

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação

Vanessa Nunes Ferrarezi



1290002565



FE

TCC/UNICAMP F412p

Pedagogia de Projetos: repensando o currículo na Educação Infantil

Campinas
2005

1290002565

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação

Vanessa Nunes Ferrarezi

Pedagogia de Projetos: repensando o currículo na Educação Infantil

Monografia apresentada à Faculdade
de Educação da Unicamp, para
obtenção do título em Bacharel em
Pedagogia, sob a orientação da Profa.
Dra. Maria Evelyn P. do Nascimento.

Campinas
2005

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação

Vanessa Nunes Ferrarezi



1290002565



FE

TCC/UNICAMP F412p

Pedagogia de Projetos: repensando o currículo na Educação Infantil

Campinas
2005

1290002565

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação

Vanessa Nunes Ferrarezi

Pedagogia de Projetos: repensando o currículo na Educação Infantil

Monografia apresentada à Faculdade
de Educação da Unicamp, para
obtenção do título em Bacharel em
Pedagogia, sob a orientação da Profa.
Dra. Maria Evelyn P. do Nascimento.

Campinas
2005

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

F412p Ferrarezi, Vanessa Nunes.
Pedagogia de projetos : repensando o currículo na educação infantil /
Vanessa Nunes Ferrarezi. -- Campinas, SP: [s.n.], 2005.

Orientador : Maria Evelyn Pompeo do Nascimento.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Pedagogia de projetos. 2. Trabalho. 3. Currículos. 4. Educação infantil.
I. Nascimento, Maria Evelyn Pompeo do. II. Universidade Estadual de
Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

04-129
RP/FE

Dedico este trabalho
aos meus pais
João Carlos e
Maria Lúcia

Agradecimentos

Agradeço este trabalho imensamente a minha orientadora Profa. Dra. Maria Evelynna Pompeo do Nascimento pela orientação, paciência e disponibilidade.

Ao Prof. Dr. Charles Richard Lyndaker por aceitar ser o segundo leitor deste trabalho.

À Profa. Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria por sua importante contribuição.

Ao meu irmão Daniel, por ceder o uso do computador também aos sábados e domingos.

Ao Everton, pela força, paciência e companheirismo.

Aos amigos que fiz nestes cinco anos de Faculdade, em especial a Carol Elias pelo companheirismo e convivência. Saudades...

Aos meus pais, pela grandiosa educação que me deram e por sempre acreditarem que meu sonho de estudar em uma Universidade Pública se concretizaria.

Inquietações

Zona real ou zona proximal?

Desenho e escrita:

Pode ou não pode?

Olho e não vejo. Afinal, o rei está nu?

Ou finjo que vejo a roupa?

Fico quieta maquinando com meus botões? Ou ousar superar o medo e discordar e perguntar?

Joguei fora o que era velho longe da moda pedagógica e hoje,

Dizem para rever posições...

Autoritária?

Espontaneísta?

Democrática?

Me vejo rodando na três concepções de uma educação que ora, não tem segredos

(Eu domino!)

ora, me assusta

No confronto do que ainda não sei

Abismo...

Abismo de tantos teóricos que ainda não li.

(e nem sei se quero, ou terei tempo de ler).

Abismo de tantas práticas que já fiz

e continuo fazendo, repetindo-as ou transformando-as na dança das novas apostilas?

Afinal, que educadora sou eu?

O que eu penso?

O que eu faço aqui?

Papel de técnica ou professora, exerço com autoridade?

Ou fujo?

Tento encontrar soluções? Alternativas? Ou jogo a culpa em outro?

Compromisso ou obrigação?

Dou pouco porque recebo um salário ridículo?

Com quem estou compromissada?

Com a secretaria?

Com a direção?

Com a criança?

Ou comigo mesma?

Sei que preciso pensar,
Ir mais fundo
aprofundando idéias
resgatando a minha fala que eu deixei que roubassem
quando aceitei,
quando engoli,
quando não ousei,
quando não perguntei: Por quê?

Será que também roubo a fala de meu aluno?
Quando falo por ele,
quando não leio o seu gesto,
quando não dou espaço para sua fala,
seu desenho, seu jogo...
quando não percebo o seu silêncio de medo,
quando demonstro que não entendo o seu desenho,
quando não escuto a pergunta: Por quê?
Por quê?

