etc., que se tornam preocupações na organização de seu trabalho já que são muitos os elementos em torno da materialização da prática pedagógica a serem administrados. Entretanto, é bastante difícil ao professor dar conta de apreender constantemente todas estas dimensões em sua plenitude. Por isso, ele acaba priorizando umas em detrimento de outras, o que o leva a privilegiar alguns valores em suas concepções.

O que se revela na atividade docente é que as contingências em seu trabalho são muitas e o grau de atenção a cada uma delas oscila, estabiliza-se e adquire um valor. Em contextos escolares elas revelam-se claramente nos questionamentos de que forma produzir materiais diferentes para atender a diversidade na aprendizagem dos alunos, dar atenção aos alunos com um grande número deles em sala, ter mais momentos de estudo, planejamento e preparação do seu trabalho, etc.

Mesmo sendo evidentes as questões que envolvem o ensino como âmbito da prática curricular da escola, para Sacristán (1991) os aspectos que fazem parte do debate sobre a educação tendem a dirigir-se muito diretamente ao professor, principalmente no que diz respeito às discussões sobre a prática pedagógica e a qualidade de ensino. Por força desse direcionamento, tem-se ampliado as tarefas e responsabilidades atribuídas a eles na escola e imposto uma “nova postura profissional” no intento de atender as exigências sociais em constante mudança. O autor alerta que, apesar da prática ser uma atribuição do professor, e não depende exclusivamente dele, é necessário rever certas posições quanto ao que envolve a prática pedagógica de ensinar.

Portanto, na mesma medida que ensino implica necessariamente pensar em professor, isso conseqüentemente leva a pensar no aluno e, por sua vez, em aprendizagem, organização escolar, planejamento, condições de trabalho, vida da comunidade escolar, formação do professor, etc, o que precisaria ser percebido pelas diversas instâncias como uma questão do currículo e da escola. No estudo sobre as relações entre ensino, currículo e fracasso escolar em escolas públicas da cidade de São Paulo, Sampaio (1998) expõe com detalhes a articulação entre, por exemplo, a manutenção dos padrões de ensino com base na “exposição – exercício – testagem” como a configuração possível face ao tipo de organização pedagógica escolar, e os tipos de formação continuada oportunizados.

Contribuindo para aprofundar essa compreensão, Moura (2002) ressalta que a condição de ser professor envolve um tipo de responsabilidade de referendar a sua prática a partir da vontade coletiva. Assim, conforme o autor, exercer uma profissão com esta responsabilidade implica produzir e imprimir um processo interativo que dê aos alunos condições de aprenderem, usufruírem e praticarem os códigos culturais por meio do conhecimento compartilhado nas relações entre os membros do meio escolar em que vivem. Apesar de ter o professor como “instrumento de ponta, que materializa” uma proposta de ensino na relação ensino-aprendizagem, é no tecido escolar, conforme suas tramas, e no respaldo social que uma ou outra concepção e forma de pensar o ensino é concretizada. A pesquisa de Cardoso (2001) sobre cultura escolar em duas escolas no município de Florianópolis (SC) apresenta dados incontestes da construção de uma base e de elementos criados e compartilhados nas relações específicas que são travadas no trabalho curricular cotidiano de cada unidade.

Muitas das interpretações e elaborações acerca do ensino por meio de projetos dirigem-se, para a efetivação da proposta, diretamente ao professor como campo da didática, sem compreender que a própria idéia dessa proposta de ensino deve articular-se a um planejamento e uma discussão curricular por parte dos professores e do conjunto da escola. Ensinar por meio de projetos, pode-se concluir, relaciona-se com processos por meio dos quais a escola e a sociedade, em seus múltiplos movimentos, modelam um conjunto de decisões para a concretização dessa e também de outras propostas de ensino.

O ensino, nessa linha de argumentação, não é concebido como simples aplicações, pelo professor, de técnicas ou métodos nas aulas, mas sim como um processo que tem a finalidade de socializar, educar e mediar o conhecimento “através dos conteúdos e das formas destes e também pelas práticas que se realizam dentro dela [escola]” (SACRISTÁN, 2000, p.18). Junto a essa

concepção, aspectos mais amplos compõem a idéia do “como fazer”, pois estão ligados a perspectivas que dão o fundamento do que se faz e a razão pela qual se toma um princípio e não outro e, ainda, à práxis que compõe o próprio currículo na escola, produzida por condições da própria escola e da sociedade.

Reafirmando, o que se constrói como prática do ensino não é descolado das condições em que ela se realiza e das relações que se efetivam no contexto escolar compondo o currículo. No entanto, mesmo a escola sendo influenciada pelo contexto histórico, não se constitui em uma esfera de caráter estritamente reprodutivista, como alguns já defenderam, já que é também um dos campos de luta contra forças hegemônicas. O movimento histórico ocorre em todos os âmbitos da sociedade que se entrelaçam. Historicamente somos produtos e produtores da sociedade que para concretizar a vida dos homens tende a pautar-se e definir-se sob uma ou outra ordem social. A educação engendrada pelas relações sociais não se constitui em um “ser” independente das condições históricas reais, seus mecanismos tendem a tornar intenso o modelo social. Também não se pode ignorar que a escola é um espaço “complexo e sutil marcado por profundas contradições e inevitáveis resistências individuais e grupais”, que na dimensão da aula produz “espaços de relativa autonomia que podem ser utilizados para desequilibrar a evidente tendência à reprodução conservadora do *status quo* ” (GÓMEZ, 1998, p.19). Isso se evidencia mais claramente nas problemáticas em sala de aula, nos pontos de tensão em reuniões de professores e nas relações com os pais, situações que envolvem grupos e indivíduos tão diversos que as contradições ficam mais explícitas. Certamente, encontramos muitas das iniciativas de ensinar por meio de projetos exatamente nesse lugar do exercício do desequilíbrio de tendências ou mesmo de sua afronta.

Assim, o que se configura no contexto escolar é expresso pelas concepções produzidas no campo teórico-prático e que definem no que se centra a relação ensino-aprendizagem. Ou seja, conforme as exigências que a escola, os pais e as próprias relações entre os docentes estipulam, a ação educativa pode ser marcada por uma “formatação” que impele o professor à seleção de conteúdos, a mecanismos de avaliação e a uma relação entre professor-aluno sob perspectivas diferentes. Saviani complementa nossa abordagem explicitando que

no discurso e na prática, expressam, às vezes, aspectos das várias concepções, estando a predominância de uma ou de outra tendência condicionada a fatores objetivos e subjetivos que incluem o tipo de formação profissional pela qual passaram, o acompanhamento, maior ou menor, dos embates teóricos do momento, o alcance do posicionamento das entidades a que pertencem, o grau de aceitação/rejeição da linha política da Administração em exercício, etc. (1994, p.16).

Isso leva a admitir que o valor que o professor dá a determinados elementos em sua prática faz parte de um conjunto de aspectos ligados a várias dimensões da ação educativa que acabam compondo um campo de sensibilização a determinadas propostas de ensino em diferentes contextos escolares. Essa complexa gama de elementos que ganham dentro da prática do professor um ou outro destaque tem relação com o que se articula nos sentidos que ele dá ao seu ensino.

Por ensino se tem entendido um conjunto de elementos de caráter teórico-metodológico materializados no trabalho do professor que possam concretizar a aprendizagem do aluno. Porém, para se propor uma discussão a esse respeito é preciso percebê-la na rede complexa em que se forma, percebendo o pano de fundo que dá ou não sustentabilidade às propostas de ensino.

A exemplo da articulação de elementos teórico-metodológicos que definem a função do ensino temos aquelas práticas escolares que podem centrar-se numa racionalização técnica, desenvolvendo conteúdos de forma fragmentada por meio de disciplinas, reforçando a concepção

de divisão do trabalho e do conhecimento e ampliando uma avaliação definida por enfoques objetivos, fechados e deterministas em que são excluídos o contexto e a realidade do aluno. Avalia-se, então, através da formulação de provas e de observação comportamental e doutrinadora de corpos e falas, ignorando o processo e defendendo preferencialmente o produto.

É preciso admitir, pois, que não basta a existência de determinadas perspectivas e propostas por aí, prontas para serem absorvidas, coletadas e desenvolvidas na educação. Há que se considerar as condições históricas, sociais e educacionais reais que motivam essa acolhida dentro de um contexto escolar. É necessária uma adesão social para que se adote determinada perspectiva educativa, mas, ainda assim, o processo dinâmico das relações sociais em que o professor se encontra continua a pôr em xeque muitas das perspectivas e propostas apresentadas ao “mundo da(s) escola(s)”.

A respeito do movimento da constituição da prática do professor vale destacar a análise sobre as concepções epistemológicas tal como Sacristán aponta:

se uma margem de autonomia no professor é inevitável e também convém desenvolvê-la e prepará-la para seu melhor uso, de acordo com uma visão emancipatória da profissionalização docente, então as concepções dos professores adquirem um papel de primeira importância na modelação dos conteúdos e, em geral, **todas aquelas perspectivas profissionais que se ligem mais diretamente com as decisões que o professor toma quando realiza uma prática, pois serão, em parte responsáveis pelos significados que atribua aos componentes do currículo e às formas de desenvolvê-lo, seja qual for o grau de definição com que este esteja lhe seja apresentado.** (2000, p.181, grifo nosso).

Novamente, a discussão teórica do autor remete ao contexto da produção da ação de ensinar: a escola. Como essa instituição social lida com múltiplas relações e questões, ela é um espaço social plural. Dela participam as vontades, as necessidades e os problemas dos homens de uma sociedade a cada época. Marcada pela responsabilidade social de garantir a propagação e

reelaboração nesse cenário do conhecimento construído historicamente pela humanidade, constitui-se em uma realidade complexa.

Para Moura (2002), se a escola é essa realidade, nela temos uma multiplicidade de elementos da sociedade que muda a cada momento requerendo do professor a apreensão constante dessa mesma realidade para ensinar, o que o torna um constante aprendiz. Nessa linha de reflexão, pode-se observar que se tornar professor envolve aprender a sê-lo a todo o momento e, por mais que se acredite que isso se dá somente pela via de sua formação pedagógica formal, não podemos esquecer que como ser humano que se constitui pela trama social, ele também conheceu marcas profissionais na trajetória de sua própria escolaridade, divide seu trabalho com seus pares que partilham suas experiências e encontra cada ano diferentes grupos de alunos, contextos e condições de trabalho. Tudo isso colabora, no sentido de trazer a ele indicadores para a sua atuação.

Sacristán (2000) esclarece esse processo quando pontua a relação entre fatores como a formação acadêmica, a experiência profissional e as condições de trabalho e o que se pleiteia como proposição curricular. Daí deriva o que o professor desenvolve na sala de aula, como mediação, e precisamente nesse âmbito ele produz singularidades na idealização do currículo e constitui a prática pedagógica.

O autor explicita que esses aspectos constroem a perspectiva do trabalho do professor levando-o a ter uma ou outra formulação e intenção na condução da aula. Mesmo que uma proposição curricular esteja a todo o momento sendo apresentada a ele como sua referência, há entre o currículo e o processo ensino-aprendizagem o que Sacristán (2000) chama de currículo modelado pelos professores.

No que tange à idéia do ensino por meio de projetos, existem proposições teórico-metodológicas que têm origem em referenciais teóricos dirigidos aos professores, produzidos por autores e experiências escolares. Todos esses referenciais vêm servindo de sustentação na organização e realização do ensino em escolas, aliados a um conjunto de idéias sobre a necessidade de mudanças no desenvolvimento da educação. A proposta de ensino configura-se por um conjunto de elementos teórico-metodológicos que indicam uma forma ou imagem de prática pedagógica a ser adotada pelo professor na escola, ou seja, sugere uma forma de pensar o ensino, o conhecimento, a aprendizagem, o tempo e o espaço escolar, a avaliação, as tarefas ao aluno, a forma de ser professor implicada em sua própria formação, etc.

A partir dos pressupostos apresentados, entendemos que é relevante conhecer o que atualmente são pautas relacionadas ao ensino por meio de projetos, pois sugerem questões ligadas à ação educativa do professor. Como entendemos que este modela a prática em função de uma multiplicidade de aspectos que perpassam as relações da escola e principalmente do ensino, procuraremos destacar alguns aspectos que consideramos relevantes.

3. 1 O conteúdo do ensino por projetos para professoras das séries iniciais

Procurando compreender os sentidos que são relacionados à idéia do ensino por projetos, considerando que eles são um conteúdo que comunica elementos que se supõe serem incorporados e modelados pelos professores, entendemos ser necessário destacar os fundamentos teórico-metodológicos que os envolvem. Pretendemos explicitar o que, no campo teórico, vem

agregado aos referenciais que engendram o argumento em favor do ensino por projetos sob a ótica de alguns autores, a fim de conhecer os fatores que na escola possam articular-se a seu acolhimento.

Diversos autores⁶⁴ e educadores têm defendido o ensino por meio de projetos. Cabe esclarecer que recentemente essa proposta de ensino tem sido, inclusive, amalgamada sob a idéia de “pedagogia de projetos” supondo apanhar o que designa diferentes abordagens pedagógicas sobre o assunto. Tal denominação não parece ser sem sentido. Não se trata apenas de construir um título para designar a pluralidade de versões e modelações criadas e existentes, e sim uma forma de acomodar algo que está nas escolas pulverizado pelo jargão de “projetos” e dificilmente captado em suas nuances.

Com base nos pressupostos de Sacristán (1991) sobre a prática pedagógica do professor, considerando que esta implica em um movimento contínuo de (re)configuração de sua ação, quando a proposta do ensino por meio de projetos é apresentada como proposição educativa na escola, ocorre um movimento de reinterpretação e ajuste calcado nas condições de trabalho, em expectativas e concepções daqueles que aderem à idéia, na relação com os alunos, naquilo que cada professor carrega como formação e experiência profissional, no que constrói como significativo em seu trabalho, entre outros aspectos.

Dessa forma, considerando que, entre uma formulação teórico-metodológica que concebe o que deve ou pode ser o trabalho do professor, a aprendizagem do aluno, o funcionamento da escola, enfim, o currículo em seu aspecto prático, e uma determinada proposta de ensino, tem-se um “conteúdo interno” que se articula com aquilo que se acredita e sugere uma forma de pensar a educação.

⁶⁴ Ver Celso Antunes (2001), Marcos Bagno (2003), Fernando Hernández (1998a, 1998b, 1998c, 1998d), César Coll (2000), Nilbo Nogueira (2004), Ulisses F. Araújo (2003).

Que conteúdos internos então se lançam em uma dada proposta de ensino? Normalmente são aqueles que implicam nuclearmente em atividades de ensino e aprendizagem. Envolve, pois, fazer escolhas, lidar com as possibilidades e agir com um posicionamento frente ao planejamento, ao conhecimento, à aprendizagem, à organização escolar, à avaliação, ou seja, a tudo aquilo que se expressa no currículo em ação na(s) escola(s).

Para Zabala (1998) uma proposta educativa pode ser captada focalizando a função social do ensino e o conhecimento do como se aprende, e mesmo assim, para a interpretação e análise das práticas aí presentes, não será suficiente o modelo teórico, sendo preciso conhecer e relacionar isso ao ambiente escolar em que se vive uma proposta.

Na tentativa de compreender o que configura a prática educativa na relação de ensino, o mesmo autor lembra que “existem modelos educativos que ensinam certas coisas e outros que ensinam outras” (ZABALA, 1998, p. 16) e, nesse sentido, um tipo de base teórica que se dispõe a fundamentar uma prática sugere uma seqüência de atividades que define a função de um ensino e explicita o que será aprendido. Está em jogo, portanto, um núcleo de disposições que buscam dar finalidade, forma e valor às ações de ensinar. A seguir, destacaremos argumentos teóricos em favor do ensino por meio de projetos com ênfase nas disposições que se procuram imprimir em diferentes propostas presentes na literatura e em outros meios de divulgação como os eventos da área pedagógica destinada a professores e gestores da escola.

Atualmente, a idéia do ensino por projetos no campo educacional tem sido sinalizada como veículo na transformação da atividade do professor e do aluno e, dependendo do grau de adesão, da escola também. Parece-nos que o móbil principal para que o ensino por projetos seja referendado se encontra em uma perspectiva de mudança que, para Hernández (1998b), é apontada na direção da escola em seu processo de ensino-aprendizagem e pautada em uma

abordagem dos conteúdos norteados pelas necessidades dos alunos e da sociedade. A posição desse autor frente a esta abordagem não é aquela que assume “os projetos” como um modelo metodológico, trata-se da procura de um enfoque político que pretende redimensionar o papel da escola.

Para o autor, o sentido dado ao ensino por projetos, por ele denominado de Projetos de Trabalho, vem indicando uma característica de “transgressão” face aos processos escolares. Exprimindo uma dimensão de mudança, esses projetos buscam transgredir:

- a) a predominância da psicologia instrucional de origem norte-americana (que direciona a relação de conceitos, procedimentos, atitudes e valores como o único e melhor caminho para estruturar o ensino), propondo um ensino que possa dotar os conceitos e construções de outra perspectiva procurando seu sentido, interpretação e transformação da realidade;
- b) certa perspectiva “construtivista da aprendizagem”, quando ela apresenta uma visão reducionista ao dimensionar os múltiplos elementos que constituem a relação ensino-aprendizagem como processos cognitivos do indivíduo, desprovendo a aprendizagem das inúmeras questões que envolvem a complexidade da escola e do contexto social;
- c) a concepção de currículo focado em disciplinas como fragmentos específicos e desconectados do conhecimento fora da escola;
- d) a visão de que o propósito da escola está na constituição do sujeito para o futuro e não para cada época da vida;
- e) o que retira do docente o papel de mobilizador da mudança e da inovação, como tarefa que tem sido dirigida a profissionais de outras áreas;
- f) a condição de a escola refletir e dialogar com as transformações humanas na sociedade.

Com uma abordagem mais específica, Antunes (2001) também relaciona a concepção do ensino por projetos como uma idéia de mudança educacional, mas relacionada a um modo de realizar o ensino, com foco no quadro didático e curricular dividido em disciplinas, desenvolvendo-os como uma prática de pesquisa e investigação dos alunos no âmbito da metodologia de cada docente. Sua visão apóia-se no argumento de que, pela pesquisa, as disciplinas estariam contempladas por meio de uma abordagem “interdisciplinar”.

No panorama dos argumentos que sustentam a idéia desse tipo de ensino por projetos para o ensino fundamental, também Bagno (2003) considera essa uma perspectiva interessante, uma vez que permitiria criticar e redirecionar o atual caminho trilhado pela atividade de ensino na relação com a pesquisa.

Outro autor em tela, Vasconcellos (2001) observa que a questão do ensino por projetos é o produto de uma concepção que implica articulação do projeto político-pedagógico, permeando o enfoque do planejamento escolar. Segundo o autor, na educação escolar os níveis de planejamento são: planejamento do sistema de educação, planejamento da escola (PPP), planejamento curricular, projeto de ensino-aprendizagem, projeto de trabalho, planejamento setorial. O projeto ensino-aprendizagem se refere ao âmbito didático da prática pedagógica do professor e o projeto de trabalho, também pelo autor considerado pedagogia de projetos, refere-se ao

planejamento de ação educativa baseado no trabalho por projeto: são projetos de aprendizagem desenvolvidos na escola por um determinado período, geralmente em caráter interdisciplinar. Trata-se, muitas vezes, mais de uma metodologia de trabalho que incorpora a concepção de projeto. (VASCONCELOS, 2001, p. 96)

Assim, apesar de argumentar que o ensino por projetos está relacionado a uma concepção de educação, no âmbito de sua concretização, ele enfatiza o âmbito metodológico da atividade de ensino-aprendizagem.

O enfoque do ensino por projetos como uma estratégia pedagógica para lidar com o conhecimento, movimentando a idéia da organização curricular por disciplinas e uma significativa fonte de mecanismos para trabalhar os temas transversais, é a base do que propõe Araújo (2004). O autor, mesmo pautado no referencial teórico de Fernando Hernández, considera o ensino por projetos uma estratégia pedagógica e esclarece essa perspectiva informando que

Entender o projeto como uma estratégia traz, assim, uma nova perspectiva para o trabalho pedagógico, pois, a partir de representações prévias sobre os caminhos a serem percorridos, incorpora, por exemplo, a abertura para o novo; a perspectiva de uma ação voltada para o futuro, visando transformar a realidade; e a possibilidade de decisões, escolhas, apostas, riscos e incertezas. Além disso, permite dar sentido ao conhecimento baseada na busca de relações entre fenômenos naturais, sociais e pessoais, bem como planejar estratégias que vão além da compartimentalização disciplinar. (ARAÚJO, 2004, p. 69)

A perspectiva dos projetos como mecanismo estratégico, proposta pelo autor, sugere que pelo âmbito da didática se é capaz de atuar sobre a visão de educação da escola, ou seja, assume-se a atividade da escola como uma questão da didática. Aliás, por meio desses argumentos, compreendemos que alguns autores tendem a encarar o ensino por projetos sob essa ótica da modificação do trabalho escolar emergindo da prática de ensino. Parece que essa formulação se relaciona com o contexto atual da educação, uma vez que as escolas e/ou redes de ensino não conseguiram romper com as marcas da organização escolar que foi constituída ao longo da história, ainda caracterizada pela idéia da homogeneização, hierarquia e negação dos processos complexos de produção e aquisição de conhecimento.

Alguns movimentos são percebidos na luta de mudar a concepção de educação escolar, mas o volume de escolas que mantém e reforçam a organização escolar e a prática pedagógica

sob modelos livrescos, fragmentários, distantes da compreensão do processo do aluno, que caminham para a reprovação e evasão, talvez leve os autores que tratam da temática de “projetos” a pensar em movimentos pequenos, detidos e enaltecidos por intenções individuais e isoladas que servem de exemplo e, aos poucos, “contaminam” as bases pedagógicas e sociais da escola.

Pesquisas recentes na área da Engenharia de Produção relacionadas ao campo educacional e, especificamente, ao ensino por projetos, destacam seu valor como possibilidade de uma “aprendizagem significativa”. A título de exemplo, citamos a pesquisa de Borges (2002)⁶⁵ sobre a pedagogia de projetos e o uso do computador com crianças em situação de fracasso escolar e com condições sociais precárias, das séries iniciais do ensino fundamental. O ensino por projetos demonstrou que a junção desses elementos trouxe benefícios, pois possibilitou às crianças em questão a superação de suas dificuldades. A autora informa que os alunos:

que apresentavam ‘dificuldade de aprendizagem’, na concepção de algumas professoras, conseguiram superá-las a partir das experiências de exploração do mundo que as rodeia e a partir da utilização pelos docentes de uma nova proposta metodológica fundamentada na Pedagogia de Projetos e no uso do computador como instrumentos didáticos valiosos, que bem utilizados, tornou-se um grande aliado do processo de ensino-aprendizagem. (BORGES, 2002, p.147)

Outro conteúdo bastante relevante no que se refere à experiência de ensino por projetos pesquisada é a forma de pensar a aprendizagem do aluno. Naquela pesquisa, há também significativo destaque para a atividade de ensino do professor sob essa proposição. Conforme a autora, movimentos diferentes foram gerados entre os docentes e sua atuação alcançando resultados importantes a partir de reflexões sobre a prática pedagógica e colocando em foco a perspectiva de aprendizagem do “aprender a aprender”.

⁶⁵ Pesquisa realizada em uma escola municipal, com alunos de uma turma de 3ª série. Conforme a autora, o processo educativo envolvido nessa escola revela a participação constante da comunidade escolar e também o acompanhamento e apoio de um grupo multidisciplinar na escola, bem como do órgão do sistema municipal com reflexões constantes acerca da prática pedagógica.

Kleinke (2003) em sua pesquisa também defende que a pedagogia de projetos viabiliza o rompimento de um currículo rígido pautado em um programa, bem como um caminho para rever a organização escolar, com a expectativa de tratar os conteúdos por meio de uma “perspectiva interdisciplinar”, alcançando uma “aprendizagem significativa”. O estudo dessa autora é voltado para a alfabetização na educação infantil e na 1ª série do ensino fundamental, objetivando compreender a alfabetização como aprendizagem significativa a partir dos pressupostos de David Paul Ausubel⁶⁶ tendo como instrumento de realização a proposta da pedagogia de projetos e o conjunto de referenciais teóricos como Fernando Hernández, Nilbo Nogueira, Nilson José Machado, Jean-Pierre Boutinet, entre outros.

Nogueira (2004) discute a pedagogia de projetos procurando localizar o tema no contexto do ambiente escolar. Esse enfoque expõe algumas críticas ao uso desse ensino como uma “onda” ou modismo em que tudo e qualquer coisa é chamada de “projeto”. Entretanto, favorável a uma ação educativa que recorra ao ensino por projetos, compreende que essa proposta tem sua concepção de educação centrada no aluno, em seus interesses e necessidades, alcançando uma aprendizagem dos conteúdos para além do campo conceitual, mas conectada a conteúdos procedimentais e atitudinais, cuja perspectiva pauta-se na visão de formação integral a partir da teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner⁶⁷. Com base nesses pressupostos, propõe rever os modelos de educação atuais repensando as posturas de diretores, coordenadores

⁶⁶ Norte-americano que desenvolveu a teoria de aprendizagem significativa, com uma abordagem cognitivista que propõe uma apropriação organizada da informação a partir das experiências dos alunos e de sua participação, pois defende que o processo cognitivo que leva à aprendizagem compreende uma estrutura organizada. Contra o ensino voltado à memorização do conhecimento e valorizando ações educativas que se pautem em elementos cognitivos já existentes na experiência do aluno, entende que esses são necessários para uma associação entre o que é preciso ser apropriado e aquilo que o aluno tem como elemento cognitivo.

⁶⁷ Gardner, psicólogo norte-americano, desenvolveu a teoria de que a inteligência direciona a atividade humana, sendo ela múltipla: lingüística, espacial, físico-cinestésica, interpessoal, intrapessoal, musical, naturalista e outras.

pedagógicos e professores frente ao aluno e as exigências solicitadas nas atividades de ensino-aprendizagem.

Os relatos de experiências por meio de artigos em periódicos⁶⁸ e outros mecanismos (vídeo, teleconferências, outros) que divulgam as práticas educativas nas escolas, têm propiciado um cenário que parece sugerir a possibilidade do surgimento de novas elaborações na prática escolar e o argumento de que o ensino por projetos constitui-se um caminho para “recriar” a prática pedagógica do professor.

Tal proposta para a educação escolar, lançada e acolhida com essa ênfase, tem levado profissionais da educação a depositarem na idéia do ensino por projetos a expectativa de uma nova formulação para o seu trabalho e, quiçá, para a função social da escola.

Buscando aprofundar o dimensionamento da idéia do ensino por meio de projetos, destacamos, em distintos referenciais, quatro aspectos: o conhecimento, o aluno, o professor e a escola.

3.2 O conhecimento, o aluno, o professor e a escola em diferentes visões do ensino por projetos

Com base em alguns autores (HERNÁNDEZ, 1998a, 1998b, 1998c; SANTOMÉ, 1998; ZABALA, 1998) constata-se que o ensino por projetos expressa intenções no campo educacional,

⁶⁸ Ver revistas: *Nova Escola*, *Alternativa*, *Construir*, *Presença pedagógica*, entre tantas outras do campo educacional.

especialmente relacionadas com o conhecimento escolar, bem como com a relação entre realidade social e escolar.

O conhecimento escolar, dentro da perspectiva do ensino por projetos, anuncia a tentativa de romper com outras formulações bastantes presentes na história da educação como o modelo de transmissão e fragmentação do conhecimento, um ensino distante das questões reais da vida e marcado pela utilização do livro didático.

Vários autores (HERNÁNDEZ, 1998a; SANTOMÉ, 1998; ZABALA, 1998; COLL, 2000) compreendem que os pressupostos de que se parte para instrumentalizar a relação com o conhecimento no ensino através de projetos de ensino têm como base conceitos como globalização e interdisciplinaridade/multidisciplinaridade/transdisciplinaridade. Essas noções partem da possibilidade de uma aprendizagem significativa a partir do conhecimento prévio do aluno, de seus interesses e necessidades, respeitando ritmos de aprendizagem diferentes.

Antes de explicitar o que e como alguns autores pontuam os conceitos acima apontados, entendemos ser necessário abordá-los brevemente para que o leitor possa melhor compreender como sustentam o ensino por projetos.

Com efeito, para Hildorf (1998), “globalização” vem atrelado ao conceito de *interesse*, cujo referencial é parte integrante dos pressupostos de Ovide Decroly. Segundo a autora, Decroly considera que por meio das idéias de globalização e interesse é possível explicar a característica e o modo natural de ser criança, o que compreende a relação viva da educação. A autora revela que, conforme Decroly, a inserção da criança no mundo é como um todo percebido, que se modifica conforme o estado afetivo e emocional. Como consequência desse entendimento, educar a criança compreende uma ação sob relações de globalização. De acordo com Lourenço Filho (1929), a forma de propor o conhecimento seria pelo princípio de associação dos diversos

conteúdos que levassem a estabelecer conexões entre as disciplinas para, a partir de um centro, introduzir e convergir conteúdos, ou então, ramificar e divergir outros.

Hildorf (1998) explica que, em função do conceito de globalização, Decroly pontua três condições para a educação:

respeito às individualidades infantis; currículo organizado a partir do interesse básico das crianças, ou seja, levando em conta a forma global, ao mesmo tempo perceptiva e emocional, pela qual elas aprendem; e ambiente naturalmente disposto para o desenvolvimento da criança. (1998, p.125).

Uma espécie de interdisciplinaridade é concretizada por essas convergências e divergências do conteúdo em relação a um eixo que está sendo desenvolvido. Como esse eixo parte do interesse do aluno, sendo ele quem deve perceber o que aprender por meio de suas necessidades pessoais, a condição do conceito de globalização se submete ao de interesse. Até hoje, a influência da idéia de *interesse* do aluno nas escolas é muito forte e raras discussões sobre a função da escola, do ensino e da aprendizagem contemplam sua problematização.

Conforme Lourenço Filho (1929), Decroly defende que é necessário um ensino significativo para o aluno, que se realiza somente se houver espaço para a individualidade, para o interesse do aluno e para o tratamento do conhecimento de forma globalizada, aproximando-se daquilo que é ser criança e do que ela experiencia na vida.

Desse ponto de vista, Ovide Decroly desenvolve os Centros de Interesse que contemplam três etapas no processo metodológico a ser produzido pela criança: a observação, a outra associação e finalmente a expressão (ZABALA, 1998). Interesse é o tema ao qual Ovide Decroly mais se dedica. Esse conceito, para ele, relaciona-se com necessidades biológicas elementares para a criança definidas em quatro: nutrição, abrigo, defesa e inter(ação). No currículo, cada um desses aspectos estariam atrelados a Centros de Interesse, com conteúdos pertinentes

respectivamente vinculados a alimentação, resguardo, defesa e trabalho. Essa organização curricular deve ser formulada para ser desenvolvida nos primeiros anos escolares nos quais constitui-se inicialmente o domínio de si mesmo para depois, então, os Centros de Interesse refletirem a conexão do indivíduo com o ambiente, sendo que o envolvimento que se daria pela exploração dos passos da criança com a natureza, a família, a escola, a sociedade e neste contexto os princípios sociais (HILDORF, 1998).

Quanto à forma de organizar os conhecimentos escolares em disciplinas, temos possíveis configurações nas seguintes modalidades articuladoras⁶⁹, grande foco de abordagem no ensino por projetos:

- a) multidisciplinaridade: as disciplinas pouco se comunicam e se apresentam pela estruturação das diversas unidades, geralmente sem o intercâmbio entre as mesmas;
- b) pluridisciplinaridade: uma ou mais disciplinas que já têm em certas ligações pela sua área de referência nos campos de conhecimento, aproximam-se e geram trocas curriculares, por exemplo, entre História e Geografia, Química e Física;
- c) interdisciplinaridade: diversas disciplinas colaboram umas com as outras havendo intercâmbio, já que se articulam em torno de um mesmo eixo (objetivo, tema, problemática) que se busca apreender⁷⁰;

⁶⁹ Que de acordo com Zabala (1998), representam diferentes graus e tipos de trocas/relações entre as disciplinas.

⁷⁰ No Brasil, Ivani Fazenda (2003) é uma das figuras mais conhecidas que estudou e divulgou essa forma de pensar o conhecimento na educação e, segundo ela, sua preocupação tem sido esclarecer posicionamentos nesse sentido uma vez que a idéia de interdisciplinaridade tem sido difundida ao longo dos anos e, muitas vezes sob o *slogan* de interdisciplinaridade, reporta-se a diferentes perspectivas da prática pedagógica e relação entre disciplinas. Assim, conforme a autora, por meio de pesquisas coordenadas pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da PUC/São Paulo, com mestrandos e doutorandos tem-se buscado “explicitar o caminho percorrido em práticas interdisciplinares intuitivas, tentando retirar delas os princípios teóricos fundamentais para o exercício de uma prática docente interdisciplinar.” (FAZENDA, 2003, p. 34) Nesta linha de discussão, Santomé (1998) alerta que na realização de um trabalho pedagógico interdisciplinar também se corre o risco de que as relações dos alunos com os conhecimentos sejam superficiais, por meio de conhecimentos de síntese com abordagens sem profundidade.

d) transdisciplinariedade: as disciplinas integram-se ao máximo, não havendo limites entre si.

Santomé (1998) esclarece que não se trata de um processo progressivo e linear das modalidades de articulação disciplinar. Trata-se de tentar se aproximar da realidade sem fragmentá-la, estabelecendo um processo empírico e teórico a partir de problemas ou temas que se quer estudar. Envolve uma relação de colaboração em que a busca da resolução não pode ser reduzida à fragmentação das disciplinas e a um currículo específico de disciplinas que atualmente têm sido tomadas como as mais importantes para a aprendizagem escolar, e sim alcançada através do conhecimento que possa gerar uma compreensão do objeto de estudo em seus mais diferentes campos.

Examinando a problemática curricular, Veiga-Neto (1995) debate o movimento interdisciplinar iniciado a partir da década de 1970 e avalia que, no Brasil, ele não obteve os alcances esperados dado que não existiam proposições teóricas que conseguissem “matar” as construções teórico-práticas produzidas ao longo do processo educacional. O mundo contemporâneo é complexo e de difícil apreensão em sua totalidade e de certa forma o conhecimento na forma disciplinar organizou o saber da humanidade, os elementos do currículo oculto, de pedagogias invisíveis entre outros aspectos da questão do currículo e da escola que a atividade pedagógica interdisciplinar não envolve.

Após a explanação de alguns conceitos que são agregados às proposições de um ensino por projetos, serão explicitadas a seguir as perspectivas que alguns autores tomam como fundamentais para o desenvolvimento dessa prática pedagógica. Salientamos que o destaque maior a Fernando Hernández deve-se a sua valorização nas discussões em torno dessa proposta no Brasil.

Para Hernández (1998c), Projetos de Trabalho (PT) devem assumir na escola uma perspectiva educativa e não uma questão didática, pois envolvem uma forma de pensar a função social da escola e de conceber da educação a ser construída. Para isso, propõe uma escola que tenha como meta as transgressões anteriormente apontadas, já que elas representariam a oposição aos obstáculos que vêm impedindo uma educação alicerçada na colaboração, no espaço para os saberes dos excluídos e para a produção de um sentido de cidadania que propicie a solidariedade, a diversidade e o sincretismo cultural. Está colocada aí a idéia de repensar e reinventar a escola buscando possibilidades para que todos os sujeitos possam construir sua própria história e o aluno passe a ser o protagonista do processo de ensino-aprendizagem.