Mirian Celeste Martins

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
Construindo no tempo as origens desse estudo	12
I. PROJETO: UMA ANÁLISE CONCEITUAL	16
1. Projeto – Conceituação	16
2. O projeto no contexto educacional	19
<i>Projeto Educacional</i>	20
<i>Projeto Pedagógico</i>	20
<i>Projeto da Escola</i>	24
<i>Pedagogia de Projetos</i>	25
3. Trabalho e Projeto no contexto educacional	26
II. DIFERENTES CONCEPÇÕES DA PEDAGOGIA DE PROJETOS EM EDUCAÇÃO	35
1. De onde e como surgiu a Pedagogia de Projetos?.....	35
2. Célestin Freinet e a educação para o trabalho	41
3. Paulo Freire e os temas geradores	50
<i>Os temas geradores</i>	53
4. O Trabalho com Projetos – uma perspectiva globalizadora.....	57
III. TRABALHO COM PROJETOS: UMA PROPOSTA PARA O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	65
1. Currículo da Educação Infantil: considerações sobre o Referencial Curricular Nacional	66
<i>Das intencionalidades</i>	66
<i>Da organização</i>	68

<i>Trabalho com projetos: uma das estratégias trazidas pelo Referencial Curricular Nacional para a integração dos conteúdos</i>	74
2. Reflexões sobre currículo na educação infantil: da fragmentação à integração dos saberes	78
<i>O currículo por projetos: uma experiência na Escola Pompeu de Fabra/Barcelona</i>	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA	90

INTRODUÇÃO

Dizem que mais difícil do que adquirir novos conhecimentos é conseguir desprender-se dos velhos. Abandonar uma idéia supõe renunciar a uma parte de nosso pensamento – daquele que consideramos verdade durante muito tempo – e deixar-se fascinar pelo insólito. É nesta capacidade de fascinação que reside o gérmen do progresso. (Moreno et al, 1999).

O tema deste trabalho surgiu após muitas reflexões acerca de minha experiência como professora de educação infantil, com o intuito principal de socializar uma proposta de trabalho que parte do cotidiano e das vivências infantis: A Pedagogia de Projetos.

Praticamente todas as escolas de educação infantil trabalham ou dizem trabalhar com projetos nos dias de hoje, e a falta de conhecimento sobre essa prática tem levado o professor a conduzir atividades totalmente insipientes denominadas de projetos. Qualquer cartaz pendurado na parede com desenho de três patinhos já é denominado: “Projeto Animais” – reduzindo desta forma um projeto à mera elaboração de cartazes.

Na grande maioria dos casos o que ocorre nestas escolas são Projetos Temáticos, planejados pela coordenação pedagógica em um trabalho solitário, ou seja, a coordenação decide qual será o tema e/ou objeto de investigação, traça posteriormente os objetivos gerais, os específicos, as estratégias e as ações que deverão ser desenvolvidas pelos alunos.

Embora estranho mencionar, julgo que muitos destes chamados projetos temáticos realizados no ambiente escolar provêm de uma falta de conhecimento real do ato de projetar. Por não ser uma prática ainda bem trabalhada e contextualizada pelos professores, a coordenação pedagógica se vê no papel e com o direito então de realizar sozinha todo o planejamento, inclusive das ações do projeto, cujo tema também foi decidido por ela.

Um projeto na verdade é, a princípio, uma irrealidade que vai se tornando real conforme começa a ganhar corpo a partir da realização de ações e, conseqüentemente, as articulações destas. Nas palavras de Machado:

Como esboço, desenho, guia de imaginação ou semente de ação, um projeto significa sempre uma antecipação, uma referência ao futuro.(1996, p. 63).

Um projeto é antecedido de um sonho, uma necessidade, um interesse em projetar.

Não existem projectos desligados da acção. Há, evidentemente, muitas antecipações de acontecimentos futuros, como os sonhos, os desejos ou os planos abstractos que são apenas, na melhor das hipóteses, anteprojectos que se converterão em projectos quando tiverem sido aceites e promulgados como programas vigentes. O projecto é uma acção prestes a ser empreendida. Uma possibilidade vislumbrada não é projecto até que se lhe de uma ordem de marcha, ainda que diferida.(Marina, 1995, p. 178-179).