Na perspectiva de Hernández, o termo “projetos” parte do sentido dado por outros campos profissionais que geralmente reportam a um “processo de dar forma a uma idéia que está no horizonte” (1998c, p.22), mas o autor considera que essa idéia se modifica, estabelecendo diálogos com as situações e indivíduos implicando na troca e na colaboração com possibilidades de se fazer conexões. Já a palavra que complementa “projetos” pretende expressar a oposição ao espontaneísmo e à aprendizagem por descobrimento sob a qual pauta-se a Escola Nova. Na verdade, é considerada a “idéia de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a compreender com e do outro que hoje a UNESCO assinala como finalidades da Escola” (1998c, p.22).

Conforme esse autor (1998b,1998c), sua proposta de PT não se sustenta nos pressupostos de Kilpatrick (1918), Sainz (1931) e Martí (1934), mas confessa que alguns princípios educativos de Jerome Bruner⁷¹ (1960) sobre o currículo em espiral, e de Laurence Sthenhouse⁷², sobre a

⁷¹ Bruner (norte-americano), estudou e formulou teorias a respeito do desenvolvimento intelectual preocupado com a aprendizagem, ou seja, como o ser humano adquire conhecimento. Tem por base uma teoria cognitivista a partir de pressupostos desenvolvimentistas, considerando a linguagem um foco fundamental no aprendizado.

noção de currículo em processo e as idéias do professor pesquisador, participaram da sua concepção. Posteriormente, Hernández, revendo as implicações do trabalho ao recorrer a Jerome Bruner, constatou a necessidade de abrir mão desse referencial, pois percebeu que para aprender alguns conhecimentos seria necessária uma base e que a simplificação de idéias-chave não efetiva uma compreensão, mesmo porque se centraria nas áreas da ciência da natureza, sem considerar as relações de outras áreas.

De acordo com Hernández (1998b, 1998c), quando se fundamenta nesses autores, não há uma busca por uma proposta eclética, mas uma reinterpretação pela qual defende que os tempos são outros e, portanto, o olhar sobre a prática pedagógica também deve acompanhar essa realidade. Nesse sentido, como parte das modificações históricas, a produção da escola, sua função e o saber atual se constituem de modo específico, o que acaba permitindo para o autor considerar em PT os seguintes aspectos:

- a) contemplar a experiência, o conhecimento prévio e os processos dos alunos como referências e pontos de partida para a aprendizagem;
- b) propor uma ação educativa cuja relação do currículo e os problemas reais sejam parte dos estudos, formulando outra dimensão para o conhecimento;
- c) valorizar as relações e trocas no âmbito pedagógico, da pesquisa e da crítica, objetivando focar o processo educativo na aprendizagem e não pautando a função da escola em acúmulo de conteúdo, dirigindo a aprendizagem para a promoção da cidadania;
- d) buscar um ensino pautado no princípio de globalização.

⁷² Lawrence Stenhouse (1926 - 1982) era escocês, mestre em educação, desenvolveu na Inglaterra o Humanites Curriculum Project, cuja concepção educativa envolvia o professor como aprendiz e o saber como algo a ser investigado e indagado. Com base nisso, o ensino deveria ser produzido como pesquisa e o professor constituir-se em pesquisador assim como os alunos. Nesse sentido, se propunha rever a relação professor-aluno e o saber na escola.

A experiência de Hernández (1998a, 1998b), segundo a literatura consultada, ocorre em uma escola da Espanha, com os professores orientados por uma atitude de pesquisa na ação, realizando um movimento de inovação “nascido” a partir da escola como propõe Laurence Sthenhouse e não procedendo de um currículo projetado externamente. Esse processo, juntamente com o enfoque globalizador pautado em argumentos sociológicos, psicológicos e interdisciplinares, guiou as aulas através de questões e reflexões sobre problemas reais que engendram a vida dos alunos objetivando interpretar a realidade, ou seja, promover a dúvida para compreender e transformar a realidade escolar e social, para superar a perspectiva do pensamento único sob os valores do mercado, da “visão construtivista da aprendizagem” presente na escola e dos programas que propõem ensino estático de conteúdos.

Os eixos que organizam essa concepção de educação na escola são: o entendimento de como os alunos aprendem e o vínculo desse processo de aprendizagem e de experiência que a escola tem com a vida do aluno. Assim, Hernández (1998c) considera que essa perspectiva não pretende projetar uma educação para o futuro e sim fazê-la para o presente. Então, no seu ponto de vista, há uma problemática relativa à questão do conhecimento na escola, pois as estruturas disciplinares não são mais do que diferentes elaborações que não se direcionam às questões históricas cuja realidade é interpretada. A partir daí defende-se um ensino da interpretação para a compreensão em que se busca interpretar a realidade, situando-a historicamente, para que também os aprendizes possam compreender a si mesmos e as forças que definem as interpretações existentes sobre aquela realidade.

Para produzir uma educação que envolva esse processo interpretativo e relativista de tratar o conhecimento, julga necessário rever os elementos que fundamentam esse procedimento na escola. Atualmente essa instituição atua por meio de abordagens fechadas e fragmentadas do

conhecimento, que expressam uma concepção racionalista fundada em relações de causa e efeito, sob influência de uma psicologia “instrucionalista” que define o aprender do aluno.

Como o enfoque em que situam os conceitos, a verdade e as interpretações são determinadas por regras nada estáveis e únicas como caminhos para a compreensão, isso leva o autor a valorizar a incerteza frente àquilo que por vezes entendemos como “natural” sem refletir sobre a sua construção dinâmica. Para o autor isso justifica focalizar a relação do aluno com o conhecimento pelo que denomina relativismo. Decorre daí que, segundo Hernández, numa proposta de inovação tudo precisa mudar, tanto o tempo como o espaço na escola, pois ambos requerem uma definição a partir do processo de aprendizagem dos alunos.

A escola como espaço de cultura e articulada com diversos conceitos e interpretações da diversidade cultural do mundo precisa constituir-se de forma que considere a perspectiva relacional do saber em que ensinar significa: romper com a idéia de conceber apenas uma forma de pensar sem questionar a própria realidade, proceder a uma análise crítica daquilo que é tomado como verdade; averiguar as concepções que norteiam a realidade; dotar-se de uma perspectiva em posição relativista da realidade para perceber que o produto dos conceitos e das interpretações é carregado de interesse dos grupos hegemônicos na sociedade.

A concepção de globalização que serviu de fundamento da prática de projetos de trabalho é repensada, gerando uma outra forma de considerá-los, chegando ao que pode ser expresso em: aprender a compreender e interpretar a realidade numa visão transdisciplinar. A luta seria contra um currículo por disciplinas e contra o pensamento racionalista como processos únicos do aprender, ensinar e se relacionar com o conhecimento.

A partir de estudos atuais, Hernández (1998c) defende que vivemos momentos de mudança social que transformam os referenciais artísticos e culturais determinados pelas condições históricas, entre as quais destaca:

- a) sociedade da globalização, cujas determinações econômicas “virtuais” afetam a vida de todos;
- b) a homogeneização de políticas e economias;
- c) os valores culturais que ultrapassam as fronteiras através do processo de mundialização da informação e comunicação;
- d) as transformações no emprego e no trabalho que solicitam dos indivíduos habilidades, conhecimentos e atitudes diferentes das exigências sociais;
- e) grande volume de informações que requer uma nova postura na relação com essa informação;
- f) processo tecnológico como caráter determinante para o crescimento humano;
- g) a necessidade de aprender a aprender ao longo da vida.

Nesse contexto, na opinião de Hernández,

De alguma maneira, a proposta educativa a que se vinculam os projetos de trabalho é uma via para dialogar e dar resposta a essa situação em mudança, que não só está transformando a maneira de pensar-nos a nós mesmos, mas também de nos relacionarmos com o mundo que nos rodeia. (1998c, p. 45)

Pautado nessa visão de mundo, o autor compreende que o momento exige uma escola que possa responder a tais necessidades, sendo que para isto é preciso analisar:

- A necessidade de selecionar e estabelecer critérios de avaliação.
- Decidir o que aprender, como e para quê.
- Prestar atenção ao internacionalismo, e o que traz consigo de valores de respeito, solidariedade e tolerância.
- O desenvolvimento das capacidades cognitivas de ordem superior: pessoais e sociais.

- Saber interpretar as opções ideológicas e de configuração do mundo. (1998, p. 45).

O que parece relevante problematizar face à perspectiva dos projetos de trabalho de Fernando Hernández são os desafios que se colocam para a escola pública brasileira em produzir um trabalho nesse sentido. Podemos inquirir sobre os potenciais modelações de tal proposta, face ao conjunto de condições do atendimento educacional das redes públicas do ensino.

De seu lado, para Araújo (2004), o conhecimento no contexto do ensino por projetos deve ser tomado no âmbito da transversalidade pautado na perspectiva interdisciplinar. O autor considera que o enfoque transdisciplinar que objetiva o conhecimento global é problemático, pois implica que o aluno lide com a totalidade dos fenômenos perdendo a condição de aprofundar e conhecer melhor um fenômeno específico. Na sua opinião, as disciplinas, como conhecimento, têm muito a contribuir com os estudos até agora organizados, pois não tornam o conhecimento uma apropriação generalista em que se aprende um pouco de tudo sem solidificá-lo.

Para esse autor, aliar a transversalidade⁷³ e a interdisciplinaridade é fundamental e permite compor um conhecimento de rede onde não há um valor maior para um ou outro aspecto, tal como explicita:

as ligações não ocorrem por meio de cruzamentos pontuais entre as temáticas abordadas, pois, assim, manter-se-ia a fragmentação dos conhecimentos. A novidade está em buscar a organização curricular na estratégia pedagógica dos projetos, assumindo que o avanço na compreensão da natureza, da cultura e da vida humana está nas ligações que podemos estabelecer entre os mais diversos tipos de conhecimento: científico, popular, disciplinar, não-disciplinar, cotidiano, acadêmico, físico, social, etc. Ou seja, o ‘segredo’ está nas relações, nos infinitos caminhos que permitem ligar os conhecimentos uns aos outros. (ARAÚJO, 2004, p.74-5).

⁷³ O autor concebe como transversalidade temas não-disciplinares e como interdisciplinaridade os disciplinares, compreendidos naqueles provenientes de estudos especializados sobre a natureza, a cultura e a vida humana. Além disso, Araújo (2004) pontua que a concepção de transversalidade que adota não é a mesma presente nos PCNs, que teria uma dimensão didática, mas sim aquela em que se apóia na dimensão epistemológica.

Assim, na sua visão, Araújo considera que os projetos expressam uma defesa ao conhecimento de rede em que as disciplinas não movimentam umas às outras a não ser por uma ligação em que se abordem temas transversais em cada disciplina.

Do ponto de vista de Nogueira (2004), os projetos podem partir de temáticas ou problemáticas, porém o aspecto negativo desse processo é que dentro do ambiente escolar a definição das mesmas não é realizada pelos alunos e sim, pelas coordenações pedagógicas e professores. Tal condição afasta a concepção de projetos centrados no aluno uma vez que não é contemplado o interesse dele acarretando a falta de seu envolvimento.

Nesse sentido, para o autor, o conhecimento prévio do aluno é fundamental para organizar temáticas ou uma problemática a ser investigada. Os conteúdos não devem ser fixos como um roteiro a ser seguido, devem oscilar de acordo com o movimento do aluno na investigação e compreensão de algo que visa responder. Sob a ótica de Nogueira (2004), a interdisciplinaridade que há anos tem sido uma busca dos professores na educação, consegue ser melhor viabilizada em seu processo dinâmico pela pedagogia de projetos. Porém também o autor considera que um projeto pode ser realizado por uma disciplina, sem necessariamente recorrer às outras.

Contudo, o autor acredita que a forma interdisciplinar não é a única articulação para contemplar a pedagogia de projetos, pois, segundo ele, existem visões na organização do conhecimento que também perpassam os referenciais multi/pluridisciplinares e, ainda, o mais almejado, o transdisciplinar. Esse último é considerado pelo autor ainda como uma utopia já que momento histórico não apresenta reais condições de efetivá-lo.

O professor, nesse contexto, é aquele que deve adotar uma postura de facilitador, questionador que permita que os interesses dos alunos sejam contemplados, promovendo o

processo da pesquisa e da investigação. Parece interessante problematizar essa expectativa em relação ao trabalho docente, dado que o autor não tira conseqüências para a contextualização dessa “postura” requerida face à dinâmica da organização escolar.

Como vemos, apesar do que se pretende comunicar como a idéia do ensino por projetos aos professores em seu trabalho pedagógico, o sentido do que é comunicado não remete a, simplesmente, uma relação de transferência para a prática. Os professores interpretam, adaptam, reorganizam, mesclam e mostram graus de envolvimento conforme sua experiência, seu grau de conhecimento sobre o assunto, os percursos de sua própria formação, a dinâmica do processo ensino-aprendizagem, o contexto da escola, a rede (pública ou privada) a que pertencem, entre outros fatores. Nesse processo os sentidos e os significados envolvidos no ensino por projetos não são considerações puramente teóricas detidas nas formulações dessa idéia, mas encontram-se conectados às percepções, interpretações e reelaborações que os professores buscam, definem e acreditam em sua prática pedagógica, mesmo que essa perspectiva de ensino proponha uma forma de pensar a escola, o aluno, o professor, o conhecimento e a organização escolar. Daí a relevância de nossa interlocução com professoras das séries iniciais quando buscamos contemplar aquelas condições que todas profissionais do ensino vivem para, conforme Sacristán (1998), modelar o currículo escolar por meio de suas práticas pedagógicas.

4 AS ESCOLAS E O ENSINO POR PROJETOS – IDENTIFICANDO ASPECTOS DAS RELAÇÕES PEDAGÓGICAS

Este capítulo procura apresentar os sentidos extraídos dos depoimentos das professoras que se articulam com a idéia de ensino como sua atividade na instituição escolar. No processo de abordagem desses sentidos, procuramos relacioná-los com o ensino por projetos, sob a ótica tanto daquelas professoras que desenvolvem um trabalho nessa perspectiva como também daquelas que declaram não atuar por meio dessa perspectiva teórico-metodológica.

Seguimos o pressuposto de que na prática pedagógica há certo campo de sensibilização voltado a determinados aspectos, independente de os professores assumirem o ensino por projetos como sua forma e conteúdo, os quais se combinam e caracterizam elaborações plurais do processo ensino-aprendizagem.

Ainda, sob a concepção da atividade do professor como uma prática que não ocorre autonomamente, conforme já assinalamos no capítulo anterior, tomamos por base que essa prática está inserida em um contexto escolar que faz parte de um cenário político, administrativo, histórico, educativo e social.

Preliminarmente, ressaltamos que os dados sobre o contexto escolar da rede pública estadual de Santa Catarina, da qual as professoras desta pesquisa fazem parte, denunciaram a difícil situação em que se encontram quanto ao suporte institucional e de carreira profissional, sob uma condição de trabalho bastante precária e solitária em todas as três escolas onde desenvolvemos a pesquisa. E, nesse contexto, a partir dos depoimentos, em relação ao ensino por projetos, as professoras da pesquisa podem ser divididas em dois grupos: a) as que declaram que sua prática pedagógica tem ações voltadas ao ensino por projetos e b) outro em que essa prática segue outras orientações por diferentes razões (como a falta de um maior conhecimento dessa

proposta de ensino, as condições atuais da escola que não oferecem possibilidades para sua concretização e/ou a discordância em relação a essa proposta).

A razão de haver dois grupos, em três contextos de escolas diferentes, já foi explicitada na introdução, dado que se partiu da necessidade de romper com uma perspectiva unilateral de pensar os sentidos que os professores articulam no ensino, principalmente sob o âmbito do ensino por projetos. Ficou evidente que se tinha por objetivo perceber as nuances entre o ensino por projetos e as dinâmicas das escolas em que se inseriam as professoras, sendo então necessário trazer alguns depoimentos de quem não declarava realizar tal perspectiva em sua prática pedagógica.

Estaremos selecionando, das falas das professoras, um conteúdo que visa agregar alguns alcances em relação aos sentidos que se articulam no ensino. Consideramos que nesse momento é importante recorrer a dados de visualização de cada professora dentro do ambiente escolar em que atua, o que informa de modo aproximado sobre sua construção profissional no exercício do ensino, para auxiliar a compreensão do leitor na interpretação das declarações obtidas, uma vez que acreditamos que esses dois elementos articulam-se às questões de interesse desta pesquisa.

Então, objetivando situar as professoras nas escolas e a sua relação com o ensino por projetos, logo abaixo estaremos expondo uma breve abordagem, parcial e sem muitos detalhes, recorrendo às falas dos representantes da equipe pedagógica da escola no momento inicial do contato com cada unidade. Assim, com esse propósito, buscamos perceber alguns movimentos da ação educativa na escola em entrevistas com essas representantes das três unidades selecionadas no processo de pesquisa, com o objetivo de colher informações sobre a dinâmica organizacional da escola, em especial no que se refere ao ensino por projetos.

A partir desses objetivos definidos, encontramos quatro aspectos que colaboraram para a percepção do trabalho das professoras em suas escolas respectivas: o valor do ensino por meio de projetos no currículo escolar; as relações no processo de ensino e aprendizagem ligados ao ensino por projetos⁷⁴; a dimensão da implicação do ensino por projetos na organização pedagógica da escola e a concepção de docência e o desenvolvimento do ensino por projetos na escola.

4.2 O ensino por projetos: as professoras e os contextos escolares

Os depoimentos das representantes da equipe pedagógica das três escolas evidenciaram certa consonância quanto à idéia de valorização do ensino por meio de projetos. Nesse aspecto, consideramos que as expectativas quanto ao ensino por projetos são unanimemente positivas, convergindo para idéias e possibilidades do trabalho pedagógico na escola que tratam o conhecimento de maneira não fragmentada, colocando-o em uma dimensão mais próxima da vida dos alunos. Isso é relacionado, também, a uma forma de trabalho pedagógico que os instigue, posto que alcançaria seu *interesse* e sustentaria o trabalho em uma concepção de aluno ativo no processo ensino-aprendizagem. Consideramos que a valorização positiva do ensino por projetos é comunicada pelas seguintes declarações:

[...] [o ensino por projetos] consegue mexer com o aluno trazendo todos os conteúdos que estão embutidos em todas as disciplinas: Matemática, Física, Biologia, que às vezes a gente pensa: “ah, só está no ensino médio”. Mas não...

⁷⁴ Esse eixo apresenta apenas alguns indícios de como a escola ordena o seu trabalho. Não foram feitas nenhuma observação ou acompanhamento aprofundado para obter informações mais precisas, mas acreditamos que os aspectos informados colaboram para entendermos algumas relações estabelecidas em cada escola.

Com projetos se percebe esses conteúdos transitarem ali no processo (ESCOLA H);

[...] porque a escola, do jeito que ela é estruturada, com um currículo por disciplina, por série, por grade, a criança... O resultado está aí posto. Ninguém quer vir para a escola, todo mundo vem, são passivo, são... Não tem interesse (ESCOLA H);

[...] a gente percebe que a criança se percebe, ela consegue perceber que aquilo que foi trabalhado tem relação com a vida dela, que ela pode melhorar a condição de vida dela, melhorar o meio que ela vive, entender melhor, atuar sobre ele (ESCOLA H);

Prof. – [...] nós ganhamos o Prêmio Escola Referência por causa dos projetos!

Entrev. – No caso, vocês são escola referência por causa dos projetos?

Prof. – Sim, desde 2000. Nós mandamos o projeto de 1999 e em 2001 a gente ganhou escola referência.

Entrev. – Vocês que ganharam o prêmio escola referência. Como se faz para participar?

Prof. – O colégio se inscreve.

Entrev. – E exige alguns critérios?

Prof. – Eles têm que ter projetos. Tem que ter projetos para poder apresentar. E a cada ano não pode ser o mesmo projeto. Em cima do projeto mais bem estruturado é que...

Entrev. – É pela sala de aula? É pela escola toda?

Prof. – É pela escola (ESCOLA G)

Problematizando uma suposta possibilidade de mudança entre um trabalho anterior, sem os projetos, e a atual idéia de ensino por projetos, a representante informou:

Acho que o aluno teve mais interesse, acho que as aulas ficaram mais diversificadas, por exemplo. Na apresentação do conteúdo tipo aula expositiva fica cansativo. (ESCOLA G)

[...] um dia, quando ele chegar lá na 8ª série, ele quer, “eu tô interessado em entender algum assunto”, ele não vai ficar lá parado esperando que alguém traga para ele, ele vai correr atrás. [...] É essa possibilidade que o projeto dá, correr atrás. (ESCOLA C)

Importa observar nesse momento que as declarações destacadas expõem expectativas em relação a dimensões distintas para orientação do ensino.

As citações selecionadas remetem a: promover aprendizagens em direção à disposição para ir em busca de conhecimento; contemplar atividades escolares que provoquem a motivação

dos alunos (embora isso abarque um campo difuso de sentidos); articular o conteúdo do ensino com a experiência social dos alunos de modo a instrumentalizá-los para a percepção de si e das relações das quais participa.

Identifica-se na escola G que o processo de continuidade da idéia de ensino por projetos é também reportada pela sua participação no Prêmio Escola Referência promovido pelo Estado, com incentivo indireto da Secretaria da Educação (ver capítulo 1). Pelos relatos, esse movimento não foi apontado por nenhuma das outras duas escolas, o que de certa forma expressa certa aceitação e iniciativa da própria escola G nesse sentido.

Apresentamos, a seguir, as três escolas com breve perfil funcional de suas professoras e uma caracterização quanto aos aspectos anteriormente identificados. É importante registrar que os nomes das professoras e escolas são todos fictícios procurando preservar sua identidade.

4.1.1 *Identificando alguns elementos do contexto da ESCOLA C*

Na ESCOLA C, apenas uma professora desenvolve o ensino por projetos na escola: Luiza, 42 anos de idade, professora efetiva com 40 horas de vínculo, Curso de Magistério concluído em 1983 e graduada em Pedagogia — Séries Iniciais na UDESC, no ano de 2000. Já atua na rede pública estadual há oito anos e nessa escola há dois anos. Trabalha atualmente com uma 1ª série (desenvolve com esta turma o turno integral proposto pela rede, que no 2º semestre

foi desativado) e uma 4ª série⁷⁵ (duas disciplinas, Ciências e Estudos Sociais, sendo que no 2º semestre passou a ser professora da turma com a desativação do tempo integral da 1ª série).

Em seu relato informou que já atuou com Classes de Aceleração na rede municipal de ensino da cidade de Florianópolis, onde “aprendeu” a trabalhar com o ensino por projetos de pesquisa. Desenvolve o ensino por projetos nessa escola há dois anos e, em função dessa prática pedagógica, declara não aderir ao uso do livro didático em seu trabalho de ensino. No entanto, ele tem servido para ser utilizado por pessoas que a substituem quando ela precisa fazer algum curso ou faltar por motivo de doença.

Quanto à implicação dos projetos na organização pedagógica⁷⁶ dessa escola, o depoimento da representante da equipe pedagógica informou que, no início do ano, a instituição exige um plano anual dos professores que serve como um instrumento burocrático-administrativo. As reuniões pedagógicas e de planejamento são organizadas pela diretora adjunta por áreas de conhecimento. A escola participa do Projeto do Maciço Central uma vez por mês. Os Conselhos de Classe, como informa: “a gente mais discute do que... É complicado”. Revela também a dificuldade para se encontrar e trocar idéias pela falta de tempo para se reunir tendo que cumprir com as 800 horas no atendimento aos alunos.

Conforme argumenta, o trabalho com projetos parece sofrer mais embates provenientes dos professores de 5ª série, que têm incertezas quanto à apropriação do conteúdo dos alunos da 4ª série que trabalham com essa perspectiva. Desta forma, interpreta que outro fator que interfere no trabalho são as exigências de outras séries mais à frente, quanto ao cumprimento

⁷⁵ Nas escolas C e G a organização pedagógica nas séries iniciais do ensino fundamental há disciplinarização do currículo.

⁷⁶ A pessoa entrevistada como representante da equipe pedagógica da escola C atuava também como professora em 2003, com carga horária de 60 horas.

dos conteúdos considerados “mínimos necessários”, o que sustenta a contraposição ao valor positivo dos projetos na escola.

No que concerne ao conteúdo, a representante informa a dificuldade de trabalhar a Matemática sob a forma de projetos, nas formatações comumente conhecidas da abordagem mais abstrata e de conceitos mais específicos, tão exigidos no contexto escolar. A professora que desenvolve os projetos divulga aos pais o que as crianças aprenderam e o que aconteceu nas aulas por meio de apresentações a cada semestre, objetivando o reconhecimento do esforço dos alunos e do trabalho pedagógico desenvolvido.

Do ponto de vista dessa representante, as relações no processo de ensino e aprendizagem e o ensino por projetos indicam que existe uma necessidade de colocar o aluno na condição de participante das decisões a respeito do que será aprendido e realizado como atividade escolar e uma sensibilidade para processos diferenciados de aprendizagem. A relação ensino-aprendizagem supõe ações com trabalhos diversificados nas aulas, bem como organização de momentos para atendimento individual ao aluno. Tais abordagens dos projetos nas aulas são informadas na fala: “São projetos que vão ser lançados ali na turma e que a gente vai discutir a idéia e vai ver se é viável ou não.”; “[...] a gente debate essas coisas que cada um caminha de forma diferente[...]”.

A propósito da concepção de docência e o desenvolvimento do ensino por projetos na escola, a representante da escola interpreta ainda que a forma de ser um professor que ensina por meio de projetos está relacionada a sua condição, de âmbito metodológico, de produzir na prática certo tipo de atuação, ou seja, o fato de discutir com os alunos o quê, quando, por quê e de que forma se estudará. Na sua opinião, tal fato deixa o professor na incerteza do percurso do seu trabalho, sendo necessário saber lidar com isso, “ter o discernimento de ser mediadora,

orientadora, tudo, tem que ser pesquisadora, parceira. Tu tens que ser tudo ali dentro. Aí, para não abrir um projeto que abra um leque que depois tu não consiga fechar este leque”.

Ao mesmo tempo, aponta que certa incerteza e medo no professor ocorrem devido à exigência de uma nova “postura” de atuação profissional, pois como informa: “o projeto tem uma coisa também que é assustador, a professora se movimenta muito. Ela não está mais parada, está ali, pega livro, página tal,... Vamos!”.

Essas declarações inscrevem-se em um conjunto de posicionamentos que sugerem que a docência remete à capacidade didática, as quais, no entanto, não são dimensionadas quanto a sua origem e desenvolvimento.

4.1.2 *Identificando alguns elementos do contexto da ESCOLA G*

Na ESCOLA G, entrevistamos três professoras, todas com contrato ACT, com média de 6 anos de atuação e, de acordo com representante da escola, todas desenvolvendo o ensino por projetos, informação contradita na entrevista com as mesmas, quando apenas duas declararam realizar tal trabalho.

Beatriz, 35 anos de idade, professora ACT com 20 horas de vínculo, Curso Magistério concluído em 1989 e cursando o 6º semestre de Pedagogia da UDESC, atua na rede estadual de ensino há 11 anos e nesta escola há nove anos. Atualmente trabalha com uma 4ª série. A professora informou não trabalhar com projetos e não ter feito estudos sobre isso, mas que na escola algumas pessoas compreendem que ela trabalha dessa forma porque geralmente

desenvolve atividades com os alunos de maneira “mais concreta” como a elaboração de terrários. Na verdade, segundo Beatriz, na opinião de alguns integrantes da escola, a única coisa que faltaria para “ser projeto” seria a materialização dessa prática montando um registro estruturado das atividades. No entanto, ela considera que ela só pode desenvolver um outro trabalho depois de estudar e conhecê-lo melhor.

Bárbara, 38 anos de idade, professora ACT com 40 horas de vínculo e também presidente da Associação de Pais e Professores (APP) da escola, concluiu o Curso de Magistério no Rio de Janeiro (mas não informou o ano) e cursa pedagogia na UDESC; atua na rede estadual de ensino há 10 anos e nessa escola há cinco. Atualmente trabalha com a 4ª série (com duas turmas em um mesmo turno com duas disciplinas — Português e Estudos Sociais, dividindo o horário da turma de 4ª série com a professora Bianca que também faz parte da pesquisa) e uma 1ª série. Essa professora declara trabalhar com o ensino por projetos e geralmente busca envolver as outras professoras com o objetivo de fortalecer o trabalho, principalmente aquela com quem divide as turmas da 4ª série. Apesar de ter ações voltadas aos projetos, a professora explicita que esta não é a forma exclusiva de desenvolver sua prática pedagógica, porque compreende que não é possível ignorar certos conteúdos de programas curriculares apresentados sob a forma disciplinarizada e mais específica uma vez que esses são um dos encontros que o aluno das séries iniciais terá no processo de progressão durante as séries e também em determinadas exigências sociais.

Bianca, 39 anos, é professora ACT com 20 horas de vínculo e também, com mais 20 horas de uma escola particular. Concluiu o magistério em 1983 e está cursando Pedagogia na UDESC. Trabalha na rede estadual de ensino e nessa escola há quatro anos. Atua com duas turmas de 4ª série nas disciplinas de Matemática e Ciências. A forma de se envolver com o ensino por projetos é geralmente colaborando com aqueles propostos pela professora Bárbara

com quem partilha o atendimento das turmas. Segundo suas informações, na escola particular o ensino por projetos é bastante desenvolvido, o que colabora fornecendo traços a sua atividade de ensino na rede estadual.

Considerando a implicação dos projetos na organização pedagógica da escola, vale ressaltar que nessa escola não há especialistas, sendo que para a equipe pedagógica os profissionais que dão apoio para a escola são professores readaptados (ver capítulo 1). Esse apoio consiste em atendimento fora de sala de aula para alunos, pais e outras necessidades pedagógicas das classes. Segundo informaram, não atuam impondo ou realizando intervenções no trabalho dos professores.

As professoras trabalham juntas e se reúnem para discutir o conteúdo e a forma de trabalhar, sugerindo que às vezes trabalhem o mesmo assunto. A escola realiza diversas atividades extracurriculares, em outro horário, por meio de projetos em música, informática, teatro, artes e língua estrangeira (francês e italiano).

Não existe um tempo destinado para estudo ou pesquisa das professoras e o ensino por projetos faz parte do que é referido como “plano de curso de cada série”. Conforme expressaram, o caminho para as mudanças da forma de trabalho pedagógico enquadradas como “tradicionais” é gradativo e, assim, o ensino por projetos não contempla todos os conteúdos desenvolvidos no currículo.

Observando o processo de ensino e aprendizagem em relação ao ensino por projetos, nota-se uma preocupação com a forma do ensino, com os projetos se encaixando em uma tentativa de produzir práticas pedagógicas que busquem se distanciar da forma de ensino geralmente relacionada ao chamado “ensino tradicional.” Entendemos que são expressões de suas interpretações: “[...] a gente estava muito bitolado àquele ritmo de trabalho: professor dá

informação e o aluno só recebe. Então, houve uma dificuldade muito grande da gente modificar esse sistema. Tanto que a modificação está sendo gradativa. Não é que são todos os conteúdos trabalhados que são através de projetos. Não são todos.”

Sobre as situações de aprendizagem, as professoras destacaram a dificuldade em lidar com a aproximação do currículo da escola com a aprendizagem do aluno em virtude de quem é esse sujeito, como se pode perceber na fala:

O problema maior na nossa escola é que a gente atende alunos de classe social muito diversificada, esse para mim é o maior problema de aprendizagem. Porque eu tenho a turma que aprende logo, tem aquela que tem dificuldade, e tem aquela que não tem dificuldade mais não tem interesse.

A interpretação formulada sugere uma leitura do contexto da escola que emerge da preocupação com as condições sociais dos alunos e, de outro lado, também está presente a preocupação com o seu envolvimento, o qual independeria das condições supracitadas.

Quanto à concepção de docência e o desenvolvimento do ensino por projetos, nessa escola as informações giraram em torno da concepção de que o aluno exerce certa força para que o professor modifique sua prática, mas não foi apanhada a direção que ela deveria ter ao negar a anterior, compreendida como um ensino mais “tradicional”. Na mesma medida, ao expressar o contexto do trabalho docente, interpreta-se que há uma dificuldade quanto à condição do trabalho do professor, por ser solitária, levando-o a depender do seu próprio esforço para realizar o ensino por meio de projetos.

O que permanece em jogo na concepção de docência dessa escola relaciona-se com o formato e o conteúdo das aulas, cujo valor positivo está em não se enquadrar num modelo de ensino conhecido como “tradicional”. Isso significava apontar para outra forma de organização do espaço da sala de aula explicitando um tipo específico de relação professor-aluno, de processo

de avaliação, de aulas mais prazerosas, de trocas ocorridas nas aulas entre aluno-aluno e professor-aluno.

Contudo, constitui-se em um paradoxo essa concepção de docência e as condições institucionais para que ela se efetive.

4.1.3 *Identificando alguns elementos do contexto da escola H*

Na ESCOLA H, o número total de professoras das séries iniciais, em 2003/2, era de cinco e no ano da realização da pesquisa (2004), esse número passou para seis (ver a introdução). Escolhemos essa escola porque ela teria uma representatividade de professores que realizam o ensino por projetos ou não e em graus diversificados. Isso possibilitaria conhecer pontos de vista diferentes frente aos sentidos que se articulam no ensino.

Janice, 32 anos de idade, professora efetiva em 40 horas de vínculo, concluiu o Curso Magistério no ano de 1987, o curso de Pedagogia - Séries Iniciais em 1998 e a Especialização em Educação no ano de 1999. Trabalha na rede estadual de ensino há 15 anos e como professora dessa escola há oito. Atua com crianças de 1ª série. Assim como a professora Luiza da escola C, atuou com Classe de Aceleração do município na qual, segundo declara, aprendeu a trabalhar com projetos. Atualmente afirma desenvolver o ensino por projetos, que representa a base de sua prática pedagógica, destacando inclusive não utilizar o livro didático para o atendimento das crianças.

Juliana, 22 anos de idade, professora ACT em 20 horas, concluiu o curso Magistério no ano de 2000 e cursa Pedagogia na UNIVALI. Trabalha na rede estadual há um ano e na escola há

um mês, onde atua com crianças de 4ª série. Segundo ela, já trabalhou com o ensino por projetos com crianças de dois anos de idade em uma escola particular. Atualmente não mais, pois considera que a prática pedagógica do professor não muda quando recorre ao trabalho por projetos. Inclusive considera que esse tipo de ensino não permite muita flexibilidade do professor, pois ele tem que seguir uma “seqüência para chegar ao ponto final”. Destacamos que pela turma que assumiu já haviam passado mais de três professoras até maio de 2004.

Joana, 44 anos de idade, é professora efetiva em 40 horas de vínculo. Concluiu o Magistério e cursou Pedagogia na UDESC, mas não informou o ano. Trabalha na rede estadual há 24 anos e sete meses e na escola há 23 anos e cinco meses. Atua com crianças de 4ª série. Sua opinião sobre o ensino por projetos é percebida como algo significativo, porque, conforme interpreta, possibilita ao aluno uma participação maior e, a partir de uma problemática gerada por uma necessidade coletiva, há o seu envolvimento.

Jaqueline, 25 anos de idade, professora de contrato ACT em 40 horas, concluiu o Curso Magistério no ano de 2001 e cursa Pedagogia Séries Iniciais e Educação Infantil na UNIVALI. Trabalha na rede estadual há um ano e sete meses e na escola há dois meses; também não era a primeira professora da turma quando da entrevista, em abril. Atua nas 3ª séries. Não executa o ensino por projetos e declara que nem sabia dessa possibilidade na escola, trabalhando a partir dos “referenciais de sua experiência”. Também informou não ter muito conhecimento a respeito, mas, pelo pouco que sabe, considera que os projetos no ensino parecem não permitir ao professor caminhar conforme as necessidades do grupo, pois deve direcionar o trabalho para um resultado final.

Janete, 33 anos de idade, professora de contrato ACT em 20 horas, concluiu o Curso Magistério no ano de 2003. Trabalha na rede estadual e nesta escola há dois meses. Atua junto a

uma 3ª série. Segundo ela, sua prática não é voltada ao ensino por projetos. Na verdade, informou não ter muito conhecimento a respeito dessa perspectiva pedagógica. Vale ressaltar que ela é a quinta professora da turma até o mês de maio de 2004.

Sara, 55 anos de idade, professora efetiva em 40 horas, concluiu o Curso Magistério no ano de 1966 e o curso de Pedagogia pela UDESC em 1991. Trabalha na rede estadual há 18 anos e dez meses e na nesta escola há 12 anos e dois meses. Atua com crianças de 2ª série. Afirmando-se bastante frustrada com a falta de condições da escola, atualmente desenvolve pequenos projetos, nomeados por ela como “projetinhos de uma semana a 15 dias”, sem haver uma constante preocupação nesse sentido. Já desenvolveu práticas pedagógicas voltadas a projetos com muito mais ênfase e de longo prazo, mas enquanto as condições da escola estiverem do modo que estão, considera inviável, apesar de desenvolver pequenas ações nesse sentido.

Nesse estabelecimento de ensino, ao observar a implicação dos projetos na organização pedagógica, verificou-se existirem projetos que envolviam toda a escola, de 1ª a 8ª séries e outros por turma, sendo a decisão de trabalhar o ensino por meio de projetos do professor. Quanto à participação dos pais, a escola oferece espaços como discussão do plano estadual, conselhos, reuniões destinadas a turmas com problemas, contudo a presença é mínima apesar de ter havido um crescimento nos últimos anos.

No desenvolvimento do currículo, a organização dos conteúdos e das disciplinas por séries é parte de um trabalho de discussão e decisão coletiva da escola. Por meio de reuniões no início do ano se decide o que desenvolver como conteúdo das disciplinas com a participação de todos os professores da 1ª até 8ª série e Ensino Médio.

Para definir os conteúdos das séries foram organizados grupos por disciplina, que decidem o que é preciso aprender em cada nível. A finalidade desse trabalho é evitar o “problema

da falta de base” e dar continuidade ao trabalho da escola mesmo quando há trocas de professores, devido à rotatividade de professores ACT.

Sobre as relações no processo de ensino e aprendizagem ao ensino por projetos, as respostas remetem a questões voltadas à forma e ao conteúdo de ensino, destacando ações que não se restringem ao espaço escolar, tais como passeios, pesquisas na internet, entrevistas, visitas. Além disso, para algumas professoras o ensino por projetos possibilita à criança uma maior relação do conhecimento aprendido com a sua vida:

a questão que me chama a atenção mesmo é o aluno se perceber nesse contexto, não esse conteúdo quando é trabalhado enquanto conteúdo isolado [...]; se ele está lá no bairro dele e vê as pessoas jogando lixo, que ele vê as pessoas matando, que ele saiba compreender isso, saiba se construir diferente e intervir se puder.

Assim, há indícios de que nesse contexto se acredita que o ensino por projetos contemplaria a possibilidade de lidar com diferentes recursos materiais, espaços e produções, rompendo com uma organização curricular mais convencional e, quem sabe, de abarcar a vida do aluno.

No que tange à concepção de docência e ao desenvolvimento do ensino por projetos, os depoimentos mostraram que a característica dos professores de 1ª a 8ª série que trabalham com projetos estão voltados principalmente ao fato de serem ativos, críticos, resistentes, pesquisadores, envolvidos com questões da escola e com atitudes como estar sempre propondo, buscando e problematizando. Esses profissionais são localizados na escola como diferentes positivamente e articulam um movimento na direção da mudança da prática pedagógica.

4.2 O ensino por projetos nos depoimentos das professoras

Retomamos os pressupostos de Sacristán (1998), que oferece como referencial a perspectiva do currículo como construção social, em que o professor é compreendido como mediador do currículo através de sua ação educativa pela qual exerce papel ativo no processo pedagógico.

Na presente pesquisa, a construção da idéia de projetos no ensino ganha sentidos diversificados pelas professoras, construídos na dimensão ativa do processo pedagógico, com graus e nuances diferentes e variados, em sua mediação.

Assim, esse item compõe-se de dois eixos explicativos que buscam aglutinar o sentido das práticas pedagógicas:

- a) o primeiro aborda o que mobiliza as professoras, gerando uma prática pedagógica no âmbito da ação didática em torno ou não dos projetos, algo que percorre questões diversas, articuladas à promoção de aprendizagens dos alunos com objetivos de: captar seus *interesses* para tratar do conteúdo de ensino, valorizar a atenção à dimensão da afetividade como uma disposição nuclear para a relação mediadora do ensino, valorizar conteúdos mínimos, reconhecer a experiência social do/as aluno/a;
- b) o segundo, envolvendo a relação entre ensino e a dinâmica da organização escolar, traduz o quanto a prática pedagógica das professoras não é autônoma e, portanto, está conectada com as forças internas e externas à escola, incorporando também os determinantes históricos, sociais e políticos no contexto escolar.

4.2.1 *Preocupação em promover aprendizagens dos alunos: mola mestra da atividade de ensinar*

No exercício de sua atividade e função, cada professora empreende uma prática pedagógica tendo em vista produzir um conjunto de aprendizagens dos alunos. Mas, efetivamente, mobilizadas pelo quê? Ou seja, o que orienta suas disposições para essa finalidade central da ação docente?

Essa problemática constituiu-se num foco para capturar os sentidos da mediação da relação com o(s) aluno(s), na modelação curricular. A razão pela qual buscamos conhecer o que mobilizava as professoras, encontra-se no fato do que elas justificavam e argumentavam a que recorriam para sustentar e intermediar o trabalho pedagógico na relação com os alunos e para cumprir o currículo, face aos problemas e às forças sociais existentes na escola.

Assim, o que revelam as falas dessas professoras e apresentam como um aspecto aglutinador de sentido, definimos como a preocupação em instigar aprendizagens, mais precisamente nas atividades de aula.

Entretanto, as falas das professoras sugerem que as intenções e a própria alavanca de seu trabalho envolvem essa preocupação e podem apresentar focos singulares. Em nossa análise destacamos: captar os *interesses* dos alunos para tratar do conteúdo de ensino; valorizar os conteúdos mínimos; valorizar a atenção à dimensão da afetividade como uma de disposição nuclear para a relação mediadora do ensino e reconhecer a experiência social dos alunos.

4.2.1.1 Captar os interesses dos alunos para tratar do conteúdo do ensino

Realizar uma atividade para concretizar a aprendizagem, compreendendo a atividade como movida e orientada por instigar o aluno a aprender, configura-se frente aos vários aspectos que envolvem a prática pedagógica como ação educativa que requer pensar em como se dá o encontro com o que precisa ser aprendido, o objeto do conhecimento. As professoras que em seu campo de atuação estão sensibilizadas por essa questão supõem centrar a sua prática nos alunos, construindo mecanismos para reconhecer o que instiga uma relação ao aprender.

Podemos considerar que esse dilema está vinculado com o que Charlot (2000) teoriza sobre a constituição de cada sujeito na relação com o saber, sendo ela singular, pois, “a relação com o saber é o próprio sujeito, na medida em que deve aprender, apropriar-se do mundo, construir-se. O sujeito *é* a relação com o saber” (2000, p.82).

Para as duas professoras que representam essa expectativa no âmbito do ensino, instigar a aprender move-se no campo pedagógico que relacionam com a idéia de reconhecer, perceber e desenvolver o *interesse* dos seus alunos que configuram de modo diverso, de um lado pela questão do objeto de conhecimento escolar e de outro pela noção do aprender a aprender. Para as docentes, a possibilidade de aprender a aprender se constitui um processo contínuo da vida do aluno, para apropriar-se do conhecimento socialmente sistematizado, a partir de suas necessidades. Parece que elas buscam reconhecer o que de fato fazia parte da vida desse aluno como conteúdo e, de outro lado, como capacidade cognitiva para relacionar-se com esses conteúdos que elas reconhecem ultrapassar o currículo escolar. Vejamos seus argumentos:

Agora, eu entendo conhecimento como o teu interesse, tu correr atrás desse conhecimento. O que eu tento passar para eles: eu só vou conhecer uma coisa, eu só vou aprender alguma coisa se eu quero aprender aquilo, se eu preciso daquilo nesse exato momento. (Luiza)

Ou ainda:

[...] estar trazendo esse estudar, como estudar, como ir atrás. O lance é mesmo esse, o professor fazer com que o aluno corra atrás do que ele necessita, do que ele precisa, do que ele tem de interesse, das problemáticas, do que ele precisa resolver na vida dele. (Luiza)

[...] a gente usa o interesse para dar conta do que a gente tem que dar que é a alfabetização. Mas muda muito porque esse planejamento tem que ser negociado com eles, então, tem que ser construído, com eles, não está pronto. Eu não posso pensar sozinha nisso, eu tenho que pensar e elaborar atividades de aprendizagens, mas a partir desse interesse. Daí as atividades não são atividades por atividades só para não gastar esse assunto, têm que ser atividades de aprendizagem, mas com esse interesse. (Janice)

E:

[...] Além da preocupação com a alfabetização, assim pra que eles tomassem gosto *pelo aprender*, o principal que a gente poderia ensinar é o aprender a aprender. Assim, apostando na autonomia que eles sentissem gosto pelo aprender, pela descoberta, pelo desconhecido, que é o veio da pesquisa na verdade, que o trabalho com projetos de pesquisa que eles sentissem esse prazer, essa necessidade de buscar. (Janice)

Notemos que a atenção ao tema do interesse move-se por perspectiva diferenciada, que inclui desenvolver nos alunos a vontade mesma de aprender aliada à percepção de necessidades, de si, como também, a serviço dos conteúdos que supõem relevantes e, ainda, a capacidade de “aprender a aprender” como uma herança que ultrapasse a experiência escolar atual.

Vale refletir com Sacristán (2000) como tomar o interesse do aluno como fonte para o trabalho pedagógico do professor relaciona-se com a organização do conteúdo a ser aprendido. De acordo com o autor, isso implica uma abordagem envolvendo diferentes conteúdos e áreas. Contudo, desenvolver um ensino centrado nos interesses dos alunos,

não significa fazer um currículo *à la carte* segundo as motivações muito particulares de um grupo de alunos/as num lugar concreto, pois isso suporia estar constantemente refazendo tudo, mas partir de interesses gerais, de acordo com a idade, capacidade de compreensão e contexto, de modo que a experiência

acumulada pelos docentes neste sentido seja aproveitável em outros momentos e por outros professores/as. (SACRISTÁN 2000, p. 284)

Esse é um enfoque sobre o *interesse* do aluno pouco ou nada discutido no interior da escola ou mesmo na formação dos professores, conforme as próprias entrevistadas permitiram antever em seus relatos.

Agregando outra reflexão, Santomé (1998) esclarece que, no passado, a idéia de interesse era definida por uma concepção que se acreditava estar regida por uma estrutura interna dos sujeitos (ver pressupostos de Ovide Decroly), ao passo que hoje se pode dimensionar esse interesse nas relações cotidianas condicionadas pelo caráter social e histórico da construção da realidade, ou seja, ele se dá na relação dos sujeitos com o mundo, levando à emergência — ou não — de determinados interesses (disposições). Em alguma medida, as professoras anunciam que sua argumentação em favor do interesse conecta-se com a questão do conhecimento e de suas finalidades, tendo em vista “melhorar a condição do aluno”. Também admitem a dificuldade de lidar com esse componente que lhes é tão precioso, no contexto escolar, como no exemplo Janice, quando procura descrever seus esforços na escola:

É o interesse deles. Nessa escola, com muito custo é o que eu tento desenvolver. Com muito custo porque... porque o interesse deles é muito oscilante. Ora eles estão interessados, daqui a pouco já não estão mais, daqui a pouco volta esse interesse, daqui a pouco aquele interesse que eu pensei que podia render um projeto bem legal já foi, foi-se embora. Então, assim, descobrir o que realmente interessa é complicado, mas é nisso que eu aposto sim — no interesse deles.

Frente a essas declarações, tendo por pressuposto as discussões de Santomé (1998) e Sacristán (2000), firma-se a importância de haver momentos nas escolas para discutir a questão do *interesse* do aluno para apreender a direção que o ensino irá tomar, pela mão de cada professora.

E, assim, emerge a relevância de pensar sobre o caráter mediador de cada professor ao remeter ao interesse dos alunos, pois, conforme já foi argumentado nessa exposição, o processo de ensinar, tendo em vista provocar aprendizagem na escola, encontra-se circunscrito em um currículo, ou seja, todo professor coloca a questão de desenvolver certo conteúdo por meio de atividades escolares. Esse eixo explicativo — preocupação em instigar aprendizagens — correlaciona-se com o quanto cabe ao professor, na prática pedagógica, dimensionar o que precisa ser ensinado e aprendido. Sacristán realça o quanto é importante para todo professor a modelação do conhecimento no intento de traduzi-lo para a aprendizagem do aluno:

Fala-se da motivação dos alunos, de processos cognitivos de aprendizagem, de manejo da aula, de ambientes escolares, de condutas docentes relacionadas com o bom rendimento dos alunos, de processos de planejamento, de como avaliar o aluno, mas silencia-se sobre o papel do professor na modelação do conhecimento, e sobre o próprio conhecimento, dando-o, portanto, como algo não discutível, como o inexorável *corpus* que constitui o currículo que os professores têm que desenvolver e os alunos aprender. (2000, p. 188).

É o que vamos encontrar nas expectativas das professoras, essa permanente relação com as problemáticas do conhecimento, mesmo que ela possa se revestir da atenção ao processo de aprender e ao que ele pode promover, por meio do ensino por projetos:

Trabalhar com projetos é legal porque tu vais atrás de respostas, se tu tens um questionamento, tem uma pergunta, tu queres responder, é possível responder aquilo, é muito bom tu correr atrás dessa resposta. [...] É um conhecimento que vai ficar para ti, fuge daquela coisa assim, fuge da “decoreba”, por exemplo (vou até lá, decoro, porque foi pedido para decorar e aquilo ali morreu ali e não teve significado nenhum). O projeto não, o projeto traz significado, ele tem um significado, e se tu vai à busca do que tu queres mesmo, tu não vais esquecer mais daquilo, eu acho que o projeto ensina... a coisa que ele ensina *mesmo é tu ir a busca do que tu queres*. [...] Vai acontecer isso na tua vida inteira, tudo que tu tiveres interesse tu vai saber ir atrás[...]" (Luiza, grifo nosso)

Entretanto, a pesquisa indica que não há uma correspondência mecânica entre ensinar por projetos e a possibilidade de ligar os conteúdos ao cotidiano dos alunos, de modo a instigar

aprendizagens e a construção de significados por quem aprende e de articular o aprender a observar, problematizar e responder às questões aí originadas.

O ensino por projetos não é a única proposição que traz essa possibilidade aos docentes. Conforme os próprios depoimentos das outras professoras (Bianca, Bárbara, Jaqueline, Juliana e Joana), percebe-se que existem modelações para agregar questões que envolvem o aluno no contexto da relação ensino-aprendizagem no cotidiano da sala de aula, por exemplo, a escolha por outra organização e outro desenvolvimento do ensino, em que realçamos a valorização maior do uso do livro didático como guia de conteúdos e tarefas para professores e seus alunos.

Tendo em vista os objetivos desta pesquisa, torna-se relevante examinar com atenção alguns elementos do movimento por parte de duas professoras que se identificam positivamente com o trabalho por meio de projetos na escola (Luiza e Janice) em relação aos conteúdos de ensino como rol de disciplinas e conteúdos organizados no âmbito escolar a partir de um referencial curricular mais amplo.

Nesse âmbito, um dos aspectos apontados com muita ênfase nas falas de ambas, está a questão do livro didático, a sua relação com a “listagem e dosagem de conteúdos” no currículo e a “interdisciplinaridade”.

Assumindo como possibilidade didática organizar a prática pedagógica com o ensino por projetos, os livros didáticos, como guia de orientação e ação que geram uma forma de pensar o ensino, ganham uma abordagem do conhecimento escolar em que emergem críticas fervorosas em função da avaliação dos conteúdos ali distribuídos serem “engessados”, de tal forma que não acompanham os ritmos e necessidades e interesses das crianças, bem como promovem uma organização do conhecimento que teria pouco a ver com o movimento que correlacionam à

construção do ensino por projetos e mesmo àquilo que elas entendem que deva ser o conhecimento na escola.

Em síntese, a seleção de conteúdos é enfocada aqui especialmente quanto a sua estruturação em vista das aprendizagens dos alunos: engessamento x ritmo e necessidades. No entanto, isso se relaciona a sua expectativa sobre a própria dimensão da função do conhecimento escolar.

Os seus depoimentos indicam tentativas de organizar o conhecimento a partir de situações-problema buscando encontrar um tipo de integração disciplinar. Ou seja, parte-se de um eixo e, para desenvolvê-lo, solicita-se a participação de diferentes áreas, disciplinas e conteúdos. Há um destaque de Luiza para a abordagem crítica do conteúdo sob o enfoque de gradação, parcelamento e repetição presentes no rol de conteúdos por série escolar. Ela põe em xeque a relação do conhecimento com os níveis de escolaridade que compõem o sistema de ensino tal como, de modo geral, é proposto na maioria das escolas. Para ela, a organização pedagógica do ensino por projetos responde melhor a essa necessidade de quebrar com a idéia de um conhecimento de acordo com determinados grupos, séries e idades. Contudo, destaca que é diferente mediar o ensino por projetos para crianças de seis ou sete anos em relação ao maiores de nove, dez anos ou mais, fato esse que aprendeu nesse ano, quando pela primeira vez trabalhou com as crianças menores das séries iniciais do ensino fundamental. A diferença apontada por Luiza se dá em virtude de que os menores teriam mais dificuldade para decidir os passos e o rumo que deve tomar o projeto, ou seja, é mais complexa a atividade de avaliar e planejar o quê e como precisa ser estudado pela criança da 1ª série.

Todas essas questões estão certamente presentes, quando — tanto Luiza quanto Janice — realizam a intrínseca tarefa da docência, que se trata da transformação do conhecimento no

intento de alcançar um nível compreensível para o aluno, ou seja, quando objetivam adequar o conhecimento ao entendimento do aluno, exercem certo grau de transformação sobre ele. Sacristán (2000, p. 186) ressalta que “a transformação do conteúdo pedagógico” já acontece em certa medida na atitude questionadora dos professores quando analisam que, frente a sua forma de conduzir a prática pedagógica ou quanto às necessidades dos alunos, os livros didáticos não dão conta de responder a ação educativa que intentam.

Tanto do ponto de vista de Janice quanto de Luiza, é difícil lidarem com o livro didático junto ao ensino por projetos, pois ele lhes parece incompatível com o desenho que lhe formulam para o ensino escolar:

[...] o livro didático era um empecilho. Nesse sentido porque ele está pronto começo, meio e fim, está ali. O que que eu vou criar em cima? O que que eu vou descobrir de novo? E se adotou vai ter que usar. Aí cadê o tempo para as outras coisas? Aí não dá, o tempo todo é só no livro. (Janice)

Cumpru destacar que essas reflexões não ocorrem de “forma tranquila” e sem conflitos. A todo ano elas declaram perceber a necessidade de estar convencendo pais, equipe pedagógica e demais professores da escola sobre o ensino por projetos.

Contudo, isso não é alvo de críticas somente de quem desenvolve um ensino por projetos, mas também das outras professoras, sendo representativo o depoimento de Juliana, sobre o uso do livro didático no ensino:

No meu ponto de vista eu não usaria, se fosse para mim mesmo decidir, eu não usaria livro didático com as crianças, porque elas ficam só se baseando naquilo. Vai pesquisar alguma coisa é só aquele livro. Chegou tal dia, vamos supor terça-feira, vamos supor, tem Português, Matemática e História. Aí só traz os três livros, tem que ser trabalhado o que está no livro, eles cobram o que está no livro. Se eu não quero trabalhar naquele dia com o livro, eles: ah, por que nós não vamos trabalhar com livro hoje? Então eles já estão acostumados a depender do livro. Então eu já acho que não deveria. Claro que o professor vai se basear em vários livros, vai procurar saber mais, mas os alunos eu acharia melhor que não. (Juliana)

A ruptura com um modelo que mais facilmente é aceito na tradição escolar da estrutura do trabalho pedagógico revela um movimento do professor que Sacristán (2000) compreende ser originado da necessidade de refletir sobre a prática.

O que nos parece distintivo entre os professores que declaram ensinar por meio de projetos e aqueles que não o fazem, trata-se do conjunto de aspectos que as primeiras buscam dimensionar, o qual ultrapassa a problemática metodológica implicada no processo de ensino-aprendizagem, alcançando a crítica ao próprio conhecimento escolar e sua função social. Essa é uma especificidade para a qual devemos estar atentos quando planejamos a formação docente ou implementamos políticas curriculares.

4.2.1.2 Valorizar a atenção à dimensão da afetividade

O segundo foco no interior captado acerca da preocupação em instigar a aprendizagem nas falas das professoras foi valorizar a atenção à dimensão da afetividade como uma disposição nuclear para a relação mediadora do ensino. Entre as dez professoras, duas delas (Juliana e Sara) sugeriram ser esse fator mais central e mobilizador, pois acreditavam que só assim era possível desenvolver o trabalho.

Tanto Juliana como Sara sustentam que as crianças apresentam uma “lacuna afetiva” na sua vida e, pelas condições sociais em que se encontram, é fator essencial a afetividade como forma mediadora no trabalho pedagógico na escola. As falas abaixo explicitam esse ponto de vista das professoras a partir de suas relações de aula:

Eu trabalho mais o afetivo. É a primeira coisa que eu trabalho. Já foi bastante elogiado na outra escola que eu trabalhei. Que eu trabalho primeiramente o afetivo com a criança, para depois eu desenvolver conteúdo e essas coisas assim. E qualquer problema assim, geralmente as crianças têm facilidade de chegar e conversar comigo algum problema que têm em casa. Eu acho que eu ganho bastante com isso. (Juliana)

[...] a minha afetividade com eles é que me dá condições. É o maior elo que eu tenho com eles, porque no momento que eu adquiri a confiança de uma criança, ela vem para mim, eles são muito carentes. [...] Tem alguns que me chamam de vó, outros de mãe. Essa afetividade é que faz com que a gente siga, que quebra também, que tem crianças que têm medo, medo da professora não gostar que ele faça isso, medo de dizer para ela que não sabe ler, então se há bastante afetividade, bastante carinho para dar para eles, eles se abrem. (Sara)

A afetividade como meio de acolhimento dos alunos constitui, na opinião delas, uma forma de construir um vínculo de confiança na suas relações, que por vezes se tornam formais em prol da apropriação e do didatismo do conhecimento.

Carvalho (1999) em sua pesquisa explicita o quanto é importante pensar que na atividade docente está em jogo relações pessoais envolvendo o processo emocional dos sujeitos. A autora aponta para o fato de que o professor exerce na prática de ensino uma atividade relacional que o move a determinadas ações educativas, pois “seja qual for o estilo de relacionamento e controle de classe adotado, ele sempre requer um envolvimento emocional numa direção determinada, com conseqüências sobre a pessoa do professor ou professora” (1999, p.21). Discutindo o trabalho do professor, Codo (1999) oferece elementos para aprofundar o dimensionamento da afetividade no ensino quando explicita que nesse ato educativo há uma relação que implica um investimento afetivo desse profissional. Conforme o autor, na atividade do professor faz-se necessário estabelecer uma relação afetiva, um movimento de sedução para envolver o aluno no processo de aprendizagem, que não depende somente de processos intelectuais e do conhecimento. Também segundo Carvalho (1999), a atividade docente precisa ser considerada

como uma prática que tem um caráter emocional, pois na escola e durante as aulas há o envolvimento com sujeitos⁷⁷.

Mobilizadas pelo que denominamos de acolhimento afetivo, então, essas professoras sinalizaram situações construídas na sua prática como: organização do trabalho pedagógico para atendimentos individualizados conforme o ritmo de aprendizagem dos alunos; construção de estratégias para relação entre alunos que já aprenderam a ler e escrever para ensinar os outros; preocupação de não faltar para que os alunos tenham atendimento, assegurando o fato de não estarem na rua; aproximação da família para conhecer o trabalho do professor pelas relações afetivas que estabelece com os alunos; extensão na atenção e no reconhecimento de quem são os seus alunos para poder compreender as razões que os levam à não apropriação do que é trabalhado em sala, ou mesmo da sua ausência.

Ressaltamos que essas duas professoras não foram as únicas a se referirem à afetividade como destaque em seu trabalho, mas ambas enfatizaram isto mais fortemente como móbil de sua prática pedagógica, daí nossa escolha por suas declarações. Ficou evidente que esse acolhimento não tinha nenhuma relação com o ensino por projetos, apesar de Sara desenvolver o que ela chama de “projecinhos”. Sentimos inclusive que, para Sara, o acolhimento afetivo ganha importância face aos conteúdos que sejam considerados essenciais entre as aprendizagens na escola.

⁷⁷ Conforme a autora, a carga emocional no processo de ensino-aprendizagem por vezes é ignorada no campo do debate pedagógico, sendo que muitas as questões educacionais tomam certas dimensões motivadas pela afetividade. Contudo, a autora alerta que o processo de aprendizagem desse aspecto na atividade docente é aprendido na experiência, uma vez que a “formação inicial ou continuada pouco pareciam contribuir na preparação de professores e professoras para relacionarem-se de forma satisfatória e enriquecedora com as dimensões afetivas de seu trabalho; e não existiam espaços coletivos formais destinados a apoiá-los para enfrentar cotidianamente as tristezas e alegrias inerentes ao trabalho com crianças” (CARVALHO, 1999, p. 20)

4.2.1.3 Valorizar conteúdos mínimos

O terceiro foco o qual se insere na preocupação em promover a aprendizagem, era relacionado à valorização dos conteúdos mínimos necessários para a vida, segundo os pontos de vista das professoras. Partilham com Sara esse foco do valor em conteúdos importantes outras professoras, Janete e Joana. As três se aproximam quanto aos conteúdos que indicam serem importantes. Todavia, as três dão direções bastante diferentes em seu trabalho para lidar com tais conteúdos, pois na relação com a forma e os pressupostos, essas ganham um ou outro caráter. Essas professoras apontaram, em síntese, como parte relevante de conteúdos primordiais, a apropriação da leitura, da escrita e, na matemática, das operações de soma, subtração, divisão e multiplicação.

O movimento para estruturar esses conteúdos, na opinião de Sara, não segue uma ordenação fechada, com uma única forma de desenvolvê-los, mas existe a preocupação de integrar os conteúdos das disciplinas e caminhar conforme o movimento do grupo, como declara a seguir:

Todas as professoras fazem em conjunto aqui, nessa escola, o plano inicial. Daí, nós pegamos os itens, o que vamos trabalhar em Ciências, em História e Geografia, em Língua Portuguesa e Matemática. Aí o meu plano comum é misturar todas as disciplinas para trabalhar o mesmo assunto. Agora, ultimamente nós estamos trabalhando a reciclagem do lixo, mas o que estou dizendo é que eu estava trabalhando com lixo, mas quando surgiu salário mínimo, eu parti para esse assunto, porque é importante. Depois eu volto para lixo, volto para reciclagem. (Sara)

Já para a professora Janete, esses conteúdos têm a forma na ordenação que o livro didático fornece, dentro de certa tradição curricular. Os poucos momentos em que ela sai dessa ordenação

é em função das datas comemorativas do calendário escolar. O grau com que significa o conteúdo como móbil de sua prática compreende em seu trabalho um foco fora do aluno, mas centrado no conhecimento curricularizado e parte de uma tradição escolar. As respostas abaixo expressam esse movimento em sua prática pedagógica:

Prof. – O que eu estou passando? O conteúdo dado do plano que eu recebi.

Entrev. - Nesse plano o que sugere sobre a tua atuação?

Prof. –Eles têm os livros, livros didáticos.

Entrev. - Quando chegaste na escola, já estavam os livros?

Prof. – Já. Os livros têm de Português, Matemática, História, Geografia. Daí com o livro a gente está passando o conteúdo. Tem algumas coisas que não são do livro que eu procuro trazer, no caso quando tem uma data cívica que os livros não têm, a gente está sempre passando alguma coisa diferente. Cartazes do dia das mães, eles têm Artes e Educação Física. (Janete)

Entrev. - Quando tu tens que dar um conteúdo novo como fazes?.

Prof. – [...] Primeiro eu procuro acalmar, conversar, para depois estar passando, porque não adianta estar passando alguma coisa que eles não estão nem aí. Até explico antes o que eu vou passar, tem coisas que eles se interessam, mas tem coisas que eles não estão nem aí.

Entrev. - O que tu sentes que interessam a eles?

Prof. – Para te falar a verdade, artes eles adoram, música eles gostam, música eles adoram, eles vivem cantando. Até as vezes, eu não sei se eu ajo certo porque: - Professora, eu não sei fazer isso. – Pois é... Mas as músicas vocês decoram!

Eles cantam a música todinha. Como vocês, uma coisa básica que é a leitura, que não é coisa difícil do livro. (Porque assim, se eles lerem um texto aqui do livro, a gente vai fazer a interpretação, eles não sabem). Eu digo para eles: - Como é que quando é música vocês sabem. É porque vocês não querem. (Janete)

A fala da professora revela o que em seu trabalho é possível construir com os alunos, mas a partir, basicamente, dos referenciais que têm base na tradição curricular do ensino fundamental. A mediação aí construída determina qual conhecimento é validado pela professora e pela organização do currículo escolar.

Também para Joana, apesar de trabalhar com a 4ª série, a preocupação com a alfabetização é bastante significativa, pois alguns de seus alunos não se apropriaram da leitura e da escrita e ela acredita que essas são habilidades fundamentais para que esses alunos sem muitas

condições econômicas e possibilidades sociais sejam “incluídos” socialmente (e a escola é o único instrumento no contexto comunitário para que isso ocorra). Contudo, apesar dos conteúdos apontados pelas professoras serem os mesmos, entre Joana e Janete, a diferença está no fato de que a primeira realça os alunos no processo, como pode ser percebido a seguir:

[...] o objetivo principal que é uma inclusão verdadeira é fazer esse diagnóstico de cada aluno, fulano de tal, nome e sobrenome, onde é que ele está no processo ensino-aprendizagem, quais são as principais dificuldades que ele tem. Tem hora que a gente quase enlouquece, mas é uma prática nossa uma ficha individual do aluno, a gente registra quase que diariamente tudo o que acontece com o aluno. [...] em relação ao currículo, conteúdos curriculares, existe essa preocupação sim, mas é muito mais real para a nossa prática ir realmente resgatando aonde o aluno possa ir vindo nessa rede. Assim, se está precisando disso, vamos trabalhar mais com isso. (Joana)

Enfim, os conteúdos que são apontados pelas professoras como importantes em seu trabalho relacionam-se a preocupações em torno do sucesso escolar e da vida dos alunos.

No que se refere ao ensino por projetos, Sara e Joana os abordam a partir de temáticas envolvendo situações-problema em torno da experiência dos alunos na escola e na sociedade. Fazem parte de projetos assuntos como violência, lixo, água (partindo de questões cotidianas). Não só essas professoras informaram recorrer a temáticas dessa natureza em seu trabalho, como também Bianca e Bárbara realizaram projetos nesse sentido, apesar de atualmente (2004/1) estarem envolvidas com projeto sobre o sistema solar.

Em todos os casos há determinados conteúdos e disciplinas que ganham certo status no contexto escolar e, assim, as proposições de ensino frente a determinados conteúdos são mais aceitas para serem desenvolvidas e outras não. Inclusive a própria ordenação, dosagem, frequência e quantidade estão intimamente ligadas a algumas disciplinas, assuntos e temáticas, sugerindo que a prática de projetos e “não projetos” ainda guarda muita aproximação quanto à

orientação geral do ensino, ou, ainda melhor, quanto a questões que se colocam também para professoras “tradicionalistas”.

4.2.1.4 Reconhecer a experiência social do/as alunos/as

Apesar de Bianca e Bárbara apontarem para as possibilidades do ensino por projetos no contexto escolar e no trabalho em sala de aula, ambas incorporam como um dos sentidos de seu trabalho, e que destacamos como um quarto item, a preocupação com a condição/experiência do aluno para dimensionar o valor dos conteúdos e, por isso, a luta para que esse possa ter maiores possibilidades de alcançar o êxito social:

Eu sou a favor de trabalhar projeto, mas às vezes a gente tem que ser tradicionalista, principalmente na matéria português e matemática porque a sociedade exige. Tudo agora você tem que ter a parte escrita, a matemática, a gramática, a interpretação de texto,... Então o aluno tem que ser preparado para a sociedade.[...]. Eu mostro para eles que a gente tem que saber competir, a gente não pode só ganhar, mas a gente tem que competir também. Essa história de: “Ai eu sou melhor do que ele!” Você pode ser em uma coisa e ele na outra. Mas vocês têm que brigar para ser os melhores sim, porque lá fora vão brigar com vocês para quererem ser mais do que vocês. [...] (Bárbara)

A articulação que as duas professoras fazem entre a apropriação do conhecimento sob uma formulação mais próxima de um enfoque curricular da tradição escolar e a busca por condições do êxito social dos alunos foi um aspecto muito enfatizado. Em nome de parâmetros de concursos, competições no campo do trabalho e da capacidade de atingir níveis de escolaridade tão altos como dos alunos de escolas particulares ou daqueles que têm um poder aquisitivo

melhor, parecem aderir à estrutura curricular convencional, como se essa pudesse garantir a inserção e o sucesso.

Isso parece configurar uma interpretação de que o ensino por projetos não tem alguns alcances seguros frente ao conjunto de demandas que as professoras consideram relevantes como aprendizagem dos alunos frente às dinâmicas do conjunto da sociedade. Apesar de interpretarem como importante e até informarem a existência de aspectos positivos no ensino por meio de projetos, compreendem que não é possível se desconectar do livro didático, do rol de conteúdos organizados na escola para a aprendizagem, bem como das exigências sociais existentes. A estrutura e organização do trabalho de Bárbara e Bianca expressam o que apontamos em capítulos anteriores sobre a interferência de subsistemas presentes no sistema de ensino, em que uns adquirem maior ou menor força e intensidade, como por exemplo, os subsistemas de participação e controle do currículo, a ordenação do sistema educativo e o sistema de meios (ver capítulo 1, p. 29-31).