Aparentemente, estaria tudo correto, porém, se pensarmos nos projetos temáticos, considerando um projeto a realização de projetar, sonhar, etc., como a coordenação pedagógica poderá estar “sonhando” ou vislumbrando os interesses e as necessidades de seus executores (alunos)? Por outro lado, os alunos vão realizar as atividades planejadas pela coordenação pedagógica. É possível então “sonhar” os sonhos de terceiros?

Imagino que um projeto temático deverá, desde a sua fase inicial, ser um processo coletivo. Impossível aceitar a idéia de alguém traçar, sozinho, inteiramente um projeto num ato de gabinete, ou seja, decidir por sua conta quem irá fazer, como irão fazer, porque irão fazer e assim por diante. Se for um projeto traçado sozinho, o executor das ações poderá ser apenas quem planejou. Quando a coordenação pedagógica realiza o ato de “pensar sobre” e traçar planos, na realidade estes só se transformarão realmente em um projeto quando junto com suas ações existirem discussões coletivas, explorações de vivências e interesses dos alunos.

Nogueira (2001), comenta essa visão reducionista com quem têm sido tratado a Pedagogia de Projetos. Segundo ele,

Os projetos não podem ser encarados como junções de atividades programadas pelo professor o qual sai depois distribuindo deveres aos alunos, determinando o que cada um vai fazer, como vai fazer, de que forma vai fazer, etc. É óbvio que isto não é para o aluno um projeto, mas sim mais uma tarefa que alguém determinou que ele realize, e justamente por isso alguns (pseudo) projetos não demonstram resultados eficazes e não motivam os alunos.(p. 83).

O trabalho com projetos visa repensar o papel e a função da educação escolar, uma vez que a escola é considerada como um lugar em que se permite pensar, aprender e atuar para enfrentar alguns dos desafios que hoje se apresentam.

Esboçadas nestas primeiras discussões e colocações, convido o leitor a colocar um olhar sobre sua práxis, não com o intuito de "provar" que a pedagogia de projetos é a melhor metodologia e deve ser seguida, mas sim sugerir a busca de novos caminhos, de outras alternativas e de alguma forma auxiliar com minhas reflexões a sua jornada pedagógica.

Construindo no tempo as origens desse estudo

Dentre os vários assuntos que dizem respeito ao cotidiano escolar na educação infantil, a prática pedagógica docente em sala de aula se apresenta como um ponto polêmico e de suma importância para os educadores. Diante de tantas teorias e teóricos – Piaget, Freinet, Vigotsky, Montessori, entre outros – os professores ficam indecisos sob qual metodologia adotar, o que resulta na maioria dos casos, numa grande dificuldade em relacionar teoria e prática.

O interesse, despertado pela relevância do assunto, surgiu a alguns anos atrás, quando comecei a lecionar em uma escola de educação infantil da rede particular, na cidade de Campinas.

Eu havia acabado de me formar no magistério e estava ansiosa e ao mesmo tempo insegura ao pensar que chegara a hora de transformar toda a teoria estudada em prática.

A escola já possuía uma proposta curricular, o que de certa maneira facilitou meu trabalho. Porém, no ano seguinte, diretora e coordenadora resolveram rever a proposta e anunciaram uma nova metodologia de trabalho: A Pedagogia de Projetos.

Eu já havia escutado algo sobre o assunto, porém muito pouco para construir minhas idéias sobre a nova prática.

Durante a nova reunião que ocorreu, recebemos um planejamento pronto contendo: o tema do projeto a ser trabalhado por todas as turmas naquele bimestre, os objetivos gerais a serem atingidos, a metodologia a ser seguida e os modos de avaliação.

Ao longo do bimestre, comecei a notar nas crianças uma enorme falta de interesse pelas atividades propostas, que fugiam de suas curiosidades e descobertas.

Iniciei, então, um processo de pesquisa sobre a nova metodologia de ensino adotada pela escola e logo cheguei a conclusão de que a nova proposta apresentava uma visão distorcida da Pedagogia de Projetos. Encontrei muitos pontos que comprovavam esta afirmação.