Mesmo problematizando a relação do conhecimento entre o professor e o aluno como uma relação de transmissão, na perspectiva do dimensionado, a experiência dos alunos na atenção ao que ele já sabe e do seu ritmo de aprendizagem, essas professoras tentam modelar sua prática entre a pauta de um planejamento sobre o plano curricular convencional e a construção do conhecimento em uma abordagem mais próxima do aluno.

Assim, na concretização de sua prática pedagógica, parece que as professoras negociam suas expectativas com dados da realidade para os quais não podem se furtar e o fazem em meio a uma organização pedagógica que as impele para leituras ou iniciativas em geral solitárias, já que o planejamento pedagógico coletivo é apenas formal no início do ano.

Mas, voltando ao tema central desse item, encontramos quatro entre dez professoras em que a condição social e a experiência dos alunos são centrais para suas ações didáticas.

Um exemplo relevante é a atitude de Bárbara, que aplica questionários logo no início do ano letivo, visando obter um diagnóstico da vida dos alunos para saber como organizar os conteúdos. Sua fala, abaixo, sinaliza bem esta preocupação:

[...] todo início de ano, eu faço uma reunião com os pais dos alunos, dou um questionário para eles me responderem, faço questionário com os alunos, faço aquela sondagem: da onde eles moram, do que é a vida deles, o que a mãe faz, o pai faz, ele faz, para ver o que é que é importante daquele conjunto eu trabalhar. Daí eu sempre vou fazer o enfoque, por exemplo, ciências: a água, saneamento básico.[...]. É assim que eu trabalho com eles. É isso que eu vou buscar que é importante para eles.[...] (Bárbara)

Para Beatriz, a elaboração não apresenta esse caráter utilitário imediato, dirigindo sua busca para que esse aluno perceba que tem conteúdo (saber) e, dessa forma, que ele se perceba capaz, conforme argumenta:

[A preocupação], não digo do conhecimento [...] A minha preocupação é assim, com que eles sejam mais participativos, que consigam entender a sociedade, as coisas que estão passando lá fora e tudo. (Beatriz)
E procurar quando tenho uma matéria para explicar, que eles comecem a questionar deles, fazendo bastante questionamento [...] Porque eles começam a participar e até mesmo que o conteúdo fosse uma resposta deles. [...] Para que eles vejam que aquilo que eu queria não saiu de um livro, saiu deles. (Beatriz)

Uma outra professora, preocupada com a aprendizagem dos alunos frente ao que esse conhece, produz planejamentos mais abertos com espaços para maior participação e intervenção do aluno na prática pedagógica. Procura, assim, reconhecer a experiência dos alunos como conteúdo que contempla em seu trabalho, como podemos perceber a seguir:

Eu não tenho uma coisa muito estipulada. Eu planejo, porque se eu não planejar eu esqueço tudo, eu chego aqui eu vou esquecer, é muita coisa, então eu gosto de deixar tudo no caderno. Mas eu venho primeiro, eu jogo um tema assim, e vejo o

que eles têm para me dizer daquilo. Conforme o conhecimento deles eu vou desenvolver na minha aula no decorrer da semana. (Jaqueline)

Ainda, ao responder sobre a que fontes recorre para saber o que ensinar, declara:

Eu busco a vivência deles mesmos, porque, por exemplo, eu dei aula para uma 4ª série. Eu fiquei uma tarde com essa 4ª série que a professora desistiu e eles estavam trabalhando matemática. Eu fui ensinar para eles se eu não me engano calculo com vírgula só que antes de eu explicar eles já tinham a resposta para mim só que eles não sabiam desenvolver aquela conta para dar a resposta, porque muita gente ali já lida com dinheiro. Eles já sabem, já trabalharam o calculo mental só que não a regra, a regra eles não sabem. (Jaqueline)

Essa idéia da transformação da organização do conhecimento em algo relacionado com a experiência dos alunos também se torna meta para Bianca, quando seleciona o tipo de conteúdo a ser trabalhado, expresso da seguinte forma:

Primeiro eu tento conhecer a realidade do aluno para poder trabalhar em cima da realidade dele. Todo o conteúdo que é imposto, é colocado, é trabalhado com eles, quer dizer impostos, imposto por um determinado planejamento que a gente tem que seguir. Esse conteúdo eu tento adaptar dentro da realidade do aluno porque fica bastante complicado a gente fugir daquilo ali. Às vezes você trabalha um tema que a criança nunca viu, não sabe, não conhece, então, eu tento adaptar a realidade dele. (Bianca)

O sentido da experiência de ensino, com referência a instigar a aprender, como vimos, ancora-se em diferentes aspectos e em todos eles assistimos à força da modelação do currículo que ocorre incessantemente.

Mesmo reconhecendo essa condição do professor como um ser ativo no currículo, mediando as aprendizagens dos alunos entre as prescrições e determinações históricas, é necessário perceber que os seus próprios sentidos são construtos sociais e históricos. No campo da experiência docente, portanto, a disposição para ensinar por meio de projetos – ou não – ocorre com uma margem de autonomia oscilante, conforme o contexto institucional e escolar. Daí

procuramos inserir uma reflexão a respeito do grau de flexibilidade com que as professoras dessa pesquisa lidam na dinâmica da organização escolar, analisando assim o segundo eixo explicativo relativo aos dados da presente pesquisa.

4.2.2 *A dinâmica da organização escolar e o ensino por projetos*

O segundo eixo explicativo em torno da temática desta pesquisa é formado por elementos da dinâmica da organização escolar, pois nas entrevistas realizadas com as professoras emergiu de maneira bastante significativa questões a esse respeito, afinal não há como falar do ensino inviabilizando o que remete a uma forma institucionalizada do estado como determinante das decisões e problemáticas enfrentadas no atendimento aos alunos.

Apesar de haver singularidades na identificação de alguns sentidos que se articulam com o ensino por projetos nos contextos escolares pesquisados, compreendemos que não são fruto da ação individual de cada professora. Como argumenta Sacristán (2000), mesmo que haja características particulares, elas partem de uma multiplicidade de relações provenientes do sistema educativo historicamente produzido, no interior das quais as experiências e a formação profissional de cada professora, a construção de sua vida pessoal e o contexto institucional em que se encontram ganham sentido. Assim, as declarações colhidas nesta pesquisa são examinadas à luz do que Sampaio (2003) aponta como uma perspectiva relacional para se aproximar do que acontece na escola, ou seja, o quê e onde está a relação do que ocorre nas práticas pedagógicas dos professores.

Em busca das relações entre a organização escolar e os sentidos do ensino, alguns focos são representativos: as condições de trabalho pedagógico na escola, a questão do livro didático e as exigências no tratamento do conhecimento quanto aos pré-requisitos.

4.2.2.1 As condições de trabalho pedagógico na escola

Partiremos da apresentação de dados relativos às condições gerais da organização pedagógica para dimensionar o ensino na escola. Professores das séries iniciais informam sobre um grau significativo da precariedade com a qual se defrontam, seja quando se dispõem a ensinar por meio de projetos ou por outras formas de desenvolvimento do currículo. Na seqüência, serão agregadas as questões relativas às presenças e valor do livro didático e, por fim, a manutenção da força ordenada do ensino pela idéia dos pré-requisitos na organização dos conteúdos e nas implicações disso no ensino.

Iniciaremos com fragmento de fala das professoras Janice, Luiza e Bárbara sobre as exigências do ensino por meio de projetos. De modo geral, o ensino estrutura-se com base em iniciativas individuais, isoladas, que não compõem um corpo da prática pedagógica alicerçado pelo conjunto de companheiros/as profissionais das escolas em que atuam, apesar de muitas comungarem com a idéia e a expectativa de mudanças no tratamento do conhecimento, de acordo com o que comunicam abaixo:

Eu não optei por trabalhar com projetos só porque é mais trabalhoso, é justamente porque eu penso que pode modificar sim, pode trazer o gosto para aprender, a função social da escrita fica muito evidente no trabalho com projetos, porque as fontes de pesquisa não são as únicas fontes de pesquisa. Porque num livro didático, qual é a função da escrita? O aluno escreve para a

professora, para dar conta de preencher um espaço em branco. No projeto por pesquisa, na metodologia por pesquisa, a escrita toma outra função que é a verdadeira função, que é o registro, é a comunicação, assume a verdadeira função, então, e se essa verdadeira função está clara na cabeça da criança, de quem seja, da criança também, modifica sim, modifica a relação dela com a escrita, a relação dela com o conhecimento, a relação dela com a produção de conhecimento da humanidade. Eu penso que modifica sim. (Janice)

O pensamento de Janice não é muito diferente de Luiza no que se refere a mudanças em relação ao conhecimento escolar, contudo entende a seqüenciação de conteúdos de ensino como limitadora das possibilidades dos alunos e professores:

Eu acho que o projeto acaba com a “sacanagem” do corte do currículo. Na 1ª série, tem que aprender, isso, isso e isso; chega na 2ª série, ciências é tudo a mesma coisa, é assim, tu tens que aprender tudo na 1ª série, aí na 2ª, 3ª e 4ª é uma revisão, porque ele tem sair sabendo ler, ele tem que sair sabendo somar, subtrair, multiplicar, dividir, quando chega lá ele já sabe tudo ele só vai aumentando aos pouquinhos. Ah, porque quando ele chega na 2ª série ele vai dividir com número maior. Eu acho isso muita sacanagem. [...]

É assim, tem aquele conteúdo, mas não vou dar esse porque eles vão aprender lá na 5ª série, esse não interessa. Eu estou lá no ciclone e apareceu velocidade, aí não vou poder trabalhar com isso porque isso ele vai ver só lá 5ª série, então isso eu vou tirar, isso eu vou tirar, isso eu vou trabalhar porque ele não tem capacidade para entender o que é rotação. Sabe, não é assim. O projeto ele corta isso, pois se é o conhecimento que eu quero eu vou atrás do conhecimento, eu não preciso esperar para chegar na 5ª série. O currículo faz tu esperar a série seguinte, isso é a maior sacanagem que fizeram com os alunos. [...] Eu faço esse exercício de ver o que cada projeto na área de ciências o que ele abordou, na área de geografia o que ele abordou, na área de português o que ele abordou. Se tu fores olhar tu dais o currículo e tu dás além. (Luiza)

Para outra professora, trata-se de possibilidade de ampliar mesmo os conteúdos pré-definidos:

Agora eu entendo de que o projeto realmente muda porque tu vais trabalhar dentro de algo que tens um objetivo. [...].
[...] a importância do projeto é essa, além de tu abordes assuntos que estão dentro do currículo, que estão dentro daquilo que se planejou, você também pode fugir, você pode sair e procurar outros assuntos que também são do interesse da criança. Então fica só limitado àquilo ali. (Bianca)

Bárbara e Bianca, com quem divide uma turma, informam integrar-se para compor o ensino por projetos. Há aí uma implicação decisiva quanto ao processo de trabalho no que se refere a sua condição para ensinar:

Modifica, porque eu tenho que saber muito mais. Eu tenho que pesquisar muito mais, eu tenho que ler muito mais, porque todo o projeto é uma coisa mais ampla. Quando você não trabalha com projeto você limita o teu trabalho. O projeto você não pode limitar. [...].

Uma coisa vai virando a outra e daqui a pouco está deste tamanho aqui o negócio. (Bárbara)

A idéia de que o ensino por projetos compreende mudanças no que se refere ao tratamento do conhecimento é algo indicado por cinco professoras entrevistadas, com destaque ao enfoque sobre a integração das disciplinas na abordagem do conhecimento de uma forma mais ampla e não restrita ao currículo de conteúdos e disciplinas em sua forma convencional e dominante. O movimento do conhecimento a partir do tema ou da busca da resposta para uma problemática é condição para desenvolver o conhecimento no caráter da pesquisa. Com todo esse entendimento e, paradoxalmente, sem reais condições de realizá-lo, as professoras fazem o que podem dentro de seu cotidiano de trabalho.

As declarações apontam com muita evidência à desarticulação da escola para um trabalho pedagógico que lide com a pesquisa, o interesse, a experiência e as condições sociais dos alunos. As bibliotecas não são bem equipadas e geralmente estão fechadas por falta de funcionários; não há espaços alternativos na escola para que o aluno possa se “plugar” e buscar diferentes referenciais e fazeres, ampliando e se relacionando ao seu repertório cultural; o trabalho é desenvolvido **exclusivamente** pela forma seriada, em salas de aula que só tem o quadro, giz e o livro didático para alunos e professoras; é extremamente difícil para as profissionais da escola realizarem atendimentos individualizados para tirar dúvidas, dar encaminhamentos para resolver

situações de diferentes ordens como um apoio pedagógico; quase inexistem equipes pedagógicas de apoio ao professor para colaborar na implementação e articulação de suas dificuldades na prática pedagógica e na “amarra”/integração com companheiros de trabalho; é cada vez mais difícil dar continuidade ao trabalho pedagógico de formação com os professores devido à troca de professores ACT’s do quadro; faltam recursos financeiros para realizar trabalhos e projetos dentro e fora da escola; as salas de informática encontram-se fechadas e com poucas oportunidades para os alunos utilizarem devido à pouca quantidade de micros e a falta de profissional especializado na área; as exigências de pais de alunos por um ensino reconhecidamente mais validado por experiências pessoais (com livro didático e cadernos cheios), entre outros.

Nessa dinâmica da organização escolar em que se insere o ensino por projetos e sua relação com a prática pedagógica, criam-se obstáculos por vezes sentidos como intransponíveis:

[...] só teve um projeto meu que pude realizar a contento, porque eu tive ajuda do pessoal da equipe da informática e com o “D” que era nosso orientador pedagógico, quando tínhamos um bom orientador na escola, único. Os demais projetos só ficam no papel. [...] A falta de pessoal de apoio, a falta de material, a falta de dinheiro para eu levar uma turma até tal lugar, isso aí, eu não posso nem ouvir mais falar em projeto[...] esses dias eu precisava de filmes, a secretaria estava reformulando aquela sessão, daí eu não pude trazer os filmes sobre o lixo. Essa semana saiu, só que essa semana já está esgotado. Eu já procurei trabalhar o lixo da casa deles, da escola, lixo do caminho. Até os pequenos projetos tem entraves. (Sara)

As informações de Sara correlacionam-se com algo que vínhamos reportando em capítulos anteriores sobre a implicação de pensar a atuação do professor em um contexto da rede estadual e de escola, nesse caso, pensar o ensino por projetos em ambientes escolares que propõem uma estrutura de trabalho que por vezes só constroem o professor a poucas alternativas de trabalho em suas aulas.

Hernández (1998c), conforme pontuamos no capítulo 3, sugere uma proposição de projetos sob uma perspectiva de transgressão de toda uma organização, um funcionamento e uma perspectiva de educação que está presente nas escolas, mas talvez caiba elucidar nesse momento que essa transgressão dificilmente será alcançada enquanto for uma reação reduzida aos professores, e não abrangente ao espaço, à estrutura e à organização de uma rede de ensino e da escola. É necessário que se construam as condições para que o conjunto da escola possa buscar outras alternativas para desenvolver sua ação educativa. Aliás, essa demanda não se aplica somente para um trabalho pedagógico voltado ao ensino por projetos, mas também para qualquer outra proposição e, na esfera da rede estadual de ensino de Santa Catarina, na própria concretização da Proposta Curricular existente nas ações de formação continuada defendida continuamente na esfera política-administrativa.

Esse quadro atua para a desarticulação de qualquer iniciativa de os professores pensarem sobre sua prática no contexto escolar e, por isso, é bastante expressiva e representativa a fala de Joana, que tem alguns anos de trabalho pedagógico:

Eu posso dividir então em duas Joanas. A Joana que já foi e a Joana que é. Porque existia uma marca muito grande em mim que era trabalhar fora da sala de aula. Eu me movia em tudo quanto é atividade dos alunos. Se eles estavam jogando bola eu também estava jogando bola com eles, eu era goleira do time. Se eles estavam jogando basquete eu estava lá junto. Se estava soltando pipa eu estava lá junto. [...]

Eu sentia mais alegria.

Hoje eu não sei se a gente vai sendo vítima de tanto ataque, de tanto descaso do Estado em relação à escola pública que a gente, não sei, se perde essa alegria, ou se a gente dá até vazão para que o Estado vença no cansaço, o ânimo da gente. Então hoje eu tenho uma prática mais, vamos dizer mais comuns. [...] Assim, na hora do recreio fico na sala dos professores, na aula de educação física fico fazendo minhas atividades, não acompanho a educação física deles, não acompanho a educação artística, existe essa diferença. Embora eu tenha consciência que seria legal eu estar com eles nessas atividades. Eu acho, não sei, que devo levar em conta o tempo que a gente tem de serviço, porque realmente a gente vai recebendo muita cacetada e a gente vai ficando cansada, isso é normal. A gente não deve aceitar, mas isso acontece, é real. E também o processo que a gente está vivendo agora, esse desmonte da escola pública. [...]

Eu acho que isso aí, nesse ano e no ano passado principalmente no ano passado e nesse pesaram muito em mim. Eles pesaram muito, porque tu não consegues desvincular isso também das outras dificuldades pessoais, que é decorrência dessa falta de política para a escola e para a educação. Tu tens ordem de despejo desse mês, tu tens ameaça de luz cortada no outro, então, tu vives num processo que tu estais se desmontado junto com a escola pública. Aí, por mais compreensão que tu tenhas, da questão da escola como instituição de inclusão e de transformação, por mais que tu queiras avançar no PPP e por mais que tenha essa discussão, tem um momento que tu estais quase que zerado. [...] (Joana)

Os problemas em torno dos embates apontados estão presentes em quase todas as falas das professoras pesquisadas, ou seja, tanto para aquelas que buscam concretizar um ensino por projetos como aquelas que não adotam essa perspectiva.

O distanciamento entre elas, muito fortemente produzido pela falta de condições de espaços e tempos para “unirem” esforços no contrapeso das forças existentes dentro do sistema educativo, obstaculiza uma ação educativa coletiva no contexto escolar e os debates e confrontos concentram-se em processos individuais e individualizantes, que se relacionam à política de provimento de funções docentes com o grande número de professores com contrato temporário.

Na fala abaixo se pode perceber o quanto é conflitante essa questão para algumas professoras:

Eu mesmo sou um pouco individualista nesta questão [das trocas com os pares], porque cada professor tem uma visão, às vezes tu estais na sala das professoras e tu ouve assim: nossa, mas eu fiz tantos cursos, fiz tantas coisas! [...]

Eu acho que tu tens que dar uma chance para aquele que quer. Então se eu for mostrar de repente a minha idéia ou se eu for ouvir a idéia de alguém de repente esses mais experientes, os veteranos, eu não vou aceitar e de repente eu já não vou ser bem vista, assim sabe. Ah, eu já trabalho há quanto tempo se estou te falando é porque vai dar certo e tu não quer fazer. Então eu escuto, mas fico na minha, não dou muito a minha opinião. Se eu acho que vai dar certo, eu venho para a minha sala, nem comento, para minha sala, faço, testo para ver se vai dar certo. Mas assim, apoio tem de boca: ah... Estas precisando de alguma coisa? É... Eu tenho tal aluno lá que já foi aluno meu, tu tens um aluno que já foi um aluno meu. Oh! Eu vou te dizer, é assim, assim... Só que esse ano não é mais assim. O aluno já está num outro ano, já passou para outra fase, se eu tentar de repente não vai dar certo. Ah, mas é porque tu não fizesses certo. E nem sempre é assim. Eu sou meio individualista mesmo, não é nem que elas sejam assim

sabe, mas também elas já trabalham anos na escola e eu sou ACT, eu vim para cá o ano eu vem eu saio então fica uma coisa mais separada. (Jaqueline)

Assim, a situação funcional do “tempo de casa” e a troca de professoras ACTs do quadro da escola denunciam a dificuldade de dar continuidade ao trabalho desenvolvido ou construído historicamente na escola. Também, parte importante desse quadro é o fato de que não existe uma carga horária do professor destinada a reuniões, estudo, trocas de experiência, atendimentos individualizados de alunos, entre outros. Muitos com uma carga horária de atividade totalmente em sala, às vezes trabalhando de 40 a 60 horas, devido a necessidades financeiras, acabam por vivenciar uma condição de trabalho que lhes impede de pensar sobre sua própria prática na escola.

Efetivamente quase todas as professoras informaram que o momento que tinham para trocar idéias e falar de sua prática acontecia nos poucos minutos do recreio, ou então, para aquelas que almoçavam na escola, isso acontecia naquele horário. Como processo pedagógico estruturado, denunciou-se que eram raros esses momentos. Apenas uma das escolas (H) estava tendo um profissional, uma assessoria, que estava “tentando articular” um trabalho com projetos voltados às séries iniciais e outro para o grupo de 5^a a 8^a séries.

Na descrição de uma das entrevistadas, encontramos essa realidade desordenada na qual atuam as professoras em busca de sentido para atender seus alunos:

A troca de idéia com as próprias professoras daqui, de séries iniciais. Porque orientações de outras coisas não se têm quem oriente. Supervisão, nem pensar, ela não tem tempo para isso. Leituras, que a gente faça, pedagógica, nem pensar, não se tira tempo. Eu trabalho 8 horas, os minutinhos de educação física e artes ou é para dar uma corrigida mais apurada nos cadernos, na leitura deles, nas coisas que eles fazem ou é para você correr para pagar uma conta.[...]. Como ontem, por exemplo, numa reunião pedagógica, as idéias são muitas, muito desconstruídas às vezes, então, eu procuro me reunir com a professora que tenho mais afinidade, a da 1^a, a da 4^a, que nós estamos há mais anos aqui e sabemos mais como é que anda essa escola.[...]. Esse ano a gente está de mãos e

pés atados. Só aqueles livros didáticos que vieram que nós tínhamos escolhido no ano passado, alguns meus eventualmente que escolho para mudar, mas geralmente faço trabalhos assim vindo deles, inventamos na hora. [...] Não me atendo muito ao livro didático, é mais para eles fazerem deveres de casa, porque daí, acelera. Não tenho uma linha. Nós estamos perdidas, acho que esta escola está capenga. (Sara)

Nesse cenário os sentidos que as professoras articulam no ensino levam a considerar uns fatores mais do que outros, como por exemplo, a diferença no seu grau de envolvimento com a comunidade em que a escola se insere, definindo o tipo de atendimento ao aluno, a seleção do conteúdo, a compreensão das experiências desse aluno, entre outros aspectos.

A presença de uma perspectiva de orientação marca, então, a grande diferença para a prática das professoras.

Envolvendo grupos diversos articulados em torno da melhoria de saneamento, educação, etc., existe o chamado Projeto Maciço Central que atinge as escolas. Para as professoras, o Projeto do Maciço Central é algo que faz parte das relações da comunidade e geralmente trata de questões que envolvem o cotidiano do aluno, desenvolvido por pessoas que têm um compromisso social, fato esse que leva o grupo de alunos a estabelecer uma relação clara com o que se está ensinando.

O projeto do Maciço Central atinge significativamente a dinâmica da organização escolar das três escolas dessa pesquisa, por meio de demandas combinadas de pautas de ação nas escolas. Por exemplo, o primeiro projeto desenvolvido por Luiza na escola foi por meio do engajamento com esse projeto do Maciço Central. Quando terminou o trabalho desenvolvido, recorrendo ao ensino por projetos, ela percebeu que ninguém mais se opôs a produzir outros com suas turmas e, a partir daí, consultou a equipe pedagógica sobre continuar ensinando por esse meio, como indica a sua fala:

Quando eu entrei aqui, eu entrei, eu me lembro tão bem quando “M” chegou e disse assim para mim: - Olha, a gente está tentando trabalhar com projetos. Aí, eu assim: “Que legal! Eu também trabalho com projetos. Eu vou amar, então, essa escola.” Quando eu cheguei aqui era um projeto, era o primeiro, era sobre as águas, mas era uma coisa já pronta, que era do Maciço. Na verdade era tipo temas geradores. Aí eu participei desse primeiro projeto dentro da escola, só que ficou naquilo a escola. Aí eu comecei... Eu virei para “M” e: eu posso trabalhar do meu jeito? Eu trabalho com projeto. – Pode, é o que a gente quer. A gente não conhece direito, mas é o que a gente quer. (Luiza)

Como, de certa forma, as solicitações e realizações advindas do Projeto do Maciço Central são reconhecidas pelo conjunto da escola, continuar uma prática que foi inicialmente significativa, constitui em dar continuidade a algo que recebe orientação e que, sob o mesmo princípio, ganha espaço e apoio para sua realização.

Em meio a esse cenário, poderemos aproximar melhor o atendimento aos alunos, pois aí reside um dos aspectos que indica a sua imagem no contexto do ensino.

4.2.2.2 A questão do livro didático

As falas das professoras sobre o livro didático contemplaram de um lado críticas e de outro algumas abordagens a favor. Contudo, professoras que realizam amplamente o ensino por projetos, Luiza e Janice, declararam não aderirem a esse recurso em seu ensino. As demais o utilizam de formas variadas, umas como pauta do trabalho e outras já com alguns questionamentos, mediando o seu uso.

Entretanto, em um cenário que o legitima também pelo fato de não haver propostas alternativas às identificadas em nome da escola e não de cada professora, são necessários grandes

argumentos junto à comunidade escolar para que se aceite a recusa de seu uso. Do lado dos professores, não utilizá-lo significa a ampliação de suas tarefas já que não haverá um recurso pronto e acabado, sendo necessário utilizar revistas, jornais, entre outros materiais para garantir o trabalho dos estudos com os alunos.

A questão do livro didático nas escolas é um elemento de primeira ordem na intervenção da prática pedagógica dos professores, porque ele coloca ao professor uma organização, direção e restrição do conteúdo (e do currículo), além de retirar dele as decisões do seu trabalho, na mesma medida que dificulta pensar sobre sua atividade de ensino, já que tem por base o ensino de forma mais distante, simplificada e fragmentada dos elementos que aluno precisa aprender e de recursos pedagógicos mais ricos que possibilitariam à criança uma relação mais próxima e real com as produções culturais da humanidade (ALVES, 1998; SANTOMÉ, 1998; SACRISTÁN, 2000).

Provenientes de uma política educacional mais ampla, cuja influência vai desde os empresários que produzem o livro didático até os pais dos alunos que esperam no início de cada ano que esse material seja doado a seus filhos, o governo, em suas instâncias federal e estadual, facilitam a compra, distribuição e divulgação. O valor que o livro didático adquire na escola é surpreendente, o governo federal chega a investir até em mídia e geralmente os pais dos alunos têm fortes expectativas no material, pois por meio dele eles “podem acompanhar e cobrar” o que está sendo ensinado à criança. Em contrapartida, se o professor optar por não recorrer a esse recurso pedagógico, ele não ganha nenhum apoio financeiro para adquirir outros materiais para subsidiar seu trabalho. Fica evidente, quando se trata de discutir a presença do livro didático nas escolas, o quanto, dentro de sistema educativo, vem à tona a força de decisão do âmbito administrativo, como ocorre o controle do trabalho do professor, de que forma acontece a produção de recursos pedagógicos para a escola, qual o conhecimento mais validado socialmente

independente das necessidades locais ou outras posições políticas/sociais/culturais da comunidade escolar e por fim, o quanto se impede o professor de construir espaços de inovação, que paradoxalmente é tão exigido como marca de seu trabalho (SACRISTÁN, 2000).

Nesse sentido, a partir de Sacristán (2000), conforme já abordamos no capítulo 1 e 2, no sistema de ensino a força com que determinados subsistemas atuam sobre a escola e a prática pedagógica dos professores influencia suas decisões, cria confrontos entre as suas concepções e o ensino que se pleiteia e, por fim, define a margem de autonomia que media as relações de aprendizagem com os alunos em sala de aula.

No caso das entrevistadas era possível perceber também que outros aspectos eram decisórios neste âmbito do uso do livro didático, como por exemplo, o tempo de casa que as professoras tinham naquela escola, cuja referência de seu trabalho já era clara e os embates menores e mais acomodados com o passar do tempo. Isso porque essas professoras acabam se comunicando mais facilmente com outras que também se encontram nessa condição. Porém, as diferenças de opiniões e práticas (sem espaço de mediação) dentro da escola era algo que incomodava a maioria das professoras pesquisadas, pois muitas, na defesa daquilo que significam em sua prática, não se conformavam com outras práticas que não tinham a mesma preocupação e encaminhamento.

4.2.2.3 As exigências no tratamento do conhecimento quanto aos pré-requisitos

Na dinâmica da organização da escola, um distanciamento do trabalho desenvolvido nas turmas das séries iniciais e no grupo de 5^a a 8^a série contribuem para levar as professoras, principalmente da 4^a série, a pensar em criar atividades de ensino para prepará-los para o enfrentamento da forma de ensino lá presente e também de determinados conteúdos que são cobrados nessa etapa do ensino. Mais uma vez a ausência de um projeto minimamente compartilhado autoriza a reprodução da idéias dos pré-requisitos como ordenadora da distribuição de conteúdos.

Essa característica presente nas três escolas deixa claro o quanto a questão dos pré-requisitos é enfatizada e cobrada entre professoras, caracterizando dentro do sistema educativo uma forma de controle encontrada pela etapa de seriação. Contudo também foi possível perceber que essa cobrança é reforçada por parte dos responsáveis das crianças para atender necessidades de concursos, vestibulares, entre outros, como indicam as falas de algumas professoras:

O que que acontece, mas a gente sabe que tem uma série de outros conteúdos e que são pedidos na 5^a série, então eu procuro conversar com os professores de 5^a, eu procuro saber o que que é mais cobrado além das quatro operações, o que eles vão exigir mais e dentro dessa colocação eu planejo o trabalho com eles para que eles possam acompanhar melhor essa 5^a série, para não ficar tão... Aí é claro a gente tem uma série de recursos, livros e até outros materiais que a gente tem mesmo para trabalhar com eles. (Bianca)

A gente trabalha com o aluno, eu me prendo muito, vou ser bem sincera assim, na questão do campo do trabalho que existe fora e como estas crianças tem que estar formadas para poder competir, é muito complicado. Hoje estou falando de crianças de 4^a série, mas daqui a pouco eles já estão na 5^a série e a gente sabe que a competição aí fora está muito grande e voltamos aquela questão de que aluno da escola pública nunca tem condições de chegar a lugar nenhum porque não tem condições de competir. A minha grande preocupação, eu me empenho,

mas demais, para que meu aluno da 4ª série tenha condições de competir.
(Bianca)

[...] o que eu mais observo assim, a preocupação dos pais é ter caderno cheio não importa o que tu estás fazendo. Desde que tenha o teu caderno que o pai veja, então acho que seria mais nesse sentido. [...] O que eu mais observo é que tenha que estar na escola, mas com o caderno cheio. (Beatriz)

As declarações permitem reconhecer que o manejo das finalidades do ensino ocorre sob a idéia dos pré-requisitos como garantia de êxito na escola — entre as séries —, o que acumula instrumentos ao mundo da competição por mais escolarização ou emprego. De fato, isso permeia as relações pedagógicas.

Assim, na contrapartida das iniciativas das professoras em modificar e pensar sobre a sua prática, encontram-se as forças internas e externas ao contexto escolar, porém sensivelmente presentes na dinâmica da organização da escola.

Isso acaba por gerar uma tendência de prevalecer aquelas práticas pedagógicas voltadas à valorização de determinadas disciplinas, atendimento ao aluno cujos procedimentos pedagógicos são dirigidos a uma tradição curricular do livro didático, exercício, exposição do conteúdo, reprodução de modelos sociais discriminatórios como reforçar determinadas abordagens do conteúdo alheias ao cotidiano dos alunos e professores, como também, à origem e à experiência étnica/racial dos alunos.

Ainda assim, as professoras apontaram como valores implícitos na sua atividade um professor que pesquise, não faça de fonte exclusiva de seu trabalho o livro didático, centre seu trabalho no aluno e esteja em constante “movimento” frente a eles.

Encerramos este capítulo em que buscamos (re)encontrar o sentido da prática de ensinar por projetos, para tanto contemplando elementos e processos apreendidos das entrevistas,

relacionados com as alternativas e/ou continuidades na prática de ensinar por projetos e outras modalidades de atendimento aos alunos. Os dados construídos autorizam afirmar que, mais uma vez, o cenário da escola remete a um currículo fragmentado, a um planejamento solitário das decisões de cada docente, afinal, parte de uma lógica constituída para além da escola, onde se definem condições essenciais de seu funcionamento.

Os aspectos que procuramos reunir para distinguir os sentidos que atribuem as professoras ao seu ensino, inscritos nessas condições, desenham uma rede de ensino na qual não se produz mecanismos eficazes para que as professoras possam avançar sobre as práticas comumente familiares do cotidiano escolar, sob a lógica da seqüência do ensino pela exposição de conteúdos, exercícios e com a culminância do uso de atividades para maior controle do professor como provas e “deveres de casa”. A vida escolar, pois, não se faz voltada à possibilidade de colaborar e orientar os movimentos da prática pedagógica — entre os quais as próprias iniciativas de ensinar com maior integração curricular, por exemplo —, de modo a instigar e/ou ancorar as *modelações* que realizam no currículo em ação (SACRISTÁN, 1998). Assim, a dinâmica da organização escolar compromete os esforços dos professores por interpretar as suas próprias relações com os conteúdos escolares, tendo em vista suas preocupações com os alunos. Também permanece comprometida a possibilidade de distinguirem-se as nuances entre projetos e não-projetos no trabalho didático-curricular, conquanto as aproximações que ocorrem entre os pontos de partida de cada professora, as elaborações que constroem e as práticas de aulas daí derivadas mantêm difusos os próprios argumentos — em geral sem articulação teórica precisa — por um ou outro caminho para o ensino nas séries iniciais.

Ainda assim, as falas recolhidas nas entrevistas oferecem um amplo repertório de expectativas, de sensibilidade político-pedagógica e especialmente um contínuo movimento no

ensino desenvolvido nas escolas pesquisadas. Aprender tais elementos em perspectiva relacional mostra-se um caminho fértil para compartilhar os esforços por ensinar com maior qualidade social que permanecem, de modo geral, invisíveis na implementação de políticas para contratação de docentes e formação continuada, frente aos quais as universidades e demais instituições formadoras precisam posicionar-se teórica e politicamente.

Considerações finais

Este trabalho busca contribuir para o reconhecimento da escola como um ambiente rico e complexo, com construções pedagógicas, e os professores como integrantes ativos desse processo. Seu foco foi construído sobre os sentidos que mobilizam práticas pedagógicas de professoras de séries iniciais no desenvolvimento do currículo por meio do ensino por projetos.

A escolha pela escola como objeto de estudo, com base em aspectos extraídos de entrevistas sobre práticas pedagógicas docentes, foi a porta de entrada para buscar uma análise em uma perspectiva relacional, ou seja, apreender como a idéia de ensino por projetos se tece nas relações pedagógicas a partir do pressuposto de que os professores também são mediadores das idéias que circulam em seu universo de atuação profissional.

Reconhecendo que a pesquisa remete a questões da área da Didática, o trabalho exigiu um contato com as falas das professoras, adentrando no que expressavam como prática curricular no interior da dinâmica de funcionamento da escola e da organização escolar. Tal empreitada está assentada em alcances de pesquisas realizadas no próprio curso de Mestrado em Educação (do Centro de Ciências da Educação — CED/UFSC), sobre temas da organização pedagógica coletiva em ambientes escolares, na literatura da área de pesquisa em ensino e na formação de professores por meio da qual se evocam, com acerto, o princípio da abordagem das questões da escola sob uma perspectiva relacional e os pressupostos teóricos que defendem — e explicam — a ação dos professores na organização e desenvolvimento do currículo modelado pelos professores.

De outro modo, mas compondo as bases de orientação da pesquisa, também foi presente a atenção aos argumentos recorrentes de professores de escolas públicas, em defesa de uma formação pedagógica competente, com capacidade de dimensionar os processos singulares que

constroem os sujeitos da docência em cada contexto de ensino. Esses aspectos buscam sintetizar os núcleos da orientação do trabalho e ao mesmo tempo declarar o sentimento de responsabilidade política que por vezes provocou tensionamentos difíceis no processo da pesquisa. A caminhada do encontro com o ensinar por projetos como uma quase unanimidade de discurso positivo, às nuances que adquire entre “suas adeptas” e entre essas e demais professoras, mostrou uma escola viva, a exigir pacientes procedimentos de *escuta* de seus tão diversos processos cotidianos; daí conclui-se que, certamente, trabalhos de orientação etnográfica podem alcançar com maior propriedade as dinâmicas e assim melhor dimensionar as necessidades do trabalho de ensinar na escola.

A análise dos dados construídos indica que os sentidos que as professoras dessa pesquisa articulam sobre o ensino por projetos — como também sobre o ensino de modo geral — funcionam como as bases pelas quais desencadeiam a mediação entre prescrições, idéias educacionais e propostas pedagógicas no campo do currículo.

Pode-se sintetizar que o sentido de ensinar por projetos, guardados os delineamentos difusos aí presentes, carrega fortemente a expectativa de relacionar conhecimento escolar com mudanças quanto à sua finalidade: interpretam seu ensino como processo que busca, em alguma medida, envolver conteúdos que as crianças “desejem”, não limitar a sua abordagem às composições convencionais presentes no currículo, contemplar a idéia de interdisciplinaridade (em verdade a idéia é de integrar as disciplinas para alçar maior complexidade do aprendido), instigar a busca por outros assuntos/temas e, por fim, mexer com as próprias identidades das professoras e das crianças/alunos — em torno da idéia de pesquisa, no esforço por contemplar a concepção de que é possível construir conhecimento na escola.

É certo que essas questões também emergem nas falas daquelas docentes que declaram não ensinar por meio de projetos, contudo pode-se afirmar que aí são menos *tensas* as relações estabelecidas entre conhecimento na escola, organização de currículo, desafios para mobilizar a aprendizagem — e nesta, especialmente, o esforço por perscrutar o que pode e precisa mover o aluno cultural e cognitivamente. Ainda que se possa admitir que, o que mobiliza centralmente ação de ensinar é **a questão da organização do conhecimento escolar, é possível distinguir entre as professoras uma dimensão relevante**: a idéia do ensino por projetos é algo vinculado a uma possibilidade de tratamento do conhecimento e implica exigência e oportunidade de aprendizagem para o docente. É possível derivar daí uma conexão entre ensino por projetos e integração das disciplinas para promover abordagens sociais do cotidiano do aluno, por exemplo, com focos como problemas no trânsito, consumo da água, lixo, violência, entre outros temas que, ainda que de forma fragmentada, insinuam a aproximação das professoras às tarefas que traduzem complexidade do currículo na escola.

Essa reflexão torna-se especialmente importante quando articulamos esse sentido com o fato de que há margens delineadas nos contextos da estruturação curricular na dinâmica da organização das escolas. Se professoras recolhem de suas iniciativas o sentido de que estão em processo de aprendizagem para ensinar por meio de projetos, o que pode decorrer da relação expectativa-alcance, em escolas precarizadas, como informam as respostas de docentes e representantes pedagógicas?

É significativo reconhecer que as dificuldades impostas pelo funcionamento da escola, certamente combinadas a idéias pedagógicas firmadas por décadas e parte da socialização profissional na escola sobre conteúdo de ensino, aprendizagem do aluno e do professor e função social da escola, inviabilizam a abordagem político-pedagógica aos tantos desafios que se

impõem às próprias docentes, às potencialidades da interlocução entre os sentidos que permeiam suas práticas — tão diversas do ensino por meio de projetos — e aqueles construídos por seus pares no atendimento das séries iniciais do Ensino Fundamental.

Convivem, pois, práticas diversas, avançando em direções variadas, com poucas ou nenhuma oportunidade para partilhar as experiências e aprender com elas. Por exemplo, a idéia do professor pesquisador era algo presente em quase todas as declarações das professoras e inclusive das representantes das escolas, principalmente para aquelas vinculadas ao ensino por projetos. Sabe-se o quanto no sistema educativo vem se apontando para a idéia do professor pesquisador como marca de competência profissional, contudo isso permanece descolado das condições reais dele exercer tal aprendizagem. Esta pesquisa ofereceu dados sobre dinâmicas de organização escolar em que as professoras ficavam a esmo, sem nenhum espaço ou tempo para desenvolver ações de planejamento, reunião ou discussão, leitura e pesquisa. Assim, para aquelas que acreditam na atividade de pesquisa como fundamental frente ao conhecimento na sociedade, restam os esforços pessoais ou em pequenos núcleos, mas de forma descontínua e sem registro sistemático. Tais condições dos contextos escolares provocam sentimentos de frustração, desânimo e muitas vezes de derrota em seu trabalho.

Apreender esses aspectos colaborou para nos aproximar da relação entre as condições de trabalho e o ensino por projetos. Os caminhos para modelação do currículo mediante as condições vigentes denunciaram o que chamamos de uma “escola do não tem”, mas que paradoxalmente é a instituição social à qual se exige acompanhar as mudanças sociais, ter professores atualizados e animados, apresentar respostas a anseios diferentes, superar adversidades diversas, entre outras extraordinárias demandas.

Nesse contexto, a pesquisa em educação evidencia a dimensão da responsabilidade político-educacional colocada no encontro com profissionais da educação. Ainda que não tenha alcançado uma sistematização minuciosa sobre os sentidos da docência por meio de projetos junto a crianças — e seus pares —, recolhemos preciosas informações sobre a urgência de políticas públicas das quais possamos derivar processos contínuos de estudos e sistematização sobre as práticas pedagógicas na escola pública brasileira.

Referências bibliográficas

ALVES, Gilberto Luiz. A produção da escola pública contemporânea. Campo Grande, MS; Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

ALVES, Sônia. Professores efetivos, professores substitutos: caminhos de persistência e rendição norteados pelo tipo de contratação. 1998. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

AMARAL, Ana Lúcia. Os projetos de trabalho na ótica da Escola Plural. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas (Org.). Singular ou plural?: eis a escola em questão. Belo Horizonte: GAME/FaE/UFMG, 2000a, p. 67- 75.

_____. Conflito conteúdo/forma em pedagogias inovadoras: a pedagogia de projetos na implantação da Escola Plural. In: REUNIÃO ANUAL ANPED, 23, 2000b, Caxambu. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/23/textos/0403t.PDF>>. Acessado em: 18 jan. 2004.

ANTUNES, Celso. Um método para o ensino fundamental: o projeto. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. (Na sala de aula, v. 7)

_____. Como desenvolver as competências em sala de aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. (Na sala de aula, v. 8)

ARAÚJO, Camilo Buss. A sociedade sem exclusão do Padre Vilson Groh — a construção dos movimentos sociais na comunidade do Mont Serrat. Florianópolis: Insular, 2004.

ARAÚJO, Ulisses F. Temas Transversais e a estratégia de projetos. São Paulo: Moderna 2003.

BAGNO, Marcos. Pesquisa na escola: o que é, como se faz. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1994.

BARREIRA, Sônia. Ensinar e avaliar. Revista da Vila XXI, São Paulo, 2000. Disponível em: <http://www.vila.com.br/pages/servicos/vila21/revista_vila_21/curriculo.htm>. Acessado em: 11 jan. 2004.

BIANCARELLI, Aureliano. O velho vocacional ensina de novo a aprender. Folha de S. Paulo, São Paulo, 23 jul. 2002. Folha [sinapse], p. 24-8.

BIANCONCIN, M^a Elizabeth. Projeto uma nova cultura de aprendizagem. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/educ30.htm>>. Acesso em: 10 jan. 2004.

BORGES, Iara Neves. Pedagogia de projetos e tecnologia computacional no processo de ensino-aprendizagem: uma aprendizagem reconstrutiva. 2002. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Estatísticas dos professores no Brasil. Brasília: MEC/INEP, 2003. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/estatisticas/professor_2003>. Acessado em: 11 jan. 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC-SEF, 1997a.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais (1^a a 4^a séries). Brasília: MEC/SEF, 1997b.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MECSEF, 1998a.

_____. 1998. Parâmetros Curriculares Nacionais (5^a a 8^a séries). Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. Referenciais para formação de professores. Brasília: MEC-SEF, 1999.

_____. Programa de desenvolvimento profissional continuado. Parâmetros em ação – primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental (1^a a 4^a série). Brasília: MEC-SEF. 1999.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais - apresentação dos temas transversais: ética. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL. Secretaria de Ensino à Distância. PCN na escola. Cadernos da TV Escola. Brasília: MEC-SEED. 1998. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seed/tvescola/cadernos/default.htm>>. Acessado em: 11 jan. 2004.

_____. Tv Escola. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/download/cibec/pce/1999/tvescola.doc>>. Acessado em: 18 jan. 2004.

CAMBI, Franco. História da pedagogia. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.

CAMPOS, Roselane Fátima. A reforma da formação inicial dos professores da educação básica nos anos de 1990 – desvelando tessituras da proposta governamental. 2002. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

CANÁRIO, Rui. Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In: BARROSO, João (Org.). O estudo da escola. Porto: Porto, 1996, p. 121-140.

_____. Escola: crise ou mutação? In: NÓVOA, António (dir.) Espaços de Educação, Tempos de Formação. Lisboa: Fundação Kalouste Gulbenkian, 2001.

CARDOSO, Terezinha Maria. Cultura da escola e profissão docente: inter-relações. 2001. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

_____. Os significados da docência e a cultura da escola. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/26/trabalhos/terezinhacardoso.rtf>>. Acessado em: 28 fev. 2005.

CARNEIRO, Glauco. Florianópolis: roteiro da ilha encantada. Florianópolis: Expressão/MASP, 1987.

CARVALHO, Diana de. A relação entre psicologia e alfabetização sob a ótica dos professores. 2000. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2000.

CARVALHO, José Sérgio. O discurso pedagógico das Diretrizes Curriculares Nacionais: competência crítica e interdisciplinaridade. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 112, p. 155-165, mar. 2001.

CARVALHO, Marília Pinto de. Ensino, uma atividade relacional. Revista Brasileira de Educação, n. 11, p. 17-32, maio/jun./jul./ago. 1999.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. Pedagogia da Escola Nova, produção da natureza infantil e controle doutrinário da escola. In: FREITAS, Marcos C.; KUHLMANN Jr., Moysés (Orgs.). Os intelectuais na história da infância. São Paulo: Cortez, 2002. p.373-377.

CAVALCANTI, Zélia. Construindo uma Nova Escola. Revista da Vila XXI. São Paulo, 2000. Disponível em: <http://www.vila.com.br/pages/servicos/vila21/revista_vila_21/educacao.htm>. Acessado em: 11 jan. 2004.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CODO, Wanderley. Educação: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes, 1999.

COLL, César. Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. 5. ed. São Paulo: Ática, 2000.

COLL SALVADOR, César. Aprendizagem escolar e construção do conhecimento. Tradução Emília de Oliveira Dihel. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; GERALDI, João Wanderley. Educação continuada: A política da descontinuidade. Educação e Sociedade, São Paulo, ano 20, n. 68, p. 203-219, dez/1999.

COPPETE, Maria Conceição. Janelas abertas: uma experiência de educação no morro Mont Serrat. São Paulo: Secretariado Interprovincial Marista, 2003.

CUNHA, Luiz Antônio. Os Parâmetros curriculares para o ensino fundamental: convívio social e ética. Cadernos de pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 99, p. 60-72, nov. 1996.

DEBESSE, Maurice & MIALARET, Gaston. Tratado das ciências pedagógicas. Tradução e notas Luiz Damasco Penna e J.B. Damasco Penna. São Paulo: Nacional/EDUSP, 1977.

DEWEY, Jonh. Educação e democracia: introdução à filosofia da educação. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979. (Primeira edição: 1936)

DEHEINZELIN, Monique. Projetos. In: Por Um Triz. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

DELORS, Jacques (Org.). Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão internacional sobre educação para o século XXI. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 2001.

DUARTE, Newton. Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotkiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

DURAND, Olga Celestina da Silva et. al. Florianópolis: uma cidade que se transforma. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL CIDADES EDUCADORAS CONTRA A EXCLUSÃO E PELA PAZ. Curitiba, 1996. Anais... Curitiba: UNESCO, 1996.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, Antônio (Org.). Profissão Professor. Lisboa: Porto, 1991. p. 93- 124.

EVANGELISTA, Olinda. Políticas educacionais, privatização e formação de professores no Brasil. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 11., 2002, Goiânia. 1 CD-ROM.

EVELIN, Guilherme; MELLO, Rachel. Uma escola para o futuro. Isto é, São Paulo, n. 1462, p. 1-6, 15 out. 1997.

FARIA, Gina Glaydes Guimarães. A revista Nova Escola: Um projeto pedagógico em andamento (1986-2000). In: REUNIÃO ANUAL ANPED, 25., 2002, Caxambu. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/ginaglaydesfaria05.rtf>>. Acessado em: 18 jan. 2004.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Análise de conteúdo. Brasília: Plano Editora, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. In: Educação para o (des)emprego. Rio de Janeiro: Vozes, 1999. p. 7-13.

_____. Reformas educacionais e o retrocesso democrático no Brasil nos anos 90. In: Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha. LINHARES, Célia (Org.). São Paulo: Cortez, 2001. p. 57-80.

GHIRALDELLI, Paulo Jr. História da Educação. São Paulo: Cortez, 1990.

GIL, Joana Maria Sancho. É possível aprender da experiência?. In: LINHARES, Célia (Org.). Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha. São Paulo: Cortez, 2001. p. 81-113.

GOMEZ, Angel I. Perez. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. Gimeno, GÓMEZ, Angel I. Comprender e transformar o ensino. 4.ed. Porto Alegre: Art.Med, 1998.

HARGREAVES, Andy. O ensino como profissão paradoxal. Revista Pátio, ano 4, n. 16, p. 13-18, fev/abr. 2001.

HENTZ, Paulo; HERT, Marcos (Orgs.). CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2., 1998, Blumenau. Anais... Florianópolis: Secretaria de Estado de Educação e do Desporto, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. A organização do currículo por projetos de trabalho. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998a.

HERNÁNDEZ, Fernando. Os projetos de trabalho e a necessidade de transformar a escola. Revista Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 4, n. 20, p.53-8, mar/abr. 1998b.

_____. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998c.

_____. Formação docente: o desafio da qualificação cotidiana, a importância de saber como os docentes aprendem. Revista Pátio, Porto Alegre, n. 4, fev./abr. 1998d.

_____. Repensar a Função da Escola a partir dos projetos de trabalho. Revista Pátio, ano 2, n 6, p. 26-31, ago/out 1998e.

HILDORF, Maria Lúcia Spedo. Pensando a educação nos tempos modernos. São Paulo: USP, 1998.

JOÃO, Maria Helena Soares. Escola Plural: uma proposta inovadora. DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Fretias (Org.). Singular ou plural?: eis a escola em questão. Belo Horizonte: GAME/FaE/UFMG, 2000. p. 43-51.

KILPATRICK, William Heard. Educação para uma civilização em mudança. Tradução Noemy S. Rudolfer. 16. ed., São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

KLEIN, Lúgia Regina. Uma leitura de Piaget sob a perspectiva histórica. 1996. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1997.

KOSIK, Karel. Dialética do concreto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LINHARES, Célia. Professores entre reformas escolares e reinvenções educacionais. In: LINHARES, Célia. Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha. São Paulo: Cortez, 2001. p. 137-144.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. Introdução ao estudo da escola nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. 12. ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978. (Primeira edição: 1929)

LUNA, Sergio Vasconcelos de. Planejamento de pesquisa: uma introdução, elementos para uma análise metodológica. São Paulo: EDUC, 2000.

MAGALHÃES, Lucinha. Professor Reflexivo. Revista da Vila XXI, São Paulo, 2000. Disponível em: <http://www.vila.com.br/pages/servicos/vila21/revista_vila_21/ensino.htm>. Acessado em: 11 jan. 2004.

MEKSENAS, Paulo. Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas. São Paulo: Loyola, 2002.

MIGUEL, Denise Soares. O trabalho temporário no magistério público estadual de Santa Catarina. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996. p. 131-155.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MIRANDA, Marília Gouvea. Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 100, p.37-48, mar. 1997.

MOREIRA, Antônio Flávio B. Currículos e Programas no Brasil. São Paulo: Papirus, 1990.

MOURA, Manoel Oriosvaldo. A atividade de ensino como ação transformadora. In: Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 143-161.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. Pedagogia dos projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências. São Paulo: Érica, 2001.

NÓVOA, António. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, António (Coord.). As organizações escolares em análise. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLLER, Débora Krolkowski S. Os projetos na escola. Revista da Vila XXI, São Paulo, 2000. Disponível em: < http://www.vila.com.br/pages/servicos/vila21/revista_vila_21/projetos.htm>. Acessado em: 11 jan. 2004.

ORIGEM e destino de uma cidade à beira mar. Diário Catarinense, Florianópolis, 19 mar. 1999. Caderno Dc. Documento, p.7.

PAIVA, Vanilda. Sobre o conceito de “Capital Humano”. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 113, p. 185-191, jul. 2001.

RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral. Algumas considerações sobre o trabalho com projetos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DO COLÉGIO CORAÇÃO DE JESUS, 2., 2000, Florianópolis. Anais... Florianópolis: Palotti, 2000. p. 16-7.

ROCHA, Ana Claudia. Centro de Estudos. Revista da Vila XXI, São Paulo, 2000. Disponível em: <http://www.vila.com.br/pages/servicos/vila21/revista_vila_21/atualizacao.htm>. Acessado em: 11 jan. 2004.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). Profissão Professor. Lisboa: Porto, 1991. p. 61-92.

_____; GÓMEZ, Angel I. Perez. Compreender e transformar o ensino. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Tradução Ernani F. da Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Educação Obrigatória: seu sentido educativo e social. Tradução Jussara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SAMPAIO, Maria Mercês Ferreira. Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar. São Paulo: UDUC, 1998.

_____. A escola no centro da pesquisa: caminhos e problemas In: Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade (EHPS). PUC-SP, agosto/2003.

SANCHO, Juana M. O currículo e os temas transversais: misturar água e azeite ou procurar uma nova “solução”? Revista Pátio. Porto Alegre: Artmed, n.5, maio/jul. 1998.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. Prêmio Professor Elípio. Disponível em: <<http://www.cee.sc.gov.br/elpidioh.htm>>. Acessado: em 12 jun. 2004.

_____. Resolução nº 17/99/CEE/SC de 13 de abril de 1999. Disponível em: <<http://www.cee.sc.gov.br/fund1799.htm>>. Acessado em: 12 jun. 2004.

_____. Processo CEE 173/983. Parecer CEDB nº 130/98, aprovado em 4 de novembro de 1998. Disponível em: <<http://www.sed.rct-sc.br/legislação-dief/CEE-P-130-1998.htm>> Acessado em: 14 jan. 2004.

SANTA CATARINA. Secretaria da Educação e do Desporto. Os bons exemplos da educação em Santa Catarina: Gestão 1999/2002. Florianópolis: Letras Brasileiras, 2002.

_____. Secretaria da Educação e do Desporto. Portaria nº 005/98/SED de 8 de dezembro de 1998. Disponível em: < <http://www.sed.rct-sc.br/legislação-dief/P-005-1998.htm> > Acessado em: 23 maio 2004.

_____. Portaria nº/E/067 de 16 de novembro de 2000. Regulamenta a implantação da sistemática de avaliação do processo de ensino-aprendizagem na Rede Pública Estadual de Ensino. Disponível em: < <http://www.sed.rct-sc.br/legislação-dief/P-067-2000.htm> >. Acessado em: 27 jun. 2004.

_____. Dados educacionais de Santa Catarina. Quadro 12: Matrícula inicial do ensino fundamental por série da rede estadual de 1993/2000. Disponível em: < <http://www.sed.rct-sc.br/estatistica/quadro-12.htm> >. Acessado em: 23 maio 2004.

SANTA CATARINA. Secretaria da Educação e do Desporto; Diretoria de Recursos Humanos. Lei nº 8931, de 13 de novembro de 1991. Disponível em: < <http://www.sed.rctsc.br/concurso/lei8391act.htm> >. Acessado em: 16 maio 2004.

_____. Lei nº 1.139, de 28 de outubro de 1992. Disponível em: < <http://www.sed.rct-sc.br/concurso/lei1139.htm> > Acessado em: 16 maio 2004.

_____. Lei nº 6844, de 29 de julho de 1986. Atualizada em 10 de novembro de 1998. Disponível em: <<http://www.sed.rct.sc.br/concurso/lei6844/efetivo.htm> >. Acessado em: 16 maio 2004.

SANTA CATARINA. Secretaria da Educação e do Desporto. Gerência de Formação e Capacitação. Relatório Geral GECAP, 1995-1998.

_____. Relatório – período de janeiro a dezembro/ 1999.

_____. Relatório Final – GECAP, 2000.

_____. Relatório Final – GECAP, 2001.

_____. Relatório 2002 e Gestão 1999-2002.

SANTA CATARINA. Secretaria da Educação; Secretaria de Estado da Fazenda. Educação Fiscal: ensino fundamental - caderno do professor 1ª a 4ª série. Florianópolis: editora, 2001.

_____. Secretaria de Estado, Cultura e Desporto; Universidade do Estado de Santa Catarina; Conselho Estadual de Educação; Diretoria de Planejamento. Santa Catarina: diagnóstico da educação. Florianópolis: DIRP/SEC/SC, 1994.

_____. SECRETARIA do Estado da Educação. Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação infantil, Ensino fundamental e médio. Florianópolis: IOESC, 1991.

_____. Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação infantil, Ensino fundamental e médio: temas multidisciplinares. Florianópolis: COGEN, 1998.

_____. Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação infantil, Ensino fundamental e médio: disciplinas curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998.

_____. Escolas de sucesso, escolas de referência Santa Catarina. Florianópolis: Insular, 1999.

_____. _____. Florianópolis: Insular, 2000.

_____. _____. Florianópolis: Insular, 2001.

_____. Tempo de Aprender: caderno do aluno – nº 3. Florianópolis: DIEF, 2000.

_____. Tempo de aprender: subsídios para as classes de aceleração de aprendizagem e para toda a escola. Florianópolis: DIEF, 2002.

_____. Considerações sobre: Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN's, Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's, Proposta Curricular de Santa Catarina – PC/SC. Florianópolis: IOESC, 1999.

_____. Diretrizes para a organização da prática escolar na educação básica. Florianópolis: Diretoria de Ensino Fundamental / Diretoria de Ensino Médio, 2000.

_____. Diretrizes 3: organização da prática escolar na educação básica: conceitos científicos essenciais, competências e habilidades. Florianópolis: Diretoria de Ensino Fundamental / Diretoria de Ensino Médio, 2001.

_____. Plano Estadual de Educação. Florianópolis, 2002.

SANTA CATARINA. Secretaria do Estado da Educação e Inovação. Relatório de Capacitação, 2003.

_____. Instrução Normativa nº 01/SED, de 22 de abril de 2004. Disponível em: < <http://www.sed.rct-sc.br/concurso/in01.htm> >. Acessado em: 16 maio 2004.

_____. Sistemática de Capacitação para educadores da rede estadual de ensino, 2003/2006.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAVIANI, Nereide. Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. Campinas, SP: Autores Associados, 1994.

SCHÖTER, Louisa Carla Farina. Projetos de trabalho: a construção de uma educação desafiadora. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DO COLÉGIO CORAÇÃO DE JESUS, 2., Florianópolis, 2000. Anais... Florianópolis: Palotti, 2000. p. 321-4.

SEBARROJA, Jaime Carbonell et. al. (Org.) Pedagogias do século XX. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. Política educacional. 2. ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SIGNORELLI, Vinícius. Cardápios de projetos. In: Programa Um Salto para o Futuro. MEC, 2002. Disponível em: <www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/cp/index.htm> Acessado em: 10 jan. 2004.

SILVA, Ellen Mara. A formação continuada de professores de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental: desafios para o entrelaçamento entre teoria e prática. 2004. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Currículo e Cultura). Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

SILVA, Nadir Peixer. Alfabetização em classe de aceleração. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

SILVA, Vivian Batista da Silva. Uma história das leituras para professores: análise da produção e circulação de saberes especializados nos manuais pedagógicos (1930-1971). In: REUNIÃO ANUAL ANPED, 25., 2002, Caxambu. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/vivianbatistasilva02.rtf>>. Acessado em: 18 fev. 2002.

TAMBERLINI, Ângela Rebello Marciel de Barros. Ginásios vocacionais: a dimensão política de um projeto pedagógico transformador. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. Teoria e Educação, Porto Alegre, n. 4, p. 215 – 233, 1991.

_____. Saberes docentes e formação profissional. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Beatriz de Basto. PCN do ensino fundamental: realidade ou letra morta? In: REUNIÃO ANUAL ANPED, 26., 2002, Poços de Caldas. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/26/trabalhos/beatrizdebastosteixeira.rtf>>. Acessado em: 18 jan. 2004.

_____. O professorado em época de neoliberalismo: dimensões sociopolíticas de seu trabalho. LINHARES, Célia (Org.) In: Os professores e a reivindicação da escola: Brasil e Espanha. São Paulo: Cortez, 2001. p. 17-55.

VALLE, Ione R.; MIZUKI, Gláucia E. de Paula; CASTRO, Inaiara M^a Ferreira. Democratizar, descentralizar, municipalizar: a expansão do ensino fundamental catarinense. Cadernos de pesquisa. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 121, p. 187 - 212, jan./abr. 2004.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Planejamento: Projeto de Ensino-aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. 12 ed. São Paulo: Libertad, 2004. (Cadernos do Libertad, v. 1)

VEIGA-NETO, Alfredo José. Currículo, Disciplina e Interdisciplinaridade. In: TOZZI, Devanil (Coord.). Currículo, conhecimento e sociedade. São Paulo: FDE, 1995. p. 105-119. (Série Idéias, n.26)

_____. Currículo e interdisciplinaridade. In: MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). Currículo: questões atuais. Campinas, SP: Papyrus, 1997. p. 59-102.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexão com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia T. Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZANTEN, Agnès Van. La “reflexividad” social Y sus efectos sobre la investigación cualitativa de las realidades educativas. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia T. Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ANEXOS

ANEXO 1 - Roteiro para a entrevista de levantamento

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ENTREVISTA

1. IDENTIFICAÇÃO:

1.1. Identificação pessoal

Idade: _____

Sexo: _____

Local de moradia: Cidade: _____

Bairro: _____

1.2. Identificação quanto à formação acadêmica:

• Ensino médio: () Magistério () Ensino Médio () outros _____

• Graduação:

Habilitação :

Início: _____ Término: _____

Instituição:

Local:

• Pós-graduação: () Lato sensu _____

() Stricto sensu _____

• Cursos nos últimos 2 anos

Nome do curso	Instituição	Carga horária	Período

1.3. Identificação profissional:

N^o da Escola :

Nível de atendimento do ensino:

Educação infantil ()

Ensino fundamental de 1^a a 4^a série ()Ensino fundamental de 5^a a 8^a séries ()

Ensino Médio ()

• Local(is) de atuação docente:

Esfera(s) administrativa(s):

Escola Municipal ()

Escola Estadual ()

Privada ()

Forma de contrato:

Forma de contrato:

a) efetivo

a) efetivo

b) ACT

b) ACT

c) CLT

c) CLT

d) _____

d) _____

Carga horária semanal de trabalho na(s) escola(s): _____

Função(ões) que exerce na escola onde desenvolve o ensino por projetos: _____

() meses () anos

Há quanto tempo está na escola? () meses () anos

Trabalha na área da educação há quanto tempo: () meses () anos

Sempre atuou em escola da rede pública? () sim () não

2. ROTEIRO DA ENTREVISTA

➤ Atualmente, o ensino nesta escola inclui alguma ação que pode ser caracterizada por projetos? [na modalidade de desenvolvimento curricular] Explique.

Há quanto tempo isto ocorre?

Como é a organização do trabalho pedagógico coletivo da escola? Há ou houve algum movimento nesta organização?

➤ De onde parte esta(s) iniciativa(s) na escola? Você poderia identificar o que justifica o trabalho com projetos no ensino desta escola?[o que justifica esta iniciativa/porque se tem este movimento] [há quanto tempo]

➤ Esta iniciativa está relacionada com o projeto educativo desta escola? Por quê?

➤ Quantos professores desenvolvem a proposta de ensino por projetos, nesta escola?

Professor A: _____ Série: _____ ()mat. _____ ()vesp.

Qual a forma de contrato: ()ACT () efetivo () outros _____

Tempo na escola: _____

Professor B: _____ Série: _____ ()mat. _____ ()vesp.

Qual a forma de contrato: ()ACT () efetivo () outros _____

Tempo na escola: _____

Professor C: _____ Série: _____ ()mat. _____ ()vesp.

Qual a forma de contrato: ()ACT () efetivo () outros _____

Tempo na escola: _____

Professor D: _____ Série: _____ ()mat. _____ ()vesp.

Qual a forma de contrato: ()ACT () efetivo () outros _____

Tempo na escola: _____

➤ Como os profissionais da educação que desenvolvem os projetos se instrumentalizam para a realização dos mesmos? Quais os meios de que se utilizam para dar suporte teórico-metodológico? (cursos de formação continuada / reuniões de estudo na própria escola / leituras individuais/ planejamento entre grupos de professores específicos)

➤ Você deseja fazer algum comentário?

ANEXO 2 - Roteiro para a entrevista com as professoras

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA ENSINO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES

Escola ()C ()G ()H

Número

ENTREVISTA

ASPECTOS QUE SE ARTICULAM NA IDÉIA E/OU PROPOSIÇÃO DE UMA PRÁTICA DE ENSINO POR PROJETOS

a) Elaboraões pedagógico-curriculares construídas sob a denominação de projetos:

1 – Comente o que toma como eixo central para sua ação como professora, nesta escola.

2 – Explique, de forma geral como você realiza o seu trabalho nesta escola, como professora.

2.1 – Você poderia descrever o seu trabalho com os alunos? (Em sala de aula e fora dela)

3 – Quais aspectos você destaca, relativos às orientações para seu trabalho pedagógico? (de modo amplo: aluno x pares x pais, etc.)

3.1. – Você poderia explicar a que fontes recorre para pensar o que precisa ser ensinado e qual a sua opinião acerca do que é necessário ensinar? (currículo mínimo)

4 – Na realização de seu trabalho, poderia descrever aspectos que você considera mais importantes no seu jeito de trabalhar que, digamos, caracterizam seu estilo de trabalho pedagógico. (planejamento, conteúdos, avaliação, ...)

5 – Você poderia pontuar alguns elementos que são relevantes no tratamento do conhecimento em sala de aula?

6 - Comente sobre aspectos aos quais você dá mais importância em relação à aprendizagem dos alunos? Que aprendizagens você mais valoriza nos alunos?

7 – Comente sobre o significado – o que implica – de desenvolver o ensino por meio de projetos, nesta escola.

7.1 – Descreva atividades que desenvolve com o grupo, nesta perspectiva.

8 – Você relaciona o ensino por meio de projetos com mudança pedagógica ou curricular? Explique.

b) Expectativas em relação ao trabalho desenvolvido

1 - O que você diria que representa suas(s) maior(es) expectativa(s) como professora de séries iniciais?

2 – Sempre existe expectativa acerca do trabalho da escola e do professor. Em relação ao seu trabalho com os alunos, quais aspectos você percebe que são mais apontados a serem conquistados e de onde partem? E o que você pensa disso?

3 – O que, na forma do seu trabalho, você considera que traz possibilidades para alcançar suas finalidades em relação à formação do aluno?

3.1 – Ensinar por meio de projetos modifica algo em seu ensino? Explique.

4 – Atualmente, muitas são as exigências aos sujeitos, na sociedade. Na sua opinião, como o professor precisaria pensar a relação entre as aprendizagens na escola e estas exigências?

RELAÇÃO ENTRE ENSINO POR PROJETOS E A DINÂMICA DA ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA

1 – Relacione seu trabalho pedagógico – de ensino – e a organização de sua escola.

2 – Identifique atividades/ações/eventos que acontecem na escola e que estão conectadas ao seu trabalho em sala de aula.

3 – Em que espaços e em que momentos você discute o seu trabalho e o que é mais enfatizado?

EXAMINAR A PERCEPÇÃO SOBRE A ATIVIDADE DA PROFESSORA NO [CONTEXTO DO] ENSINO POR PROJETOS

1 – Com qual ou quais dificuldades/facilidades/embates você já se deparou e se depara ao desenvolver o seu trabalho na escola?

2 – A respeito de sua atividade como professora, o que, na sua opinião, é mais relevante?

3 – Você poderia elencar e explicar três aspectos essenciais em sua atividade de professora na escola?

4 – Você poderia explicitar quais as implicações, na atividade de professora, quando se desenvolve um ensino por projetos?

5 – Pautada em seu trabalho, você poderia identificar as principais mudanças em que vêm ocorrendo quanto a:

O que precisa ser aprendido pelo aluno

- A forma de ensino (didática no momento da aula, organização do ensino)
- O trabalho da escola (as finalidades e as dinâmicas do trabalho na escola)
- A seleção e organização dos conteúdos escolares
- As relações com as famílias dos alunos.

6 - Você deseja comentar algum aspecto, além dos já abordados?

ANEXO 3 – Entrevista realizada com a professora Luiza

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA ENSINO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES

Escola () C () G () H

Número

ENTREVISTA

ASPECTOS QUE SE ARTICULAM NA IDÉIA E/OU PROPOSIÇÃO DE UMA PRÁTICA DE ENSINO POR PROJETOS

a) Elaboraões pedagógico-curriculares construídas sob a denominação de projetos:

1 – Comente o que toma como eixo central para sua ação como professora, nesta escola.

A educação é tanta coisa junto, é conhecimento, é emoção, é tudo misturado, é chamar a atenção e ao mesmo tempo depois agradar, é fazer da escola a tua vida. A educação ser realmente educação primeiro tu precisa ter a paixão por ela, pelas crianças, isso não significa que tu não dê limites, que tu não precisas chamar a atenção quando necessário, mas a educação ela passa por tanta coisa, pelo conhecimento,...

2 – Explique, de forma geral como você realiza o seu trabalho nesta escola, como professora.

Dentro da classe eu trabalho com projeto, e com o interesse do aluno para mim o maior significado que tem da educação é o interesse que ele traz. Não dá para tu fazeres uma coisa que para ele não tenha significado, que não seja legal, eu acho que é por isso, que eu estou trabalhando com o calendário, por exemplo. Quando ele não lembra de uma atividade que no final do dia a gente faz a avaliação e aí eu primeiro pergunto: - Como é que foi o dia, foi mais ou menos, foi legal ou foi triste. E eles dizem: - Ah! Foi legal. – Então o que é que teve de legal nesse dia que foi legal, foi bom, muito bom. Dependendo do dia tem dias que eles dizem que foi muito, muito legal. A gente vê a... Quando eu puxo pela atividade, que atividade a gente fez que esse dia realmente foi um bom dia. Quando eles não citam uma atividade, ou quando alguém cita e os outros nem escutam, eu percebo que aquela atividade não foi legal. Eu tento avaliar dessa forma. Dessa forma que a gente vê o interesse dele também, porque se é uma atividade que ele faz rapidamente, não faz, joga de lado, não... Hoje de manhã eu trouxe palavras da música o pato, do Vinícius de Moraes, eles iriam cortar quadradinhos e formar as palavras. Eu passava as palavras no quadro. Eles amaram fazer isso. Uma coisa que eu percebi, eles têm uma coordenação no cortar muito boa. Até então eu não tinha assim, eles fizeram algumas atividades, mas eu não pensei que eles iam fazer retinho, eles següeram bem a linha. Que eles não têm na figura, na figura eles não têm aquela... Eles cortam de qualquer forma. Mas eles següeram a linha. E foi uma atividade bem legal assim e a descoberta das letras e colocar direitinho. Então, foi uma atividade, que... Já o desenho dos três porquinhos, quando eles quiseram... Não sei se é o cansaço do final do dia ou se eles já estão de saco cheio de fazer desenho. Dentro da sala da aula o que eu tento passar para fora, para fora que eu digo é a escola, fora da sala, algumas colegas acabam chegando aqui, estão conseguindo chegar e aí a gente troca muita figurinha. A 4ª série agora como eu estou trabalhando com projeto, e já saí de lá, a professora que está entrando, ela vai continuar com projeto. Aí, a gente vai estar trocando figurinha porque ela nunca trabalhou com projeto, então já foi uma conquista. Não é uma coisa muito fácil,

porque muitos vêm com a coisa do livro didático, porque é mais fácil de lidar com o livro didático, do recorte, aquele currículo já com aqueles recortes, que ainda acha que fundamental é aquilo que está ali no currículo, que pede a seqüência do livro didático. Tem professores de 1ª a 4ª que ainda estão presas nisso, aí é mais difícil tu romper essa barreira. Tu acaba sendo diferente.

Entrev. - No desenvolvimento do teu trabalho tu não usas o livro didático?

Muito raramente. Sabe quando eu uso o livro didático, quando tem alguma coisa que dentro do livro, algo de algum projeto que a gente está desenvolvendo, as vezes acho. Aí aquela leitura a gente trabalha com ela, ou algum exercício. Ou quando eu não venho a aula. Assim, por exemplo, tenho que faltar três dias, porque eu vou num curso, então, geralmente eu deixo para a pessoa que vai trabalhar nesses três dias, eu geralmente deixo o livro didático ou uma coisa já pronta, porque eu tenho receio que dê o rumo no projeto diferente do que a gente está... É uma outra pessoa que não conhece essa história, está lá no meio, aí eu enfio ela lá no meio e aí pode dar um rumo ou caminhar de uma forma que não seja legal. Então o livro didático é útil para isso.

Entrev. - Tu não és cobrada por ninguém, porque não se usa?

Os pais me cobram mais. A diretora não me cobra porque aqui já uma coisa assim... É a primeira escola que eu trabalho que pensa parecido com o que eu penso e aí é fácil de lidar. Os pais, lógico que vem de uma educação que o livro didático é importante, agora eu estou dando vários livros didáticos para os alunos, porque tem um monte aí na escola. Eles levaram dois de história, dois de geografia, livros diferentes, que estavam encalhados aí. Então, a diretora trouxe para cá e eu assim, vou mandar para casa e lá os alunos podem olhar figurinha, que agora eles estão no processo de alfabetização ainda, quando começar a ler pode ler, os pais podem ler para eles. Porque a gente fez uma reunião, na reunião eu expus tudo o que a gente está desenvolvendo na sala. O porque do calendário, o porque daquele livro que a gente está montando, o porque dos poemas, lá que eles estão indo no quadro e escrevendo. A criança não vai ali escreve o “elefante estava brincando com seus amigos”, de uma vez só. Então, como é que é o O, ela vai lá e põe o O, e o elefante como é que eu escrevo. Uma poesia daquela é quase duas aulas para estar... É a idéia dela, o que ela vai colocar primeiro e depois passar para a escrita. A gente está construindo a escrita não é aquela que já está pronta e vou lá e repito várias vezes o exercício. A interpretação é de uma outra forma, não é aquela seqüência. Porque o livro didático traz muito isso, pelo menos o que eu conheço de 1ª a 4ª, é aquela seqüência certinha, quando ele vai procurar a resposta, já está em ordem, não é isso que eu quero, quero que ele interprete não quero que ele faça só compreensão só do texto, descobrir só aonde está a resposta. Eu fiz na 4ª série um exercício sobre os índios, que a gente fez. O Maciço, eles tem alguma coisa programada, e uma delas era a semana do índio. Então, essa semana eu trouxe alguma coisa do índio, aliás, semana passada, para a 4ª série, tem uma reportagem que eu vou passar para eles, da Superinteressante, que saiu bem legal sobre os novos índios, eu fui fazer umas perguntas, só que eu não fiz em ordem, busquei lá de baixo, depois fui lá para cima. A dificuldade foi tremenda, porque eles já estão programados naquela seqüência, sabe: a primeira pergunta deve estar no primeiro parágrafo; Professora é até o ponto?; não tem aquela coisa da interpretação. Para mim o livro didático, é um gasto na educação. Como vou te dizer, é privilegiar os grandes empresários e a gente está... Eu sempre tive muita dificuldade em trabalhar com o livro didático, mesmo antes de trabalhar com projeto. Eu acho solto, é uma coisa assim aquele capítulo que tem mais ou menos alguma coisa ligada. Para mim, não dá, é inviável o livro didático. Mesmo para quem trabalha com projeto, não sei. Tu lê as vezes assim, baseado nos PCN's e continua o mesmo livro didático de 15 anos atrás, que eu alfabetizei o meu filho.

2.1 – Você poderia descrever o seu trabalho com os alunos? (Em sala de aula e fora dela)

A proposta realmente é trabalhar com projetos, então o planejamento é sempre feito em cima disso, mas sempre entendendo que ele não pode ser nunca amarrado. Que chega na sala de aula você tem uma outra realidade. Então, no início quando eu comecei com eles é importante estar observando as crianças, o que eles tem de interesse, o que é mais prazer para eles. Mas acaba nascendo, assim, por exemplo, o nosso projeto poetinha Vinícius de Moraes. Eu trouxe uma música para eles, “a foca”, a

gente estava fazendo projeto do dia das águas, porque é um projeto pedido pelo Fórum do Maciço, aí eu trouxe “a foca”, nós trabalhamos com animais aquáticos e trouxe “a foca”, a música, e apresentei a música e falei de Vinicius de Moraes e contei para eles que Vinicius de Moraes tinha outras músicas com outros animais, formando a Arca de Noé, que os amigos dele chamavam ele de poetinha. Hoje Vinicius de Moraes é íntimo nosso. Se tu entras e conversas sobre Vinicius de Moraes, eles sabem muita coisa. Então, projeto nasceu assim. Sem a gente perceber o projeto nasceu. Dentro do projeto eu apresento o projeto para eles, é lógico que não dessa forma que está no planejamento. Mas as possibilidades que a gente pode trabalhar criar em cima desse projeto, se eles concordam com as atividades, se eles tem sugestões, que na 1ª série é mais complicado, mas que na 4ª série é viável. Na 1ª série a avaliação é diária, para eu estar sentido a atividade que eles gostam, a atividade que eles não gostam, mas na 4ª série já dá de ser uma avaliação mais do que está acontecendo mesmo, do que é legal, do que não é legal. É mais claro para eles. É bem diferente o trabalho de um para o outro, é completamente diferente. A idéia de projetos para um e para o outro é completamente diferente. Nossa! Eu só fui descobrir isso agora. Quando eu trabalhei a primeira vez com projeto com alfabetização eu trabalhei com meninos e meninas com a idade de 4ª série. Agora eu estou trabalhando com meninos e meninas de 6 anos. Eu tenho 4 ou 5 alunos com 7 anos. É completamente diferente tu fazer uma roda e discutir, ainda não é muito claro para eles isso. É um exercício que eu tenho feito, mas é um exercício que não pode ser demorado como é demorado na 4ª série, porque eles cansam. Então, acaba assim o projeto na 1ª série ele toma um rumo em cima das tuas observações, o que deu certo eu posso continuar por ali e o que não deu certo eu vou ter que descartar. Muita coisa também eles falam assim: - Ai professora, de novo? Ai, eu opa. Como o da água: ai professora vais falar da água de novo? Não tem mais do que falar da água. Tu és obrigada a dar um fechamento daquilo ali. Aí os outros concordaram com ele e daí tu fica... Mas isso é uma coisa rara na 1ª série, o aluno se expor dessa... Já na 4ª série tu tens mais tempo para sentar e: - olha vamos avaliar a semana, o que foi legal, o que não foi legal, o que que a gente quer em cima disso e o que a gente não quer mais. O projeto na 1ª série tem muito da minha observação e aí eu acabo dando o rumo, é lógico, que eu estou tentando fazer o exercício com eles para que eles percebam também são os parceiros, são autores, para eles chegarem junto, eles opinarem. É muito complicado. Na 4ª série é completamente diferente, isso porque a gente não só faz a avaliação, a gente está planejando junto, a gente montou o projeto junto, projeto da 4ª série: O ciclone extra tropical. Nasceu aquilo ali, vários meninos e meninas já trouxeram, quem tem internet, até meninos que estão em projeto, trouxeram de projeto, pesquisas que fizeram na internet. Então eu já estou com um material grande sobre ciclone. Qual a diferença do ciclone e furacão. O que que a gente quer saber, o rumo que a gente vai tomar. É mais claro. Eu acabei ficando com estudos sociais e ciências porque eu preciso saber me localizar onde está passando esses ciclones dentro do nosso estado, no estado do Rio Grande do Sul, aonde ocorre mais ciclones, aí a gente vai subir lá para os Estados Unidos. Então, a gente vai ter essa noção de... Mas isso fica muito mais claro para os maiores. Para eles fica muito mais fácil saber... Até os pequenos podem saber o que querem, só que assim, os pequenos ainda estão na coisa do brincar. Quando a gente faz a avaliação, a primeira coisa que eles falam: brincamos no parquinho. Olha tem saído coisa maravilhosas tu fica assim... Eu tenho uma menina que é alfabetizada, que agora ela para. Eu digo para ela: Não queres ajudar? Ela diz: Não professora, deixa os outros tentarem depois eu digo, nos mais difíceis eu digo. Aí as vezes eles dizem: brincando. Ai ninguém consegue falar com que letras eu uso BRIN, aí ela vai lá e diz. Hoje ela disse para mim: -Professora, quando eu crescer eu quero ser professora. Eu digo: Tu vais ser uma ótima professora. Eles acabaram se segurando nela. As vezes eles nem olham para mim, olham para ela.

3 – Quais aspectos você destaca, relativos às orientações para seu trabalho pedagógico? (de modo amplo: aluno x pares x pais, etc.)

Eu deixo o caderno na escola, porque ia começar o período integral e tal. O caderno a gente está tentando organizar, porque eu entendo o caderno como um presente. Eu já disse para eles: - O nosso presente para os pais, será na reunião mostrar o nosso caderno. Que é a nossa produção. Para que

presente maior do que a produção deles? Os pais estavam cobrando muito, essa coisa do caderno, que queriam o caderno, que queriam deveres, eles cobram muito essa questão dos deveres, aí tu tens que estar sempre conversando com eles, explicando. A argumentação é o melhor negócio mesmo. Tu tens que saber bem para argumentar. E nada como a tua sala para tu poderes argumentar. No dia da reunião, eu fui lá para o calendário e mostrei tudo, vim aqui para o livro grande e mostrei tudo de como é feito. As crianças estavam juntos participando desse momento. E elas poderiam também opinar. E elas também: - É mãe, é isso aqui. Depois eles mostraram o caderno. A cena foi maravilhosa, eu até andei fotografando. Deles mostrando os trabalhos e os cadernos para os pais. Aí tu vê os pais meio que babando. Para eles tem que ser palpável. Deu uma parada eles entenderam a proposta, e eu não tenho mais recebido assim nenhum pedido de caderno de deveres. A orientação da escola é para se encontrar uma vez por semana, nós estamos sem coordenador, porque o governo tirou tudo, sem coordenação, sem apoio pedagógico, a orientadora está fazendo função de tudo. Eles cortaram tudo, tudo o que tu possas imaginar eles cortaram. Eu ia ficar na biblioteca a noite, lembra que o ano passado eu trabalhava na coordenação a noite? Esse ano não tem nada, nenhum período, eles cortaram tudo. Eram substitutos, o governo não efetiva esses cargos. É muito precária, mas acontece alguns momentos. É legal, a minha orientadora abre espaço, eu passo o meu conhecimento e ela passa o conhecimento dela. É bem troca mesmo. É legal porque ela lê o teu material. E ela vem com questionamentos e ao mesmo tempo ela também sabe valorizar o que tu... A gente acaba trocando ela faz várias sugestões de leituras em cima é realmente uma troca. Com o aluno, 1ª série tu sabes que é corpo a corpo, não tem de outra forma, não existe. Tu tens que estar rodando pela sala. Por exemplo, nessa minha sala aqui já é a quarta mudança de carteira, como é que fica melhor para eu caminhar, porque é mais corpo a corpo. A 4ª série já não é tanto assim, quem tem mais dificuldade te procura, eu acho legal tu dares bastante abertura para que o aluno não tenha medo de ti. Que muitas vezes o aluno acaba não chegando. Porque eu sou briguenta sabe, eu brigo bastante com eles, mas também é uma briga de amor. Eu digo para eles: Eu brigo com vocês como eu brigo com os meus filhos. Mas ao mesmo tempo existe o afago, a paixão, um sorriso, o carinho, acalantar, tem alguns que aquela coisa de chorar. O menino hoje estava com dor de cabeça, quer dizer para ele hoje não tinha nem como chamar a atenção dele. Rola de tudo na sala.

Entrev. - A parte de planejamento são individualizados, cada professor faz o seu, não é em equipes ou algo assim?

Ano passado até a gente se encontrou para estar discutindo muitas coisas. Mas é o que eu te disse no início. São profissionais muito diferentes, também. Tem algumas pessoas que não querem rever a sua prática. Quem trabalha já com projetos já fica reavaliando sempre. Está sempre revendo, a gente já criou esse... Para entrar nisso é muito difícil. Eu sei que é difícil porque eu saí de um tradicional, não sei se é bem isso, mas para entrar em outra visão em educação doeu muito e como doeu, porque tu jogas fora quase o que tu aprendeu a vida inteira. Tu aprendeste que a educação é feita no autoritarismo mesmo que professor manda e aluno obedece, que o professor sabe e o aluno aprende. A gente com projeto sabe que não é bem assim. Quantos conhecimentos eles trazem, quantas coisas eles sabem. Tu chegar a essa conclusão. É dolorido, é um estranhamento muito grande. É difícil tu lidar com esse tipo de coisa. Não significa que não aconteça, tem colegas que se aproximam, eu digo pra elas, eu disse o primeiro dia para as novas: eu não procuro ninguém, a não ser assim, não é que eu não procure ninguém, eu sou muito na minha, agora se querem trocar coisas eu estou sempre lá. Eu estou sempre junto, o que eu não quero invadir o espaço do outro, pensando que eu estou invadindo o espaço de alguém, eu não vou chegar lá e me meter no trabalho de ninguém, a não ser que eu veja que é um absurdo em relação a maus tratos a criança. Agora essa coisa de invadir o espaço do outro, eu não tenho esse direito. A prática pedagógica é preciso querer, não é forçando as pessoas que vai acontecer. Eu disse para a diretora, ela pegou minhas avaliações descritivas e: Ahh Márcia! Mostrei para todo mundo, todo mundo tem que fazer assim. Eu disse: - Não é assim. Não é dessa forma. Até eu chegar a isso aqui que esse ano eu acho que não está bom e poderia ser melhor eu caminhei um bocado. Se eu ver as primeiras avaliações que eu fiz lá na aceleração e olho agora, o quanto que a

gente avança. Então, não é assim, como é que a pessoa vai chegar... Essa avaliação foi feita os alunos tirando o critério. Então assim, se entendendo como companheiro, parceiro e que todo mundo faz parte daquela história. Não é fácil. Eu fiquei um mês e meio trabalhando com a avaliação, levantando critérios, depois trabalhando com o que está acontecendo na escola que é muito legal, o que não está acontecendo e que as pessoas as vezes pensam que é mais importante tu trabalhar lá com o conteúdo, lá com a gramática em si e que isso não é importante. Nossa! Se desse conta que tu podes trabalhar toda a gramática dentro dessas questões. É que as pessoas ainda não conseguem ver isso, é difícil, é complicado. Foi complicado para mim.

Entrev - Aqui vocês tem que fazer avaliação descritivas? A orientação pedagógica que vocês recebem é avaliações por disciplina ou é uma para a criança no todo com todas as disciplinas e não vem a nota junto?

É assim, primeiro bimestre é avaliação descritiva e o terceiro bimestre, o segundo e o quarto é nota, porque tem aquele projeto série e é obrigada a ter nota. No final o aluno só passa se o aluno tiver nota lá no computador. De 1ª a 4ª série tu fazes no geral assim, mas ficam claros os conteúdos porque tu vais..., em matemática, não coloca assim: na matemática ele... Mas nos conceitos que tem ali ele acompanha, não acompanha, tem dificuldade nisso, avançou nisso tu percebe as áreas de conhecimento. Mas o de 5ª a 8ª e ensino médio, o que eu recebo dos meus filhos é muito comportamental. Eu tenho discutido com a diretora sobre isso, porque não adianta eu fazer uma avaliação comportamental, porque a minha não é comportamental. Até quando mostrei para a diretora o que escreveram do meu filho çaçula, eu disse: Eu não concordo com isso. Foram três linhas que mataram o cara. Enquanto eu escrevo lá 10, 15 linhas dizendo tudo o que o aluno aprendeu, colocam... Foi um absurdo o que escreveram do meu pequeno. Que é comportamental e a avaliação para mim não é isso. Pode até ter, mas não é isso. Então, de 1ª a 4ª eu quase não leio o das meninas, mas já é melhor do que 5ª ao ensino médio, do que eu já li. Do que eu li dos meus dois filhos. Ai o que fez a diretora, pegou a minha e quer que todo mundo faça igual. Não é assim. Desse ano vai ser diferente que foi... São critérios diferentes, são critérios que tem que ser tirados junto com o grupo. E o entendimento de que a avaliação é do conhecimento que tu adquiriu ou não, do que tu precisas avançar. Esse tipo de coisa e não comportamento. Não sei, para mim isto está bastante equivocado.

3.1. – Você poderia explicar a que fontes recorre para pensar o que precisa ser ensinado e qual a sua opinião acerca do que é necessário ensinar? (currículo mínimo)

É 1ª série, eu comprei vários livros para ver algumas coisa da 1ª série, então eu comprei: Emília Ferreiro; comprei a Marília que trabalha com literatura infantil porque um dos projetos é clássico infantil, que a gente já trabalhou com os três porquinhos. Dependendo da necessidade eu realmente vou atrás. Eu leio muito aquela revista Pátio, a revista pedagógica Pátio, é muito boa, traz muito coisa ali boa. Eu consulto muito na internet. Eu recebo muito boletim da educarede, arte na escola eu também recebo, tudo essas coisas, nova escola, só que eu acho que a nova escola está meio... Quem lê a Pátio, depois para voltar para nova escola e para a educação é mais difícil.

Entrev. - Tu consultas algum currículo mínimo, ou qualquer outro aspecto na escola, ou proposta curricular.

Não, a proposta curricular eu tenho sempre olhado, o PCN eu tenho até lá em casa, mas eu pouco entro no PCN. A nossa proposta curricular também é show de bola, também. Eu a acho fantástica e muita coisa eu me baseio nela. Gosto muito de ler Paulo Freire, sou fanzoca dele, mas eu leio ele a nível de reflexão mesmo, porque saiu o último livro dele A Pedagogia da Indignação, que a filha dele que achou os escritos, é muito bom. Ele também trabalha a questão do oprimido e eu trabalho com o oprimido, eu trabalho com menino de morro. Eu tenho um aluno que diz que ama morar na casa dele, mas não gosta de tiroteio. É uma leitura que está muito dentro da tua realidade.

4 – Na realização de seu trabalho, poderia descrever aspectos que você considera mais importantes no seu jeito de trabalhar que, digamos, caracterizam seu estilo de trabalho pedagógico. (planejamento, conteúdos, avaliação, ...)

A minha marca é registrar tudo. Tudo para mim tem que ser documentado. Eu tenho várias coisas lá em casa, até minhas colegas vão lá, pegam projetos, tudo meu é documentado, é minha marca. Uma coisa assim que é minha marca é fazer com que a criança entenda que ela é capaz, que ela caminha como ela tem que caminhar. Uns caminham rapidinho, outros mais lentozinho, essa coisa da valorização do ser, como ele é. Eu enfrento muita barra pela minha obesidade, a minha infância toda eu fui sacaneada pela educação pela minha obesidade, porque eu não podia fazer educação física, porque eu não podia... Porque eu era filha de professora, então, se eu tirasse nota melhor é porque tinha que ser, se eu tirasse nota baixa... Essa coisa de não aceitarem o diferente é muito complicado. Eu não lembro da minha 1ª a 4ª série. Eu só lembro do dia em que eu fiz xixi na sala, na 1ª série. As vezes eu digo para a minha mãe, que a minha mãe também é educadora, eu não sei porque eu caí no magistério, eu acho que foi por causa de vocês mesmo, da mãe, da vó, porque eu não me lembro muita coisa boa da minha infância. A única coisa que foi legal, na minha infância, na escola, a única coisa que foi legal para mim na educação, eu estava na escola na época daquele automático, promoção automática, porque senão eu teria enalhado na escola. Eu estudei em uma escola que provavelmente eu ia reprovar em português, porque eu troco tudo, o T pelo D, o P pelo B. Então, todas as dificuldades me deixaram uma marca de que eu preciso valorizar uma criança, de todos que passam por mim, como ele é, que todo mundo é importante como é, independente de cor, se é gordo, se é baixo, se é... Essa é bem a minha marca mesmo, a valorização da pessoa como ela é. É o que eu mais, que dá bastante certo assim, acho que é por isso que eu estou aqui dentro, essa coisa de respeitar o outro como ele é mesmo.

5 – Você poderia pontuar alguns elementos que são relevantes no tratamento do conhecimento em sala de aula?

O que eu entendo do conhecimento é que ele não é fragmentado. Se ele não é fragmentado eu não posso trabalhar disciplinas. O conhecimento não é uma coisa acabada e ele não é uma verdade absoluta até se provar... Quer dizer, ele pode até ser até se provar ao contrário.

Entrev. - Que preocupações que tu tens quando tu vais dar um conhecimento para a criança?

Olha, na verdade, quando eu trabalho com o conhecimento da criança, geralmente é com o interesse da criança. É lógico, eu trabalho com alguns conhecimentos que os professores de 5ª a 8ª me pedem, porque ele precisa ter esse conhecimento lá. Que daí é o conhecimento fragmentado e eu sou obrigada a dar conta. Agora eu entendo conhecimento como o teu interesse, tu correr atrás desse conhecimento. O que eu tento passar para eles, eu só vou conhecer uma coisa, eu só vou aprender alguma coisa se eu quero aprender aquilo, se aquilo eu preciso daquilo nesse exato momento. A proposta do conhecimento é esse. Eu vou até onde eu puder achar a resposta dele. Quando, não pronto, eu não preciso saber mais nada porque isso me satisfaz, então ali a gente parou. É lógico que eu tenho que tomar cuidado para esse leque não abrir e a gente nunca chegar em uma coisa. Mas enquanto a gente quer saber mais do assunto, da problemática, do tema, mais a gente vai correr atrás. O ciclone, a gente está com o projeto ciclone desde março, já vai fazer um mês e ainda não se esgotou, porque a gente está descobrindo outras coisas que eles querem ir atrás de outras coisas e aí eu não tenho esse direito de cortar isso. Então, o conhecimento tu vais atrás dele até aonde tu achas que foi resolvido o teu problema, a tua... Houve uma satisfação mesmo. Enquanto não houve, enquanto ele der pé para tu correr atrás dele, tu tens que correr atrás mesmo. Então, assim, tu vais descobrindo muitas coisas, tu vais descobrindo que é provável que aquilo ali não exista mais, que existe um outro conceito, uma outra visão. Enquanto puder se correr em novas descobertas, a gente vai correndo atrás dessas novas descobertas.

6 - Comente sobre aspectos aos quais você dá mais importância em relação à aprendizagem dos alunos? Que aprendizagens você mais valoriza nos alunos?

O que eu valorizo mesmo é a aquisição de conhecimento. Tanto é que se tu olhares a minha avaliação, ela está amarrada no conhecimento. O que ele conseguiu avançar, onde ele tem dificuldade, o que ele precisa fazer, as sugestões talvez, não é sempre, do que ele precisa para dar conta para alcançar esse conhecimento. A aprendizagem é realmente a valorização do conhecimento que ele adquiriu. O comportamento é uma relação entre aluno/professor/turma que tu tens meio que dar conta ali. Agora

quando o comportamento atrapalha nessa aquisição do conhecimento, aí sim tu tens que estar revendo isso, estar pesquisando, estar indo atrás da família, indo atrás da orientadora, etc. Só que esse não é o fator principal nessa avaliação. Então, avaliação realmente, a aprendizagem realmente com a aquisição do conhecimento. Se o aluno tem a dificuldade de aprender por causa da disciplina, ou por algum distúrbio, por exemplo, o ano passado eu tive um aluno que eu tenho certeza, quase, que ele tem dislexia. Então, tu fazes um novo encaminhamento. Mas a aprendizagem a gente tem que ver ela como aquisição do conhecimento. Não dá para tu ficar ali: o cara é agressivo, o cara é..., bate nos colegas, briga com os colegas, fica uma coisa muito..., não respeita as pessoas, não isso, não aquilo. Só o comportamento e o que nos interessa mesmo que é a escola é fazer com que o aluno adquira conhecimentos, novos conhecimentos e corra atrás de outros novos conhecimentos quando sair dela, ou fora dela no restante do dia, isso é esquecido. A aprendizagem é a aquisição de conhecimento, não tem...

7 – Comente sobre o significado – o que implica – de desenvolver o ensino por meio de projetos, nesta escola.

Trabalhar com projetos é legal porque tu vais atrás de respostas, se tu tens um questionamento, tem uma pergunta, tu queres responder, é possível responder aquilo, é muito bom tu correr atrás dessa resposta. Ora, se eu tenho vontade de conhecer essa resposta quando eu achar essa resposta ela não vai ser esquecida nunca. É um conhecimento que vai ficar para ti, foge daquela coisa assim, foge da coreba, por exemplo, vou até lá, decoro, porque foi pedido para decorar e aquilo ali morreu ali e não teve significado nenhum. O projeto não, o projeto trás significado, ele tem um significado, e se tu vai a busca do que tu queres mesmo, tu não vais esquecer mais daquilo, eu acho que o projeto ensina, a coisa que ele ensina mesmo é tu ir a busca do que tu queres. A criança que trabalha com projeto, sai atrás, que tu não precisa dizer assim: Oh! Quem puder trazer uma pesquisa sobre furacão. Não, ela já chega em casa, a gente está falando nesse assunto e eu vou levar... Agora eu quero saber sobre vulcão, eu vou dar uma olhadinha, vou dar uma lida, vou atrás. Sabe, não precisa estar a professora pedindo como deveres. Aí vai acontecer isso na tua vida inteira, tudo que tu tiveres interesse tu vai saber ir atrás. Projeto te dá essas possibilidades de tu correr atrás, de tu saber como correr atrás desse conhecimento.

Entrev. - Sabendo que tem toda essa formulação de projetos para chegar a isso, para a escola desenvolver isso dentro dela tu vê que é necessário o que? O que é que implica para a escola, no trabalho prático dessa escola?

Eu acho que para a escola toda desenvolver projetos, primeiro de tudo precisa acreditar nisso, acreditar nessa possibilidade de ensino.

Entrev. - E nessa escola para que isso aconteça, para ti o que foi necessário que a escola pudesse... Que podias ter essa idéia e não acontecer?

Na verdade, os especialistas da escola e a direção sonham uma escola de projetos. Tanto é que se tu olhares a agenda, a agenda é tudo em projetos. A escola tem vários projetos. Ela sonha realmente, porque as nossas especialistas já entendem que o conhecimento tem que se dar dessa forma. A dificuldade é as pessoas em aceitar ou não essa coisa, em aceitar mudar. Se tu não queres mudar é mais difícil ainda. Tu trabalhar com projetos é muito trabalho. Ele exige muito mais de ti e das crianças.

Entrev. - Ele exige muito mais do professor ou da escola também.

Olha, se a escola quer que todo mundo participe é lógico que a escola vai ter um trabalho muito grande em cima disso, vai ter que saber argumentar, vai ter que buscar, porque não basta só impor. Se eu vou para sala de aula e mostro para o meu aluno como é legal trabalhar com projeto, que vale apenas, que a gente realmente aprende com ele, a escola também tem que fazer mais ou menos isso. Mostrar para os outros, porque é assim que acontece, tu tens que estar provando, tu tens que mostrando para os outros que a coisa dá certo. Só que assim, quando tu trabalhas com projeto a tua dedicação ela é muito maior, tu já não dá tanto para tu ficar sentada na mesa, esse é o grande lance que falam o tempo todo,

tu tens que circular, tu tens que realmente pesquisar, não está pronto como no livro didático, tu tens que correr atrás, para trazer mais coisas além do que o aluno trás e que tu tens que principalmente que gostar de ser um pesquisador. É a mesma coisa a leitura, como é que tu exiges do aluno a leitura se tu não lê. Ano passado quando a gente fazia o momento de leitura, eles liam, eu também lia. É lógico, não lia esse livro, eu lia Paulo Freire, Carlos M., mas eu lia também, era uma outra leitura, não era uma literatura, mas era uma coisa do meu interesse. Tu não podes exigir das pessoas se tu não fazes também.

7.1 – Descreva atividades que desenvolve com o grupo, nesta perspectiva.

Teve um trabalho que foi tão legal, “quebrando o vidro da escola”, foi para uma turma de aceleração, nível 2, ele é fantástico. Não sei se tu conheces o livro da Ruth Rocha, “escola de vidro”, também é muito boa, é fininho, é juvenil, eu te aconselho a ler. Ele trata a escola onde todos têm que ser iguais e se tu reprovas tu tens que entrar num vidro do mesmo tamanho... é muito bom. Quando eu peguei essa classe de aceleração, eram crianças, eram adolescentes de 15, 16 anos, 17 anos, a gente foi trabalhando a questão da escola, porque eles estavam tanto tempo ali. Porque essa coisa da reprovação. Nossa! Um dia quero pegar aquele trabalho e escrever sobre ele. Têm uma parte que eu pedi para eles fazerem uma analogia de figuras, catar em revistas, com a escola. O que ele sentiu antes de ele entrar na aceleração, esquecendo do que estava rolando na aceleração, porque a gente já estava trabalhando com projeto e tal. Teve uma menina ou menino que pegou um carro, uma árvore caída em cima do carro. Perguntei porque: porque me sinto o carro e o professor a árvore. É uma denuncia muito grande em cima da educação. Esse vai ser inesquecível. Eu acho que eu não vou desenvolver um projeto tão legal como esse. E teve outras coisas que foram bastante significativas, o do mar que eu ganhei lá o prêmio, que foi muito legal.

Entrev. - Ganhasse um prêmio?

Ganhei, do professor nota 10 da Nova Escola.

Entrev. - Estavas nessa escola já?

Não estava na escola de canasvieiras.

Esse trabalho da escola de vidro foi em outra escola, pela prefeitura. Mas foi um trabalho muito interessante, a visão deles da escola, e como deveria ser a escola. A gente trabalhou que cores deveriam ter a escola. Muito legal. Cores no sentido de emoção. Foi um projeto muito legal, não foi um projeto de pesquisa, mas foi um projeto de sentimentos. O que foi feito de mim na escola, me deixou anos e anos enraizado de 1ª a 4ª série. Não conseguia sair. Foi uma reflexão de tudo o que se passou na escola e uma denúncia mesmo. Esse projeto eu até mostrei em algumas palestras que eu dei na UDESC, quando eu comecei a fazer especialização, eu apresentei para turma, apresentei para a minha orientadora. Foi uma coisa bem marcante. Esse foi um projeto de denúncia e sentimentos. Agora trabalhar com pesquisa tudo que eu começo é muito emocionante para mim, tudo eu gosto. Os ciclones para mim agora eu acho maravilhoso esse projeto, por outro lado, o nosso poetinha Vinícius de Moraes é um show de bola o projeto também. É difícil estar... Eu fiz um projeto também sobre Santa Catarina que foi do meu estágio de pedagogia e foi também muito legal.

8 – Você relaciona o ensino por meio de projetos com mudança pedagógica ou curricular? Explique.

Eu acho que ela passa pelos dois, tanto mudança pedagógica como curricular. A prática em sala de aula é completamente diferente. A visão é outra, não tem... Nossa! É voltar para reviver aquela seqüência ali. Tu não consegues nem mais fazer isso. A sala se torna mais movimentada, ela se torna uma coisa mais viva, ela tem um movimento maior. Não é aquela coisa assim, todo mundo quietinho, um atrás do outro, copiando do quadro. Não existe isso. Então, teve assim, ai gente nós não vamos perder muito tempo copiando coisa do quadro, vamos fazer uma vaquinha aí e vamos pagar o xerox, ler os textos, sentar, discutir, não dá mais para perder tempo. É lógico, tu precisas da escrita tens que treinar a escrita.

Eu acho que o projeto acaba com a “sacanagem” do corte do currículo. Na 1ª série, tem que aprender, isso, isso e isso; chega na 2ª série, ciências é tudo a mesma coisa, é assim, tu tens que aprender tudo na

1ª série, aí na 2ª, 3ª e 4ª é uma revisão, porque ele tem sair sabendo ler, ele tem que sair sabendo somar, subtrair, multiplicar, dividir, quando chega lá ele já sabe tudo ele só vai aumentando aos pouquinhos. Ah, porque quando ele chega na 2ª série ele vai dividir com número maior. Eu acho isso muita sacanagem. Acaba com esse corte, porque aí quando tu trabalhas dentro de um projeto com teu interesse, com conteúdos novos, tu vai viajar por tudo. Se tu precisas da parte, exemplo, o ciclone se tu colocar dentro do currículo é de que área, ciências. Quer dizer que eu sou vou poder trabalhar com esse projeto em ciências? Mas eu tenho que localizar onde passou esse ciclone, eu tenho a velocidade dele que é um conceito da matemática, eu tenho a história dele que tem outros ciclones. Aí eu vou lá só trabalhar um conteúdo de ciências? Não é um conteúdo de ciências, é dentro da área de ciências, mas ela precisa de todas as outras áreas. Aí eu posso me estender mais, e quanta coisa que eu posso aprender, quer dizer, o currículo tem outra coisa também que é assim, tem aquele conteúdo, mas não vou dar esse porque eles vão aprender lá na 5ª série, esse não interessa. Eu estou lá no ciclone e apareceu velocidade, aí não vou poder trabalhar com isso porque isso ele vai ver só lá 5ª série, então isso eu vou tirar, isso eu vou tirar, isso eu vou trabalhar porque ele não tem capacidade para entender o que é rotação. Sabe, não é assim. O projeto ele corta isso, pois se é o conhecimento que eu quero eu vou atrás do conhecimento, eu não preciso esperar para chegar na 5ª série. O currículo faz tu esperar a série seguinte, isso é a maior sacanagem que fizeram com os alunos. Tu tens que esperar a série seguinte, para aprender aquilo ali se tu podes aprender agora, se é o teu interesse agora. O projeto te dá isso. O projeto, quando eu começo. Eu faço esse exercício de ver o que cada projeto na área de ciências o que ele abordou, na área de geografia o que ele abordou, na área de português o que ele abordou. Se tu fores olhar tu dais o currículo e tu dá além. O que eu já trabalhei com a 1ª série em matemática, conceitos matemáticos, calendário, meses, dias da semana, numerais, eu trabalho todo dia com aquilo ali. Que dia foi ontem que dia é amanhã, sabe. Eu vou esperar final de ano para dar o calendário? Eu trabalhei com sistema de medida, centímetros e metros já. Eu vou esperar final do ano para dar isso? Inteiro e metade, 1/4, 1/8, eu vou esperar eles chegarem na 3ª e 4ª série para dar isso? 3ª e 4ª série para dar fração? Se ele pega uma folha, trabalha com dobradura, porque o trabalho da dobradura, é lógico, olha só que legal que ficou as borboletas lá penduradas, mas aquilo ali ele está aprendendo formas geométricas, o que é um quadrado, o que é um retângulo, o que é um 1/4. Aí eu vou esperar no final do ano? Vou dar dobradura para a criança só por dobrar e não vou trabalhar esses conceitos? Vou perder essa oportunidade de trabalhar os conceitos? Essa dobradura é dentro do projeto: nosso poetinha Vinícius de Moraes, porque ele fez uma poesia borboleta que é dentro da segunda Arca de Noé, que é a poesia dela. Então, vamos passar a poesia dela e a professora tem uma dobradura de borboleta, vamos fazer um painel de borboleta? Montamos. Eu trabalho com a borboleta e eu não posso entrar no conceito matemático que a borboleta trás para mim? Olha só, maior, menor, figuras geométricas, quanta coisa a gente já trabalhou com coisa que eu vou e no livro didático, se eu vou pelo livro didático e pelo currículo posto aí eu não poderia ter chego nisso ainda. Ele não te dá oportunidade para tu chegares ali, ele não dá, porque ele já vem tudo prontinho. Amarradinho, aí o que acontece? Chega final de ano dificilmente o professor consegue dar geometria para as crianças, dar sistema de medidas para a criança. Quando a criança chega lá na 5ª série ele não sabe nem usar a régua direito.

b) Expectativas em relação ao trabalho desenvolvido

1 - O que você diria que representa suas(s) maior(es) expectativa(s) como professora de séries iniciais?

Ai, sabe qual é a expectativa que eu tenho? Eu tenho muita paixão pelo que eu faço, amo, adoro o que eu faço. As vezes eu estou muito cansada porque eu não estou sabendo lidar com a primeira série esse ano, a questão de ficar o dia todo, eles serem pequeninhos. Hoje eu estava dizendo para eles que eu estava perdendo a paciência com vocês, fico eu zangada, ficam vocês zangados, complicado, fico bem perdida

assim. A minha maior expectativa, assim eu me realizo em sala de aula, dou o máximo de mim, mas é a valorização da nossa profissão. Ser valorizado, a gente é tão pouco, passa por todas as questões, não só salarial, para um monte de coisas, assim: por um curso que eu preciso; por orientação que eu preciso; conhecer novos educadores, caras que estão além da gente, avançaram na educação que eu quero escutar e não posso. Na escola não dá porque não tem o plantão, não pode liberar, não que eu queira ficar o tempo todo fora da sala de aula, não é isso, pois eu me realizo na sala de aula, eu quero trazer coisas para sala de aula, para mim, quando eu olho ali o mural que olho as borboletas, que eu olho o indiozinho que eles fizeram, para mim é um encanto. Eu realmente gosto daquilo ali. Só que eu quero mais, eu quero aprender mais. Não é dada essa oportunidade para a gente, eles cortam muito, a primeira coisa que se corta é a capacitação, é a primeira coisa que se corta. Eu estava fazendo o pró-gestão, que já cortaram o pró-gestão, não tem mais o pró-gestão, não se sabe quando vai começar o pró-gestão. Tu vai em horário fora do teu horário de trabalho, tu corres atrás, tu investe nisso, não se tem um retorno maior. Quando tu tomar consciência de que o nosso país vai para frente se a educação for para frente. Então, a minha maior expectativa é que um dia eu possa ver isso, eu não queria sair do magistério sem ver isso. Que a gente fosse realmente valorizada pelo que a gente faz. Pelo salário que é uma coisa absurda, quando tu vêes o contracheque eu acho um absurdo.

Entrev. - Quanto os professores estão ganhando agora?

R\$ 1.089,00, mas tem os descontos todos, dá R\$ 890,00, mais ou menos, 40 horas.

Então, assim é muito complicado isso. A minha expectativa é que realmente a gente seja valorizada, que nos faça ler muito, que nos faça escutar muita gente boa que está aí discutindo a educação, que está aí..., que nos dê uma sala de aula digna. Olha só a minha sala de aula, chove ali, esses dias tive que ficar segurando essa janela que quase caiu em cima de um aluno meu. Fiquei 15 minutos segurando essa janela, fiquei desesperada, gente vão chamar alguém, as crianças tudo desesperada, eu segurando a janela que estava só por um fiozinho lá. /que eu possa ver os meus alunos aproveitarem realmente isso que eles estão tendo na escola. Esse tipo de coisa é minha expectativa na educação, que realmente mude, que realmente melhore em todos os aspectos, poder ter um material legal, que tu possas trabalhar com o aluno, que eu possa ter vários materiais dourados na sala de aula. Não seria legal isso tudo? O material didático, eu acho que a professora de ensino fundamental faz milagre com o material que eles mandam. Ainda tu tens que ficar brigando pelo papel pardo. Fico eu, juntando sucata, elas iam jogar isso fora e eu não, não, não deixa na minha sala que isso dá para fazer capa de livro, que a gente vai montar livrinho com as crianças e depois a gente fora, dá para fazer painel, um monte de coisa. De ter orgulho, bom eu tenho orgulho, mas é uma profissão... Porque que eu olho só aí o médico que linda profissão, o advogado que linda profissão, aí o professor... Para. Todo mundo passa por nós.

2 – Sempre existe expectativa acerca do trabalho da escola e do professor. Em relação ao seu trabalho com os alunos, quais aspectos você percebe que são mais apontados a serem conquistados e de onde partem? E o que você pensa disso?

As expectativas dos pais na 1ª série é alfabetização mesmo. A diretora as vezes chega e: - Do jeito que vão as coisas em junho eles já estão lendo. – Não é assim. Eles estão criando uma coisa que tu fica muito preocupada com essa expectativa. A mesma coisa em relação aos pais é o caderno, para eles o importante era ver se o filho já estava escrevendo. Sem entender o processo que só copiar não basta. Ele também tem que entender. Tinha que ver o caderno, se ele nem lesse aquele caderno ali não importava, o importante é aquilo ali documentado, registrado. Essa coisa é muito forte. Tu tens que trabalhar com as pessoas em cima disso, mas é uma cobrança bem... A 4ª série, que eu senti ano passado, os pais cobravam muito assim a matemática, porque eles tinham que saber o valor de x, aquelas equações e essas coisas assim, porque eles tinham que fazer prova na academia de polícia. Nossa! Eu passei bastante trabalho por causa disso, porque aí eu tinha que ficar só no currículo e não poderia trabalhar um projeto se fosse... Eles me cobraram muito isso, aí a solução foi conversar com eles e explicar o tipo de trabalho e assim, olha tem uns livros da escola, eu passo se vocês quiserem trabalhar com os filhos de vocês em casa

com esses livros, se no horário de educação física, se algum aluno precisar de orientação, ou em horário de artes, eu posso prontamente... Mas dentro da proposta de trabalho que eu desenvolvo não dá. Assim, foi mais amenizado. Mas a cobrança da 4ª série é o caminho para a 5ª, assim: o que é que eles vão chegar na 5ª, como é que eles vão chegar lá, tem que deixar eles prontinho. É muita cobrança da escrita, da gramática, que nós estivemos conversando que a gramática se dá dentro da produção textual na 4ª série. Então, eu não vou ficar lá passe para o plural e botar dez frases para o cara passar para o plural, dentro da produção coletiva e individual, ou da reestruturação do texto a gente vai vendo essas questões. Na verdade cada professora que trabalha é cobrada pela outra do próximo ano. Essa expectativa assim: eu quero que o aluno chegue... Esses dias eu tive que sair da sala dos professores que elas estavam falando: ai, porque esse aluno não sabe ler, ai porque esse aluno não faz isso, ai porque esse aluno não copia. –Gente se ele não faz isso, qual é o teu papel? É ensinar, ficar sentada reclamando não dá. Ai tive que sair da sala, porque ficou um clima bem desagradável, mas é por ai mesmo, eu não posso estar assim... Eu digo para a diretora que eu tenho reclamado tanto da 1ª série porque eu não tenho dado conta, mas eu não sei se eu estou reclamando deles ou de mim, por não dar conta. Então, eu me preocupo porque eu sou mais de falar coisa positiva dos alunos. Esse ano eu não estou muito não na 4ª, mas na 1ª, eu não estou muito no positivo. Então fica complicado assim tu estares levando a cobrança do outro que vai trabalhar no próximo ano e as expectativas, é lógico. Hoje uma mãe, não sei se tu ouvisse, ontem ela entrou aqui, ela viu a poesia da filha, eu chamei ela para mostrar a poesia da filha, mas ela precisa, ela tem necessidade de vim olhar o que tem de novo para suprir uma expectativa dela. Ela era a mãe que mais me cobrava o caderno da filha. Para ela é importante ver isso. Quando a poesia estava ali, eu chamei ela que a poesia dela estava no quadro olha, vem ver. Ai ela: - Mas ela fez isso no quadro? – Fez., fez isso no quadro. Então, a gente precisa estar respondendo a essa expectativa deles.

3 – O que, na forma do seu trabalho, você considera que traz possibilidades para alcançar suas finalidades em relação à formação do aluno?

Eu parto do princípio que a gente tem que acreditar muito na possibilidade e na capacidade de cada um. Se tu acreditas nessa capacidade, tu alcanças os objetivos que é realmente a aprendizagem. Então, quando tu trabalhas com o aluno a questão da auto-estima de que todo mundo pode, de que todo mundo é capaz, que uns andam um pouquinho mais devagar, o outro tem um passo um pouco mais acelerado, mas que cada um vai chegar no ponto que deseja, que tem interesse. De repente aonde eu vou chegar é muito diferente da onde tu vais chegar, mas é o teu propósito, é o meu propósito. O importante é essa caminhada. Fazer com que ele enfrente essa caminhada, que tenha obstáculos, mas que obstáculos à gente está ali para tira-los e seguir em frente.

3.1 – Ensinar por meio de projetos modifica algo em seu ensino? Explique.

Ah, totalmente. É lógico que muda toda a prática. Primeiro que a prática do copiar, do questionário, é muito mais fácil de tu lidares, do livro didático, pronto, amarradinho é muito mais fácil de tu lidar. Tu chegas na sala de aula, abre o livro na página tal, faz o questionário tal, leia o texto. Isso é fácil fazer tu senta ali, está tudo explicado. Ahhh, não entendeu, dá mais uma lida no texto que a resposta está ali. É tudo muito pronto e faz com que a criança não seja criativa, não seja autônoma, porque está tudo muito amarradinho, está tudo muito bonitinho. O projeto não, o projeto dá chance para tudo isso: o cara participar, para o cara ser realmente criativo, inventar, reinventar, criar novos conceitos. A forma antes do projeto que eu trabalhava, não possibilita nada disso, estava tudo ali, tu não vai criar em cima daquilo. Se trás uma atividade ela já dá até um exemplo de como tu tens que fazer. Por projeto não. O exemplo não existe, porque tu vais construindo esses conceitos, tu vais buscando e vais criando em cima. É muito diferente.

4 – Atualmente, muitas são as exigências aos sujeitos, na sociedade. Na sua opinião, como o professor precisaria pensar a relação entre as aprendizagens na escola e estas exigências?

Tu conheces o Celso Vasconcelos? Ele escreve sobre avaliação, ele diz assim: “ensina até o segundo ano do segundo grau e no terceiro tu emburrece o cara”, é mais ou menos por aí que eu penso também.

Se a questão é vestibular a gente pode deixar para o último ano, chegar lá e fazer a sacanagem que os cursinhos fazem com o cara. No meu entendimento acho que a gente tem que ensinar autônomo, correr atrás do que ele quer. Se ele quer fazer um concurso da CELESC ele vai saber ler aquele currículo e saber onde é que vai encontrar, ele vai ter noção de que ele pode ir numa biblioteca, é isso que eu quero, é isso que eu vou, sabe. Correr atrás do que quer. Quando a gente trabalha com a questão da repetição, da cópia, tu não dá isso para o teu aluno, tu não dás, porque ele tem tudo muito pronto e ele desiste no caminho. Aí eu não estou no ensino público para que o meu aluno desista no caminho. E ele ser mais um trabalhador ganhando um salário mínimo, eu não quero isso, eu quero que o meu aluno seja ousado. Como eu muitas vezes sou ousada, eu não desisto da minha profissão porque eu amo de paixão, mas acho que poderia ser mais ousada porque ganho pouco, acho que é uma sacanagem, no sentido do salário. Ele correr atrás realmente do que ele gosta. É isso que a gente tem que ensinar, ensinar a correr atrás do que ele gosta. Se ele tem o interesse agora na 1ª série, quando eu apresentei o Vinícius de Moraes para eles e eles ficaram interessados nesses bichos e essas dobraduras são tão importantes para eles e esses bichos são. E hoje a menina quis escrever sobre a barata, a turma: aiiii, uma barata! Eu disse: - Mas a barata também está na natureza como é que ela não pode escrever sobre a barata. Uma aluna de 6 anos para a turma. Isso não é ensinar? Isso que é ensinar. Ensinar a argumentar as tuas propostas, saber vender o que tu tens, assim para trazer. Correr realmente atrás do que tu queres, e assim, é lógico assim tu vais trabalhando com os conteúdos no sentido assim, a escrita, para eu correr atrás do que eu quero, para alcançar o que eu quero eu tenho que saber ler. Porque? Porque a minha sociedade é letrada. Eu tenho que conhecer os códigos que estão aí. É a mesma coisa na informática, se eu vou lá eu tenho que saber a linguagem da informática. Eu sou semi analfabeta lá, mas eu vou lá tentando, e grito por um, geralmente por criança a gente grita, porque eles sabem mais do que a gente. Mas a gente tem que correr atrás disso. Então, é isso que a gente tem que passar para eles. Olha para alcançar algumas coisas eu preciso, disso, disso, disso. A gente tem que dar conta desse tipo de coisa. A escrita é uma. Eu tenho que ler. Senão como é que eu vou correr atrás depois das coisas que eu quero. A leitura é um pré-requisito. Um entendimento do texto e saber interpretar esse texto é outro pré-requisito fundamental, no meu entendimento. Saber o que está escrito nas entrelinhas, saber interpretar esse tipo de coisa. Isso projeto dá muito. É isso que a gente tem que ensinar. Que o cara quando chegue na adolescência vai escolher um caminho, vá fazer o vestibular, que é um atraso, que ele se entenda como uma pessoa que é capaz, eu tenho que ensinar isso para o meu aluno, que ele é capaz, que ele pode, se ele quiser ele vai conquistar o mundo. Não é isso que eu tenho que ensinar? Eu acho que a auto-estima é a melhor coisa que a gente tem que... A gente tem que trabalhar com ela, essa coisa da auto-estima mesmo. Só vai atrás quem tem a auto-estima legal. Quem não tem não vai. Olha se eu pego e sento na minha mesa e faço cara cópia, aquele caderno infeliz de caligrafia, encher um caderno de caligrafia. O que estou fazendo com essa criança, o que estou ensinando para essa criança. Agora se eu pego e digo assim: - O ciclone passou detonou um monte de lugar. - Mas é ciclone ou furacão? Lá a mídia falou isso. Professor eu trouxe uma coisa lá da tecnologia lá de fora que também usa na escola, que tem a sala de vídeo, é uma coisa que está acontecendo, que eles estão ouvindo, que eles... É isso que eles querem discutir. E olha só como eu entro legal nos conteúdos em cima do furacão. Trabalho com velocidade, trabalho com vento, trabalho com localização, por onde que passou, a gente tem que sacar muito. Estar atenta nessas coisas e aí estar trazendo esse estudar, como estudar, como ir atrás. O lance é mesmo é esse, o professor fazer com que o aluno corra atrás do que ele necessita, do que ele precisa, do que ele tem de interesse. Das problemáticas, do que ele precisa resolver na vida dele.

RELAÇÃO ENTRE ENSINO POR PROJETOS E A DINÂMICA DA ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA

1 – Relacione seu trabalho pedagógico – de ensino – e a organização de sua escola.

Essa escola me deixa muito a vontade. Quando eu entrei aqui, eu entrei, eu me lembro tão bem quando “M” chegou e disse assim para mim: - Olha, a gente está tentando trabalhar com projetos. Aí, eu

assim: Que legal! Eu também trabalho com projetos. Eu vou amar, então, essa escola. Quando eu cheguei aqui era um projeto, era o primeiro, era sobre as águas, mas era uma coisa já pronta, que era do Maciço. Na verdade era tipo temas geradores. Aí eu participei desse primeiro projeto dentro da escola, só que ficou naquilo a escola. Aí eu comecei... Eu virei para “M” e: eu posso trabalhar do meu jeito? Eu trabalho com projeto. – Pode, é o que a gente quer. A gente não conhece direito, mas é o que a gente quer. Aí eu fui trabalhando da minha forma. No princípio, com os pais foi muito complicado, porque eles queriam todos os caderninhos, tudo bonitinho, aquela coisa. Eu entrei no final de abril e eles já tinham uma professora antes que trabalhava com as disciplinas. Em pouco tempo tu consegues conquistar. Olha se têm 4 ou 5 pais, na minha frente, que vieram criticar o trabalho, ou coisa assim, é muito. Eles realmente participam, mas tu tens que estar puxando os pais para ti e para as crianças. Quando eu vi eu estava trabalhando com os projetos, trabalhando com as crianças numa boa, mostrando o que a gente estava fazendo. Aí nasceu o Laurinho, fizemos cerimônia chamamos todo mundo para a festa para mostrar o Laurinho e do Laurinho nasceu o Laurão. Laurinho nasceu em 2002 e o Laurão em 2003. O Laurão é de toda a escola. Pronto, conquistasse o espaço a escola começa agora: “I” deixa eu levar isso aqui e mostrar para a outra professora. O meu planejamento, pelo que eu sei já andou em um monte de gente.

Entrev. - Tu sentes que o trabalho passou a ser referência para outras pessoas?

É, sim. A orientadora da manhã, ela senta comigo: - Ai, eu quero aprender mais um pouco. Então, assim eu estou com a minha auto-estima lá em cima, mas ao mesmo tempo a gente está aprendendo junto mesmo. Eu digo também: - Quanta coisa que tu me ensina. Mas é muito legal assim, tu vê... Semana passada a diretora andava para cima e para baixo com o meu conselho de classe do ano passado, mostrando para os professores, como é que eu fiz o conselho de classe. Então, isso é gratificante tu vê que realmente a coisa aparece que está dando certo.

Entrev. - Isso parte da direção e da coordenação do que de outros professores?

É parte mais da direção e da coordenação. Agora como os professores sabem desse trabalho, alguns pegam, tiram xerox. Mas assim, é engraçado, no início do ano eu estava muito preocupada em decorar a sala porque eu queria receber os meus alunos e tinha professor que passava e não entendia, achava que eu estava muito preocupada com a decoração e com o conhecimento quase nada. Eles não entendem que eu posso ter os dois lados. Que eu gosto muito que a sala fique legal para o aluno, mas que eu me preocupo muito com o conhecimento, que não é só umas florzinhas pintatinhas e coisa. Tem muito mais por trás disso. Eu quero um lugar... Eu digo para a diretora: as vezes a gente olha para essas paredes todas manchadas, querendo... Mas mesmo assim a gente quer um lugar... Na minha casa eu quero um lugar aconchegante, porque eu não vou dar para as crianças em cima do... Eu pinto umas telas e coloco lá em casa e assim como eu sinto prazer em ver aquilo uma obra que eu fiz, as crianças também vão sentir prazer em olhar as obras delas penduradas pela sala de maneira organizada, de maneira... O que eu acho engraçado também é assim de tu ser, dar de 1ª a 4ª série, que até pouco tempo atrás eram professores muito discriminados, porque se entendia, pelo menos nas escolas em que eu trabalhei, o professor de 1ª a 4ª pouco sabe e quem tem, principalmente se tu só tivesses o magistério. Então, quem tem o nível superior é quem sabe “mais” e agora essa coisa está meio que se quebrando. Nessa escola nem existe isso mesmo. Tu tens é conquista de espaço mesmo. Tudo o que tu produz, todas as coisas que tu faz, se alguém vai ali e lê o teu trabalho foi conquista de espaço mesmo. Tu tens que estar... Não é provando. Tens que estar muito atualizada e sempre sustentando, argumentando o que tu acreditas. Isso é para tu lidares com muita coisa, lidar com pai que entende, pai que não entende, lidar com professor...

Entrev. - Tu sentes que a posição não é tão confortável como aquela dentro do padrão, dentro do contexto da escola?

A do padrão é muito confortável. Se tu fosses assim, até com os pais, se tu fosses o professor que trabalhasse aquela forma repetitiva, mandasse um monte de deveres, que massacrasse bastante, que eles ficavam bem quietinhos na sala de aula e coisa. Parece que esse professor ainda é mais reconhecido. A minha questão, reconhecimento ou não..., assim, não sustenta muito o meu ego.

Sustenta um pouco, mas na verdade eu acho muito mais legal estar construindo alguma coisa com os alunos. O tempo mostra, que a gente consegue as coisas. Então, em princípio assim eu não esquento com muita coisa não. Se uma mãe dessa viesse falar para mim há uns oito anos atrás um treco desse eu nem dormia no sentido assim: o que ela vai pensar de mim, ela vai achar que eu sou... Não. Eu tenho tanta segurança no que eu faço e sei dos meus deslizes, sei também das minhas tentativas que não deu certo, mas também sei que eu tento dá certo. Depois que eu tomei consciência que eu estou aqui no mundo para aprender o tempo inteiro e acho que foi o meu grande aprendizado. Foi descobrir que eu não estou pronta nunca.

2 – Identifique atividades/ações/eventos que acontecem na escola e que estão conectadas ao seu trabalho em sala de aula.

Tudo o que faz parte da escola faz parte da sala de aula. É inviável tu não..., não dá, não entra na minha cabeça que o que acontece no colégio não faz parte da sala e o que acontece na sala não faz parte do colégio. Não dá, é inconcebível uma coisa dessas. Então, tudo o que acontece na escola é a sala de aula também. Os eventos, por exemplo, agora tem as olimpíadas. Quanta coisa eu posso trabalhar em sala de aula com eles que está rolando nas olimpíadas. Escola para mim é um todo não tem essa coisa de... Tanto é que no meu planejamento fica bem claro. Por exemplo, a nossa agenda, o aluno tem que conhecer a nossa agenda. Dentro das agendas, se tu tiveres oportunidade, de dar uma olhada, tem todos os projetos da escola. Está tudo ali. Tem todas as normas da escola, tem as decisões tiradas. Ele trabalha com..., é lógico, a gente está muito distante daquela democracia que a gente sabe, mas o país todo está muito distante daquela democracia que se sonha. Mas isso não signifique que a gente não tente. Então existe muitas possibilidades na escola com que a gente dê esse direito para as crianças, os professores, mesmo que muitas vezes haja conflitos, mas são nos conflitos que a gente evolui, avança. É importante que a sala de aula e a escola estejam muito sintonizadas.

Entrev. - Tu trabalhas com projetos e as vezes tu fazes aquele evento quando está encerrando.

O evento final.

Entrev. - Eu acho que só a tua turma acaba fazendo.

É. Assim, a escola apresenta muitas coisas, exemplo, agora tem a olimpíada, dia das mães, teve várias apresentações. Junina, tem outras apresentações. O que é que eu entendo. Se faz parte da escola da dentro do meu projeto, porque tem o projeto ali da agenda. A agenda não é agenda, só agenda, aquele caderno encadernado, mas agenda anual, do que acontece que faz parte de um projeto maior que é da escola. Agora esse evento que a gente construiu na 4ª série o ano passado de estar chamando os pais, tem o do 1º semestre e do 2º semestre. É para estar mostrando o que a gente trabalhou.

Entrev. - És a única faz isso.

Sim.

Agora eu estive conversando com a diretora, então a gente está querendo ver se daqui a uns 15 dias faz outra reunião com os pais, mas aí a gente quer fazer uma dobradura junto com os pais e as crianças. Uma forma de estar mostrando o que acontece na sala de aula. A idéia foi ótima. É lógico que muda um pouquinho a cara do evento do ano passado. Na 4ª série vai ser o evento como a gente organizou o ano passado, mas a 1ª a gente já está tentando fazer um pouco diferente. Olha só como é que a gente organizou esse evento. Fui para o quadro. – O que foi que a gente teve de atividade esse ano dentro dos projetos, que para nós foi relevante, foi prazeroso, que realmente a gente aprendeu com ele. Então surgiu: ano passado a gente fazia recitais de poesia e saíamos fora, fizemos na praça XV, praça Dona Tilha, aqui na escadaria, algumas pessoas paravam e escutavam. Na verdade fomos bem ousados. Esse foi um evento que aconteceu dentro do projeto que ficou marcante e eles queriam mostrar para os pais como é que acontecia isso, que havia o recital de poesia. Então, uma equipe ficou responsável em apresentar os recitais de poesia aos pais, uma outra equipe, nós fizemos o projeto direitos da criança e do adolescente, direitos e deveres das crianças e dos adolescentes. Então essa equipe tinha que organizar um momento, um teatro ou uma..., alguma coisa para mostrar para os pais que nós tivemos esses momentos

também dentro da sala. Nós tínhamos o ano passado o canto da leitura e todo dia um aluno lia para os colegas. Assim, existia uma escala para todo mundo passar por esse momento. Esse momento foi também apresentado para os pais. Mostrar para os pais, ou prestar contas, não sei, alguma coisa assim, o que realmente se está fazendo dentro da sala. Ora, se tu trabalhas com projeto, que é diferente da coisa da escola de que eles trabalham muito com livro didático, que eles levam uma montoeira de deveres para casa, que eles ficam na cópia de um caderno de caligrafia, que ficam naqueles questionários imensos, naquela interpretação só do livro didático. E tu não estás fazendo isso e é esse o conhecimento que os pais tem de educação, de aprendizagem em sala de aula, tu tens que dar um jeito de mostrar para eles que a coisa está rolando de outro jeito e que se aprende ali, que eles vão ver coisas muito mais bonitas, empolgantes, emocionantes. Uma mãe desse menino de dislexia, o que foi que aconteceu, ele caiu exatamente no grupo da leitura do canto da sala que a gente elencou no quadro. Seleccionamos cinco, dividimos em cinco equipes e depois sorteou para cada equipe o que ficaria, a atividade que ficaria. Ele caiu exatamente nesse grupo de leitura. O que foi que houve. A equipe arranjou um jeito de que ele pudesse ler, que acabou ele decorando quase que a história para ele participar desse momento também. Não foi dolorido, foi com respeito. Porque? Porque o meu discurso com eles é muito na coisa de acreditar na capacidade do outro, de saber que nós somos diferentes e que ele sabe muita coisa em artes, mas tem um pouco de dificuldade na leitura, o outro é muito bom na redação, mas não desenha tão legal quanto ele, não se expressa tão bem no desenho quanto ele e que cada um tem suas qualidades e que bom que existe essa diferença, porque uma vai completando a outra. Então, ficou assim, não ficou assim do debochar do colega porque o colega não sabe. Ele sabe uma outra coisa, ele tem uma dificuldade ali que a gente vai ajudar. A mãe se emocionou, chegou a chorar, porque ela sabe de toda a dificuldade do filho e tal. Até hoje ele está lutando para conseguir uma fonoaudióloga. O menino até hoje eu converso com ele e a auto-estima dele é legal, ele sabe da dificuldade dele, ele entende que ele tem isso, mas que ele tem qualidades e que nessa dificuldade ele precisa superar. Isso tudo é trabalhado na sala de aula. É coisa de parar mesmo, o ano passado a gente parava e final do ano a gente fez um debate bem legal de, sabe, como ir para a 5ª, que um vai ter que segurar o outro, se a gente é uma equipe que começou a dar certo na 4ª série, ela tem que dar certo na 5ª. Então se na 4ª série a gente ajuda um ao outro, é companheiro esse processo vai ter que continuar na 5ª, independente se professor trabalha ou não com projetos, mas eles precisam estar unidos. No último conselho de classe a diretora falou para nós ali: - Faz muito tempo que a escola não tem uma 5ª tão boa, como essa desse ano. Faz muito tempo. Quer dizer, o resultado meio que deu certo, porque eles estão se... E realmente falaram desse menino e de um outro que tem muita dificuldade, eu expliquei de novo o que aconteceu e que eu também continuo em contato com a mãe, a mãe já explicou que está difícil pagar uma fono e está tentando através do hospital infantil para ver se consegue. Mas a mãe está correndo atrás e a gente sabe de todas as dificuldades que a gente enfrenta, dentro do nosso sistema que acaba fechando as portas para a tua... Foi uma coisa que foi detectada e que tu não consegue... Mas isso não significa que ele vai ficar como coitadinho.

3 – Em que espaços e em que momentos você discute o seu trabalho e o que é mais enfatizado?

Nas reuniões pedagógicas, a gente acaba falando alguma coisa, mas assim, não especificamente quando é um grande grupo, bem no trabalho em sala. A questão do grupo na última reunião: como trabalhar em pequenos grupos dentro da sala de aula. Então, uma professora levantou que era muito difícil trabalhar porque eles são muito dependentes ainda. E uma pessoa só com 27, 30 crianças na sala é muito difícil. Eu concordei com ela, eu coloquei minha experiência, que acontece disso. Em nenhum momento eu falei, em uma reunião, sobre os trabalhos de 1ª e da 4ª série. Eu sei que rola os registros que eu faço deles elas pegam mostram para os professores, mesmo porque as reuniões são muito espaçadas e a gente não... Agora no conselho de classe eu sou bem linguaruda. Eu falo bastante, o meu conselho de classe, pelo que eu percebo pelas atas, é muito diferente dos outros eu não falo, eu falo o que nós realizamos na sala, o que aconteceu na sala, mostro as produções, eu não falo aluno por aluno. Os outros conselhos, que eu percebo é assim: Joãozinho, o que é bom, ruim, é agressivo, é isso, é aquilo. Ciclano. Eu não, eu falo de todo o processo, de como acontece na sala de aula, como aquela atividade está acontecendo, e depois lá no final: eu estou com dificuldade de limite com tais e tais

alunos está precisando nesse momento algum outro encaminhamento com a família. Esse tipo de coisa, eu não consigo ficar no individual um por um porque eu entendo a minha turma como um grupo. A não ser essas especificidades que tem, que a gente precisa realmente dar conta. Eu preciso muito da força da orientadora, da direção, mas aí no conselho de classe eu falo muito, muito do que acontece na sala. O conselho de classe que eu faço com as crianças, eu avalio não só a aprendizagem deles, os avanços e as dificuldades, eu avalio a escola toda, desde o prédio até as pessoas que estão na escola, não as pessoas o particular, mas o profissional, se o profissional está dando conta ou não de sua atividade. Então, o conselho é o momento que eu consigo estar passando o trabalho. E aí acaba circulando.

EXAMINAR A PERCEPÇÃO SOBRE A ATIVIDADE DA PROFESSORA NO [CONTEXTO DO] ENSINO POR PROJETOS

1 – Com qual ou quais dificuldades/facilidades/embates você já se deparou e se depara ao desenvolver o seu trabalho na escola?

Olha, eu estou dizendo desde o começo que eu fico muito livre para estar desenvolvendo este trabalho. É mais facilitado assim. A grande dificuldade é os materiais que eu gostaria de ter muito mais, que a gente sabe que não depende da direção ou das especialistas é uma coisa do governo. Papel pardo, eu uso muito papel pardo, custou a vim isso, porque o governo, contenção de despesa, não sei o que... O mínimo do mínimo tu não tens. Isso para mim é a minha maior dificuldade, porque no resto é só criatividade, coisa de buscar. Eu sinto, pelo menos, é o que parece, que acreditam muito na coisa de projetos.

2 – A respeito de sua atividade como professora, o que, na sua opinião, é mais relevante?

Que eu tenha conhecimento, mais conhecimento, que eu busque. Essa coisa assim de sempre estar querendo... Exemplo, quando nasce alguns projetos, ciclone na 4ª série é uma coisa que não me chamaria a atenção, mas quando parte da turma tu vai te envolvendo e tu vais atrás. Para dar certo, essa coisa de pesquisar, saber mais, eu acho que é isso que dá força para que o teu trabalho se desenvolva.

3 – Você poderia elencar e explicar três aspectos essenciais em sua atividade de professora na escola?

Eu penso assim, primeiro eu preciso acreditar muito no que eu estou fazendo, porque só se eu acreditar é que eu vou poder argumentar e fazer com que os outros acreditem. O segundo é tu ser um pesquisador. Sabe aquele pesquisador que tu eras nato quando bebezinho, que a escola cortou? Tu tens que buscar aquele pesquisador, gostar da pesquisa, ir atrás, inovar sempre, para tentar inovar sempre. O terceiro dentro da escola é contaminar. É pena que eu não consiga contaminar todo mundo, é uma pena, mas uma pessoa que eu consiga contaminar em um ano eu penso que já é um sucesso grande. Então, por exemplo, a 4ª série, querendo ou não, eu ficando lá eu estou contaminando outra professora, porque ela também vai ter que cair no projeto. O planejamento ficou pronto os alunos já, até no próprio conselho, estão exigindo isso, porque é uma forma diferente e contaminar também os pais. Aí tu tens que ter a questão do saber argumentar, fazer o pai... A sena que tu visse: -Tu queres que eu leve deveres para tua filha, que ela faça de noite deveres, queres que com 2 meses ela aprenda a ler? -Uma menina de 6 anos, nem completou 7. Amenizar essa expectativa também é um lance dentro da escola. Não só dos pais como também dos professores o que espera o professor da 2ª série, a questão da 4ª, o que espera o professor da 5ª. Quando ele vai lá para a 5ª, ano passado eu tive uma dificuldade muito grande com os professores, foi bem problemático, porque minha turma era bastante agitada, mas era uma turma que produzia muito que eles tinham muita história para contar, a maioria era do morro, vinha com aquela coisa da violência muito forte, traziam projéteis te bala para mim ver, que caia no terreno deles. Eu aproveitei muito essa realidade deles, dentro dos projetos. Quando chegou na 5ª série essa realidade deles não era aceita, não queriam trabalhar com essa realidade, porque tinha que trabalhar com uma coisa que já vinha pronta. Uma das disciplinas que foi bastante complicado foi português, questionando: como é que eu trabalhei com o aluno tal, como é que ele escrevia comigo e

agora não quer escrever, só quer contar coisa do morro, só quer falar da violência do morro. É onde dá o choque assim, alguns professores, não querem escutar o aluno e aproveitar o que ele traz. Essa coisa assim, o estranhamento da professora da 4ª e os professores da 5ª, não todos, alguns foram muito legais assim, mas outros que ainda estão naquele processo do livro didático, da copia, do questionário, aí realmente é um conflito muito grande. Então, tu tens que argumentar o ano inteiro, eu tive que participar do conselho de classe para defender o meu aluno que veio da 4ª. Eu escutei também assim: - ah, mas 4ª série, a professora da 4ª, pode dar atenção para o aluno, tem mais tempo. Então, que tempo é esse que eu não tenho na 5ª? Eles estão 4 horas aqui, o mesmo tempo que estavam na 4ª. Ah, é porque é por disciplina. Aí está outro equívoco na nossa educação que é o fragmento. Então eu estou muito preocupada com aquele rol de conteúdos, que eu tenho que dar conta daquilo ali e esqueço que o aluno traz, do que o aluno realmente precisa. Então, olha só, ele queria falar só do morro, só do tiroteio, só da violência. O sonho dele era sair do morro. Em cima disso ele escreveu muita coisa, em cima disso eu pude trabalhar com ele a produção do texto. Eu pude trabalhar com ele onde aparece parágrafo, a ortografia das palavras, porque que não posso trabalhar com isso. É lógico que a gente vai avançar não vai ficar só naquela coisa da realidade dele. Mas eu posso começar ali e ir adiante. A gente estudou o estatuto da criança e do adolescente, não foi um avanço? Em cima do que eu sofro dentro da minha comunidade e os direitos que eu tenho. Esse ano só dois alunos que vieram conversar comigo, um eu até agora não entendi porque, mas o outro ele tem, eu acredito que seja dislexia. Mas eu pedi para mãe levar em um especialista, parece que a mãe não levou até agora. Então, assim, não dava para deixar ele mais um ano. O compromisso era esse, que os pais tomassem isso como um desafio e fossem atrás para resolver isso do menino. Mas vieram reclamar isso uma, duas, três vezes, falei isso para eles e pararam. Então, assim, hoje eu ouvi uma pessoa dizer que estava apaixonada pela 5ª série. Esse ano foi mais tranquilo, não sei se porque o pessoal do ano passado eu fui falando da outra turma, tentando mostrar o trabalho. Porque assim, a minha turma tem um jornalzinho, ali é só trabalho deles. A minha turma apresentou vários eventos na escola, fez evento para os pais, a gente mostra o nosso trabalho o tempo todo, é uma coisa escancarada, ano passado a gente encheu esses murais de conceitos deles, que eles produziram. Eu acredito muito no coletivo. Assim, individualmente a gente constrói muita coisa, mas esse individual tem uma carga de gente atrás. Tem os colegas de trabalho que a gente faz troca, querendo ou não tu nunca é individual, tu nunca é sozinho. Porque não valorizar esse coletivo. Então, eu acredito muito na coisa coletiva. Na minha sala agora é tudo em grupos, estou sempre tentando fazer uma forma diferente, mas que eles fiquem sempre muito próximos, que eles troquem o tempo inteiro, porque a gente constrói as coisas no coletivo mesmo. Eu sou uma porção de gente atrás de mim, tu és uma porção atrás de ti. É isso que eu tento valorizar, para sair daquela coisa assim, a sociedade tem que ser vista como um grande grupo mesmo. É lógico, quem tem o dom da pintura, vai atrás da pintura, quem tem o dom da música, vai atrás da música, mas esse da pintura aprendeu um monte de coisa contigo que gosta da música, que gosta da literatura,... É uma troca constante. Quando a gente fizer essa leitura que essa troca existe mesmo isso se torna mais fácil, mais fácil até trabalhar com projeto.

4 – Você poderia explicitar quais as implicações, na atividade de professora, quando se desenvolve um ensino por projetos?

Assim, eu vou falar da minha história. Eu fui uma pessoa educada no ensino tradicional, então, quando eu caí no magistério o meu ensino era completamente tradicional. Até se ouvia falar, na época, de projetos e até a gente tentou trabalhar com projetos, mas aquele projeto que era muito tradicional. Era um “livro didático camuflado”, foi assim, eu trabalhei assim também. Ai tu fazias um projeto maravilhoso sobre os animais, aí, agora eu vou sentar, vou fazer um projeto e fazia aquilo, botava objetivos, estratégias... E era aquele planejamento que tu acabava indo aos textos, acabava caindo no questionário, acabava caindo na cópia e aquilo ali era um projeto. Para tu trabalhares com projeto, projeto como ele é mesmo, de pesquisa, a primeira coisa que tem que acontecer contigo é o estranhamento. É tu teres um choque, pelo menos comigo foi assim. Eu tive um choque, porque eu não conseguia entender como lidar com isso, como lidar com a pesquisa e como eu ser pesquisadora ali

dentro, porque eu entendia que eu já tinha um conhecimento muito bom, que eu não precisava voltar atrás. Isso acontece com todo mundo que passou pelo processo de que o professor é quem detém o conhecimento, que o professor é que sabe tudo. Não é isso? Mesmo que tu erres algumas coisa no quadro ou coisa assim, o professor foi um engano, o professor é visto como um sábio, um grande sábio e não como um ser humano que está, aprendendo, aprendendo, aprendendo, sempre. Quando tu consegues fazer essa leitura de que tu precisas continuar aprendendo, que tu vais ser um pesquisador sempre, porque tu vais ser um parceiro do teu aluno e não aquele cara que vai chegar lá e ditar normas, vomitar um conhecimento e o aluno depois ter que te dar décor aquele conhecimento. Quando tu percebes isso tu comesças realmente a se entender dentro de um trabalho com projetos. Aquele projeto que não é amarrado, aquele projeto que todos tem interesse, sim. Eu nunca consegui que toda a sala tivesse interesse no mesmo projeto, é uma coisa meio difícil, mas que a maioria está envolvido naquilo. Quando o professor tem consciência de que ele está ali, também, é lógico, ele é um mediador, ele é um orientador, mas ele também está ali aprendendo, ele está ali também ampliando seu conhecimento.

Entrev. - Como se deu esse encontro como essa possibilidade diferente de ensino para ti.

Eu trabalhei em classe de aceleração na prefeitura. Quando eu trabalhei lá no primeiro semestre,...

Entrev. - Na prefeitura de Florianópolis?

Florianópolis.

No primeiro semestre, a gente tentava fazer diferente. Imagina, eu estava com aluno de 12 anos que não era alfabetizado ainda, tinha de 10, 11 e 12. A gente tentava fazer diferente, para ser mais prazeroso, então eu dava aula lá na praia do Forte, aí eu ia para a praia, a gente escrevia na areia, sabe... Mas aquela coisa assim, ainda tinha muita coisa da cópia, da repetição. Nós tínhamos também tipo uma cartilha, não é uma cartilha, mas era muito parecido com uma cartilha. Era um livro que veio de um encontro de São Paulo, não era nem de nossa realidade, e que a gente deveria acompanhar aquilo dali. Eu no início já fui abandonando, porque mesmo trabalhando com livro didático ao longo da minha vida, eu gostava muito mais de criar exercícios, de criar atividades e passar para eles, do que estar presa ao livro didático. Usava bastante, mas não era assim, a risca. Quando chegou em julho daquele ano que a gente começou a trabalhar na classe de aceleração, apareceu um professor da universidade federal, o Gilvan, ele nos apresentou como trabalhar com projeto de pesquisa. Só que ele começou a derrubar e a jogar no lixo todos os conceitos que a gente tinha de educação. Para mim foi um choque.

Entrev. - O Gilvan veio como curso de capacitação?

Como curso de capacitação. A gente fez cento e poucas horas. Quase duzentas horas no primeiro ano e cento e oitenta no segundo. A gente trabalhava de manhã e a tarde a gente tinha o curso, 2 ou 3 vezes por semana, mais as vezes. Quando ele começou a dizer que aquilo que eu fazia em sala de aula estava errado, foi um choque muito grande. Eu me lembro tão bem que eu chorei tanto lá dentro daquela prefeitura, no curso, onde é a casa das bolsas, porque eu não queria trabalhar com projetos de pesquisa. Assim, eu sempre gostei muito do que eu faço, então, se eu paro aqui olho para aquele mural, eu acho fantástico aqueles elefantinhos ali pendurados. Eu sou muito de admirar as coisas. Ele colocou tudo para fora dos meus conceitos, do que eu entendia da educação, ele pegou e jogou tudo fora. Eu entrei em choque mesmo. Eu tive um dia lá que, a "S" que era coordenadora, disse que se eu não quisesse trabalhar com projetos eu não iria trabalhar. Que eu continuasse trabalhando da forma que eu estava trabalhando, que estava legal,.... Eu não conseguia nem olhar para o Gilvan. Foi um choque muito grande. Eu não queria aceitar, e eu estava totalmente errada. No final, eu cheguei a conclusão que eu não estava nem errada, era a possibilidade que eu tinha. Naquele dia eu não assisti ao curso, depois eu estava conversando com uma colega minha que estava fazendo o curso lá e: - Eu vou, porque eu quero conseguir as horas, mas eu não vou fazer o que ele está propondo. Aí fui assistir, ele foi expondo e eu fui, a princípio, eu estava ali na sala meio que não querendo aceitar e ficava assim... Quando eu vi, eu já estava envolvida. Escutava uma coisinha que ele falava, ia lá na sala e aplicava. Escutava outra coisinha com que eu já tinha e aplicava. Junto, com esse curso de capacitação

do Gilvan eu também estava fazendo a universidade. Então, tinha coisas lá e a gente estava estudando Fernando Hernández, aí eu contava minha prática em sala, os professores na universidade me orientavam, me elogiavam, ou davam sugestões... Fui vendo que aquilo batia junto com o Gilvan na prefeitura também, e fui indo, fui indo. Quando eu vi, eu já estava dentro do projeto de pesquisa. No outro ano ele começou, às vezes pegava minhas coisas como exemplo, ou pedia para falar o que estava fazendo para depois só esmiuçar, e: isso tu poderias ter feito assim,... Assim, ele trabalhou muito assim, de tu refletir sempre em cima do teu trabalho, sempre questionar o teu trabalho. Esse questionar o teu trabalho é muito difícil para a gente, todo dia tu chegar e assim: será que era isso mesmo?; será que valeu apenas? O que foi legal, o que que não foi?; o que tenho que mudar? Então, o que o Gilvan fez, na verdade, hoje eu acharia o máximo, mas o que ele fez, na verdade, é que tu abrisse os olhos e questionasse o teu trabalho. É essa a forma correta que estais fazendo? Que outras possibilidades tu tem? Que outros caminhos tu tens? O que tu podes fazer mais do que isso que tu estais fazendo? Repensar sempre a tua prática. Quando tu voltas atrás, nesse ponto, eu poderia ter feito melhor nisso. Depois disso, todo o ano, quando eu termino o ano letivo, eu assim: Eu poderia ter feito... Eu nunca pensei assim: Ai, o ano foi ótimo, consegui.... Sempre fica aquela coisa assim, de quero mais, preciso buscar mais. O projeto te dá isso mesmo.

Entrev. - Houve uma capacitação mais freqüente que movimentou mais vocês.

Excelente. O governo, te arranca da sala de aula. Porque para mim é te arrancar. Te arranca da sala de aula, te leva para um hotel e tu fica uma semana lá. Te enchem de coisa, de novidades, não digo que não se aproveita, se aproveita sim, porque eu vim com muita coisa, até no meu planejamento botei um dos cursos como forma de consulta. Só que não tem retorno, não tem aquela coisa assim, de contar o que tu fizeste na sala, como é que tu poderias ter feito, que outra possibilidade tem.

Entrev. - Essa capacitação que tu estais falando é do governo do estado.

Do estado. O governo do estado faz dessa forma. A prefeitura dessa ida e volta toda a semana, tinha semana que a gente ia todos os dias para a prefeitura à tarde porque era um projeto especial. Então, eu me sinto uma pessoa muito privilegiada de ter participado disso. Desse projeto, que realmente a gente adquiriu muita coisa legal. É uma coisa que dá certo. Por exemplo, agora, tem horas que eu me sinto meio que parada no tempo, porque se tu não corres atrás de um livro ou coisas que tu precisas, vindo do teu órgão que tu trabalha, é muito complicado. Ano passado eu tive 80 horas de curso, eu acho muito pouco, por tu que tu tens..., por tudo que tu passas na sala, que tu tens que criar na sala. Tu vives muita coisa na sala que a gente ainda precisa discutir. O que mais me incomoda, na verdade, é quando eu vou no curso eu vejo muito dos meus colegas ainda muito atrás do que alguns de nós estamos. Aí, tu vês tudo repetido de novo, aquele mesmo discurso, aquela mesma..., eles falando da falta de possibilidade que o governo não dá e não procurando caminhos para driblar. Oh, a escola ficou um tempo sem papel pardo, mas eu quero continuar com os meus murais, eu peguei os murais antigos e virei de costas e usei atrás. Tu tens que achar, tu não podes é ficar sem fazer, tu tens que ir atrás. Aquelas folhas ali elas queriam jogar fora, eu disse: - vocês me deixam aqui porque eu vou precisar delas. Então essa coisa de correr atrás não só do material didático, mas o material do conhecimento mesmo, as fontes que estão por aí e que tu podes ir atrás. Que tu tens... Eu sei que a gente tem uma vida corrida, mas a gente precisa arranjar um tempinho para crescer, a gente precisa desse tempinho para... É o que falta de muitos dos nossos colegas. Eu sei tão pouquinho, queria saber tanta coisa, falta tanta coisa para descobrir e mesmo assim eu percebo uma distância muito grande na educação quando tu vais nesses cursos. Aí quando eu encontro um monte de gente que trabalha com projeto eu fico assim bem “louquinha”, mas ainda é muito pouco, são pouquíssimas pessoas que estão começando a trabalhar dessa forma.

5 – Pautada em seu trabalho, você poderia identificar as principais mudanças em que vêm ocorrendo quanto a:

a) O que precisa ser aprendido pelo aluno

b) A forma de ensino (didática no momento da aula, organização do ensino)

a) e b) Se a gente ver a educação como um contexto de sociedade, que a escola não é um muro que tu fecha e esse muro que lá fora é uma coisa e aqui dentro é outra, é lógico que a aprendizagem está mudando. Primeiro porque o aluno tem acesso a informática, tem a acesso a mídia, ... Nossa uma imensidão de informações que a sociedade dá e que se a escola não for junto, ela não vai ser mais prazerosa, ela vai ser um saco, ninguém vai querer ficar ali. Então a aprendizagem, é lógico ela está mudando a gente vê. Assim, ela não está mudando na velocidade que está mudando a nossa história na sociedade, ela é muito lenta, mas ela está mudando.

Entrev. - Tu dizes que é a escola que não consegue estar nesse...

A escola não consegue acompanhar essa mudança. O aluno está mudando.

Entrev. - Porque tu achas que isso acontece?

Da escola não acompanhar? Sim.

A escola, primeiro ela está muito no tradicional, que ela é o saber. Hoje eu tive até uma discussão com uma amiga minha por causa disso, porque a escola está muito presa ao vestibular, que ela tem que preparar para o vestibular e aquele papinho lá de construir um sujeito crítico, participativo, criativo,..., é tudo só no papelzinho. É o que a sociedade pede, mas não é o que a escola faz. Eu acredito que a escola tem um pouco de medo também, porque ela vai estar competindo mais de perto com essas novas tecnologias. A escola não está sendo inteligente, não está sendo porque ela está lutando contra essas tecnologias. Quando ela fica presa ainda nesse livro, nessa decoreba, nessa cópia, ela está lutando contra a tecnologia. Que o cara está lá fora, sabe... Então, veio a informática para a escola, a então, vamos aproveitar isso. Quantos alunos na classe de aceleração eu tive aluno que se alfabetizaram teclando. Então, quer dizer que a gente tem que aproveitar essas coisas porque elas estão aí na sociedade. Quanto tempo se levou para usar a calculadora. Uma coisa que tu compras no R\$ 1,99. Quer dizer, tu fazes o cara decorar aquela tabuada, o cara não entende porque está decorando. Eu não sei a tabuada de cor. Se tu perguntar saltada eu não sei. Ano passado eu tive um conflito aqui no colégio porque eu coloquei a tabuada na parede, meus alunos poderiam consultar a tabuada, porque eu quero que eles entendam o processo, eu quero que eles entendam que aquela tabuada ali é uma adição, são agrupamentos e ele não precisa saber aquilo de cor, porque existe a calculadora que ele pode ir atrás. Ele tem que entender o porque daquilo ali, esse conceito. Eu fui criticada, por uma pessoa só, com: onde já se viu uma 4ª série com uma tabuada, lá vem eles pesquisando a tabuada. Na era da informática e que a calculadora é meio que ultrapassada mesmo, ela já está a R\$ 1,99. Tomara que o computador chegue logo ao 1,99. Essa questão assim... Quanta coisa que a gente pode se preocupar mais do que horas e horas fazendo um calculozinho, se tu podes... Tu tens outras coisas para resolver, tu já pensasses uma fila de supermercado todo mundo fazendo conta, não é. A nossa vida precisa de outras coisas.

O trabalho da escola (as finalidades e as dinâmicas do trabalho na escola)

A nossa escola até tenta e acho que a nossa escola tem coisas que são fantásticas. A questão dos projetos, os projetos não de conhecimento, mas projeto de karatê, boi-de-mamão, ...

A escola dá muita oportunidade para os alunos no sentido de extra-classe. Ela trabalha muito com isso.

Entrev. - A dinâmica da escola tem isso?

Tem isso. A questão de chegar no professor é um pouquinho mais difícil. Porque a gente faz vários encontros. Tem professores aqui, assim... Eu posso te dizer que uns 60% estão em aceleração, em avanço. Mas tem uns 40% que estacionaram é difícil tirar desse... Eu escuto professor dizer assim: Ai, texto de novo para ler. O coordenador trouxe para nós Paulo Freire. – Ah, de novo ler isso. Já sei tudo, eu estou me aposentando, eu não quero... Essas coisas tu encontra aqui, mas também tu encontra assim muita energia em alguns, muita vontade de aprender. E encontras também no sonho da direção e especialistas uma escola diferente e elas buscam por isso. A s vezes chegam aqui e não deu certo algumas vezes dão certo, as vezes é meio que imposto, as vezes é uma reunião tirado no coletivo, mas elas estão sempre tentando. Eu entendo que esse é um ponto muito positivo nessa escola. Porque realmente eles estão tentando fazer diferente. Aí é assim, o nosso engano é achar que temos que atingir a todos de supetão. A

mudança é demorada e é trabalho de formiguinha. Tu tens que conquistando as pessoas, contaminando essas pessoas aos poucos. Com vírus bons mesmo, jogando um vírus legal de que dá certo, é mais demorado, mais cansativo, tu chegas mais esgotada em casa, mas tu tens frutos maravilhosos. Tu realmente assim... Nossa! Ai agora eu preciso melhorar um pouco nisso, mas que possa valer a pena. Não a tua profissão de professor. Não, também, mas o aluno aprender, realmente aprender.

A seleção e organização dos conteúdos escolares

A escola ainda está muito presa aquele rol, que a gente não sabe quem foi que criou. Eu me lembro assim, um professor da prefeitura, um consultor que falava muito de Comenius, foi a época que veio os livros e tal, surgiu o livro didático, e ali fizeram o recorte, e passou-se os anos e a mulher que não podia, não tinha direito a escola, veio para a escola, hoje é o um número maior de mulheres do que homens e a gente ainda continua lá naquela coisa de trás. A gente acabou ficando com esse currículo. Então, quando tu trabalhas, por exemplo, um projeto tu tens que fazer a leitura desse currículo dentro do projeto para satisfazer os outros. Se prendeu a esse rol de conteúdo. Me dói o ouvido alguém falar assim: - E o vestibular? Eu tenho que preparar o cara para o vestibular.

A gente acabou ficando muito preso aquela coisa do currículo, isso a escola evoluiu muito pouco. Ai quem tenta fazer diferente, tem que estar atrás desse currículo, no que tu estás fazendo, o que naquilo ali... Agora é um exercício legal também, porque aí tu vais mostrando realmente o que tu deste do currículo e mais coisas, mas é difícil assim, eu acho que até que eu já falei para ti isso, tu tens que dar tudo na 1ª série, chega na 2ª série é uma repetição, chega na 3ª é outra repetição, chega na 4ª outra repetição. O DEPON é um consultor nosso que nós tivemos o ano passado ele disse assim: - em oito anos a gente dá para o cara o que se dá em um ano. Porque tu repetes o ano inteiro, o que tu avanças é muito pouco. Então, quando chegar a falar nos animais marinhos, na 1ª série já viram os animais marinhos, vai lá fala na 2ª, na 3ª, na 4ª e vão e vão. Esse é o currículo.

As relações com as famílias dos alunos.

A escola tenta o tempo todo estar em parceria com a família e dentro do projeto tu também tem que estar em parceria. Voltando aquela questão do que era antes a escola, a sala de aula e é agora, se tu não tens uma parceria com a família não dá certo, porque se eles acreditam em uma outra coisa e tu não mostra que existe outra possibilidade que está sendo legal e que o conhecimento está aparecendo, aí realmente não dá certo. Isso é conquista, aos poucos, tem mães que é extremamente complicado lidar. Eu tenho mãe que entra na sala e quer mudar o filho de lugar. No dia que a gente estava apresentando o dia das mães à tarde, eu ensaiei com eles várias vezes a posição deles em cima do palco. O “L” é o primeiro menino que vai subir, a partir dele a gente vai montar como a gente vai ficar no palco. O “L” subiu o resto foi subindo e uma mãe como não via a filha lá de trás, ela foi lá tirou a filha lá de trás e botou em outro. Aí tu voltas de novo, tira,... Trabalhar com eles assim, é conquista mostrando para eles que não é dessa forma, que eles podem ser parceiros de outra maneira. Na verdade, nada acontece na sala se tu não fores parceira e os pais não forem teus parceiros. Tu precisa ter essa...

Entrev. - Tu não constróis sem essa relação.

Não. 1ª série acredita muito no professor e quando não acredita vão lá...

Entrev. - Tu achas que precisa de respaldo dos pais para realizar um trabalho? Tu achas que isso é uma certa força que se tem dentro da escola, um certo controle?

A família tu precisas ter esse respaldo, agora tu precisas também saber argumentar e mostrar. Aí a educação é sempre em coisa de “provas”, prova no sentido, não é a prova de ir lá e fazer uma prova, mas de estar provando o tempo todo que aquilo ali tem possibilidade de dar certo. Tu trabalhas muito com isso. Então, tu tens que ter muito claro na hora de argumentar, porque tu vais precisar argumentar muito, tu tens que ter muito claro o que tu pretendes com aquilo ali. Tu tens que ter muito claro o que tu entendes por educação e como tu queres que ela se dê dentro da tua sala de aula.

6 - Você deseja comentar algum aspecto, além dos já abordados?

Eu tenho a vontade de ver uma educação legal, que todo mundo pudesse trabalhar, não digo por projetos, mas que trabalhasse de uma forma que a criança realmente tivesse prazer de aprender. Que realmente ela pudesse planejar com o professor, sonhar com o professor, construir com o professor. Eu até entendo assim, eu trabalho com os pequenos, tem que estar toda hora chamando a atenção para fazerem silêncio e não sei o que, porque existe essa coisa ainda que é muito diferente da 4ª. Eu preciso buscar mais a atenção deles. É mais complicado, mas ao mesmo tempo ter o discernimento de entender o que o aluno quer. Quando eu estou assim, que é um saco, professora, nós estávamos falando da água, professora de novo a água. E tu teres a sensibilidade de entender que aquilo ali para ele já não tem mais sentido. Que já deu... Que tu precisas correr atrás de outras coisas. A dobradura é uma coisa muito forte nessa sala. Eles me pedem todo o dia, todo o dia, eles pedem. Eu tenho que estar segurando um pouco. Calma gente! Da onde vou conseguir tanta dobradura? Eu tenho a ilusão de que um dia a educação vai realmente se fazer uma coisa de prazer, de correr atrás, de ter vontade de vir para a escola, ter vontade de fazer parte daquela turma, que a educação vai fazer com que a sociedade se entenda como um grande grupo aonde todos vão se ajudar. Não essa competição, esse individualismo que a gente está vendo muito hoje. Essa puxação de tapete. A gente se entendendo como grupo mesmo que um vai levar o outro, que a gente tem que caminhar de mão dada, eu queria tanto ver isso.

É muito complicado. Nós ainda caminhamos muito devagar, infelizmente caminhamos muito devagar. Embora, muitas vezes o professor tem, alguns tem má vontade, mas tem muitos que não tem algumas possibilidades. A questão assim, por exemplo, eu falo do computador porque eu comprei um, fiquei 2 anos pagando, porque pensei essa tecnologia tem que chegar na minha mão, todo mundo falando. O outro que tem lá em casa minha mãe deu para os meus filhos, porque se fosse com o meu salário não dava de ter um segundo. Tem professores que não dá mesmo, não tem como comprar. O acesso a essas coisas, a nossa profissão ela está nos tirando esse acesso. A gente sabe que tem, a gente pode ir nessas salas de vídeo, de internet, a gente pode fazer um curso ou outro, mas nada como tu ter em casa esse acesso que tu podes chegar, entrar em qualquer hora, que tu podes fazer daquilo a tua ferramenta de trabalho mesmo. Da pesquisa da 4ª série, quantas coisas eu tiro da internet. O meu marido é apaixonado por Tangran. Então, eu trouxe, por exemplo, para a 4ª série porque ele foi lá e buscou. O prazer que foi. Quer dizer, a tecnologia que pode te dar isso, que tu podes trazer para a sala de aula. Tu não precisa ter um computador na sala de aula, mas tu podes trazer, tu podes trazer o que a mídia está discutindo. Ai tem que acreditar, eu tenho muita esperança. Desde que eu comecei o magistério está muito diferente. Lógico, tem muita coisa que está igualzinho quando eu comecei. Mas assim, eu vejo mais gente. Não sei se agora eu estou nesse... Mas agora eu vejo mais gente. É como eu te disse a gente vai contaminando aos pouquinhos. É um vírus bom que a gente vai passando, mexendo.

ANEXO 4 – Questionário para as professoras

Escola () C () G () H
Número □□

QUESTIONÁRIO

I – DADOS PESSOAIS

1.1. Nome: _____

1.2. Idade: □□ (anos completos)

1.3. Estado Civil: () solteira () casada () separada () divorciada
 () viúva () outros

1.4. Salário: □□□□,□□ em Reais (Indicar valor do último salário recebido)

II – FORMAÇÃO PROFISSIONAL

2.1. Assinale os cursos que você fez, identificando o período em que foram realizados, a instituição e o local, nos espaços do quadro abaixo:

CURSO	ANO DE INÍCIO	ANO DE TÉRMINO	INSTITUIÇÃO	LOCAL
Magistério ()				
Pedagogia () Habilitação:				
Especialização () Área:				
Mestrado () Área:				
Doutorado () Área:				

2.2. Você possui algum curso superior além da Pedagogia? () não () sim Qual?

III – SITUAÇÃO FUNCIONAL

3.1. O quadro abaixo se refere à natureza da instituição, ao regime de trabalho, à jornada realizada e ao cargo que você ocupa em cada uma das escolas em que você trabalha. Registre as informações nos espaços reservados:

Nome da Escola	Natureza da Instituição	Regime de Trabalho	Jornada de Trabalho	Cargo que ocupa
1.	Estadual () Municipal () Particular ()	Efetivo () ACT () Outro () Qual? _____ _____	20 horas () 30 horas () 40 horas () Outra () Qual? _____	Professora () Outro () Qual? _____ _____
2.	Estadual () Municipal () Particular ()	Efetivo () ACT () Outro () Qual? _____ _____	24 horas () 30 horas () 40 horas () Outra () Qual? _____	Professora () Outro () Qual? _____ _____
3.	Estadual () Municipal () Particular ()	Efetivo () ACT () Outro () Qual? _____ _____	24 horas () 30 horas () 40 horas () Outra () Qual? _____	Professora () Outro () Qual? _____ _____

3.2. Você exerce outra atividade profissional além do magistério? () não () sim
 Qual? _____

IV – ATUAÇÃO PROFISSIONAL

4.1. Há quanto tempo você trabalha na rede estadual de ensino?

anos (completos) ou meses (completos)

4.2. Há quanto tempo você trabalha nesta escola?

anos (completos) ou meses (completos)

4.3. Quantos alunos você trabalha em cada turma nesta escola?

Turma A Turma B

4.4. Assinale os graus de ensino e as séries em que você atua neste momento, nesta escola:

Graus de ensino	Séries
Educação Infantil ()	Creche – de 0 a 3 anos () Pré-escolar – de 4 a 6 anos ()
Ensino fundamental ()	1 ^a () 2 ^a () 3 ^a () 4 ^a () 5 ^a () 6 ^a () 7 ^a () 8 ^a ()
Ensino médio ()	1 ^a () 2 ^a () 3 ^a ()

4.5. Assinale os graus de ensino e as séries em que você já lecionou:

Graus de ensino	Séries
Educação Infantil ()	Creche – de 0 a 3 anos () Pré-escolar – de 4 a 6 anos ()
Ensino fundamental ()	1 ^a () 2 ^a () 3 ^a () 4 ^a () 5 ^a () 6 ^a () 7 ^a () 8 ^a ()
Ensino médio ()	1 ^a () 2 ^a () 3 ^a ()

V – ATUALIZAÇÃO PROFISSIONAL

5.1. Você já fez cursos de atualização profissional sobre o ensino por meio de *projetos*?

() sim () não

5.2. Preencha o quadro abaixo, indicando, no máximo, os três cursos que você considera os mais importantes. Caso você tenha respondido sim na pergunta acima procure explicitar cursos que envolvam esta temática e caso você tenha respondido não, pode mencionar cursos que se apresentaram mais significativos para seu trabalho.

NOME DO CURSO	INSTITUIÇÃO PROMOTORA	Nº DE HORAS	ANO	TEMAS ESTUDADOS	AUTORES ESTUDADOS	ASPECTOS DO CURSO MAIS IMPORTANTES PARA SUA PRÁTICA
				1) _____ _____ 2) _____ _____ 3) _____ _____ 4) _____ _____	1) _____ _____ 2) _____ _____ 3) _____ _____ 4) _____ _____	
				1) _____ _____ 2) _____ _____ 3) _____ _____ 4) _____ _____	1) _____ _____ 2) _____ _____ 3) _____ _____ 4) _____ _____	
				1) _____ _____ 2) _____ _____ 3) _____ _____ 4) _____ _____	1) _____ _____ 2) _____ _____ 3) _____ _____ 4) _____ _____	

VI – BASES TEÓRICAS PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO.

6.1. Indique, no quadro abaixo, os temas e autores que você estudou na sua formação e aos quais você mais recorre no seu trabalho.

TEMAS	AUTORES

6.2. Atualmente, você tem estudado temas ou lido autores na área da educação?

() sim () não

Se você respondeu sim, enumere os principais temas e autores estudados e o que mais lhe chamou a atenção nas leituras:

TEMAS	AUTORES	O QUE MAIS CHAMOU A ATENÇÃO NAS LEITURAS REALIZADAS
1º)	1º)	
2º)	2º)	
3º)	3º)	
4º)	4º)	

ANEXO 5 – Questionário para as escolas

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA ENSINO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES

Escola ()C ()G ()H

I – SITUAÇÃO DA ESCOLA

1. Quantos alunos a escola atende? _____
2. Quantos professores estão atuando na escola? _____
3. O total de professores ACT's em toda escola é: _____ e de efetivos: _____
4. Informe:
 - Existe atendimento em nível de pré-escola (educação infantil)?
 - () sim () não
 - () nº de alunos
 - () nº de turmas(matutino)
 - () nº de turmas(vespertino)
 - Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série
 - () nº de alunos (total)

Turmas	Turno	Quantidade de turmas	professor efetivo	Professor ACT	Informar Gênero	Total de alunos neste turno
1ª série						
1ª série						
2ª série						
2ª série						
3ª série						
3ª série						
4ª série						
4ª série						
Classe de Aceleração Nível I						
Classe de Aceleração Nível I						
Classe de Aceleração Nível II						
Classe de Aceleração Nível III						
Classe de Aceleração Nível III						

Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série
 nº de alunos (total)
 Total de professores: _____
 Turnos de atendimento: () matutino () vespertino () noturno

Ensino médio
 nº de alunos (total)
 Total de professores: _____

5. Quantos supervisores atuam na escola? _____ Carga Horária: _____
6. Quantos orientadores atuam na escola? _____ Carga Horária: _____
7. Quantos supervisores atuam exclusivamente para o ensino Fundamental? _____ Carga horária: _____
8. Os recursos humanos que a escola dispõe, desde professores, pessoal para manutenção e limpeza, apoio pedagógico, equipe pedagógica, especialistas são suficientes para a demanda e ações desta escola?

() sim () não () outros. Explique. _____

Caso você tenha respondido não, informe a razão da falta destes profissionais.

9. Existe sala de informática para uso dos alunos? () sim () não
- a. Há profissional específico e da área para atuar no apoio? _____
- b. Qual a forma de contratação destes profissionais? _____

10. A escola tem biblioteca? () sim () não
- a. Fica aberta: () matutino, no horário: _____ Quantos profissionais? _____
 () vespertino, no horário: _____ Quantos profissionais? _____
 () noturno, no horário: _____ Quantos profissionais? _____
- b. Qual a formação dos profissionais que atuam na biblioteca? _____

II – SITUAÇÃO FINANCEIRA

1. Esta escola tem orçamento descentralizado? () Sim () Não
- a) O apoio financeiro do governo do Estado em 2003 foi maior () menor () igual () a 2004.
- b) Qual o valor dos recursos financeiros que esta escola recebe do Governo?

c) A escola recebe apoio financeiro de outro/s órgãos ou pessoas? _____
 _____ Qual utilização é dada? _____

d) Você considera que os recursos existentes cobrem as necessidades e projetos existentes e aqueles projetados pela escola? _____ Por que? _____

e) O que vc. considera ser a causa da falta de recursos na escola?

f) Os recursos materiais de consumo desta escola, podem ser considerados suficientes para atender as necessidades? () sim () não () outros _____
Por que? _____