A Pedagogia de Projetos não designa um programa predeterminado a ser aplicado rigorosamente. Os alunos são sujeitos ativos e devem ser vistos como o centro do processo educativo. A escolha do tema dos projetos deve partir dos interesses e necessidades apresentados pelos próprios alunos; por isso nem sempre todas as turmas de uma escola desenvolverão o mesmo projeto. Deve-se levar em conta as particularidades de cada indivíduo, do grupo e o contexto sócio – histórico onde estes estão inseridos.

Outra característica desta metodologia de trabalho é o fato de o planejamento ser flexível. O projeto não deve ter uma duração pré-determinada; seu andamento depende de observação e reavaliação constantes do trabalho pedagógico feitas pelo educador e também dos interesses, curiosidades e necessidades dos alunos que podem conduzir o projeto para novos caminhos.

Todas estas descobertas me levaram a perceber o mundo fascinante o qual o trabalho com projetos poderia proporcionar e, então, paralelo ao projeto temático da escola, comecei a propor outros projetos, visando trabalhar as vivências e curiosidades de meus alunos.

Após cinco anos atuando como professora nesta escola, fui classificada em um concurso para o cargo de monitora na Rede Municipal de Paulínia. Após algum tempo, descobri que existia dentro do setor de Educação Infantil uma proposta global de trabalho, onde todas as EMEIS desenvolvem suas propostas pedagógicas fundamentada nas concepções construtivista/interacionista do desenvolvimento e contemplam a Pedagogia de Projetos.

Através de observações, de conversas informais, desabafo e de acompanhamento do trabalho desenvolvido pelas professoras, notei que muitas

delas desconhecem a dinâmica curricular, sentindo-se inseguras e pouco à vontade com o trabalho de currículo por projetos.

Com o intuito de trocar experiências e expandir o diálogo sobre essa metodologia que tem “invadido” cada vez mais o cotidiano escolar, resolvi me dedicar a decifrar e compreender a chamada Pedagogia de Projetos ou Trabalho com Projetos, a fim de socializar uma proposta de trabalho que parte do cotidiano e das vivências infantis.

Primeiramente me preocupei em entender os diversos significados de projetos, especificamente por projetos no contexto educacional, explorando os diferentes significados que ele assume dentro da Instituição Escolar.

Em um segundo momento sob a ótica do trabalho com projetos, busquei garantir a convergência de dois conceitos – trabalho e projetos.

No segundo capítulo, fiz um resgate das propostas de Dewey, enquanto precursor do método de projetos, passando por diferentes autores que também tiveram suas contribuições para a construção dessa metodologia de trabalho e em seguida explorei a proposta dos atuais pesquisadores da Pedagogia de Projetos, dentre eles, Zabala e Hernández.

No terceiro capítulo, contextualizei o papel que a Educação Infantil assume hoje e num segundo momento analisei a proposta do Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI) sob um olhar voltado para o trabalho com projetos e discuti a questão da presença do currículo na Educação Infantil.

CAPÍTULO 1

PROJETO: UMA ANÁLISE CONCEITUAL

Neste capítulo preocupo-me em discutir os diversos significados de projeto no contexto educacional, desde sua concepção enquanto projeto educacional, que orienta as ações de uma instituição escolar, até os projetos de trabalho realizados no contexto da sala de aula. Num segundo momento promovo uma discussão baseada na convergência dos conceitos – trabalho e projetos, dentro da perspectiva do trabalho com projetos.

1. Projeto – Conceituação

A palavra projeto vem do verbo projetar, lançar-se para frente, dando sempre a idéia de movimento, de mudança. A sua origem etimológica, como explica Veiga (1996, p.12), vem confirmar essa forma de entender o termo projeto que *“(...) vem do latim projectu, participio passado do verbo projecere, que significa lançar para diante”*.

Na definição do novo Dicionário da Língua Portuguesa de Aurélio Buarque de H. Ferreira encontramos não só a idéia de “lançado para diante”, como também a intenção de realizar algo futuro.

Projeto: [Do lat. Projectu, 'lançado para diante'.] S.m. 1. Idéia que se forma de executar ou realizar algo, no futuro; plano, intento, desígnio. 2. Empreendimento a ser realizado dentro de determinado esquema: projeto administrativo; projetos educacionais. 3. Redação ou esboço preparatório ou provisório de um texto: projeto de estatuto; projeto de tese. 4. Esboço ou risco de obra a se realizar; plano: projeto de cenário. 5. Arquit. Plano geral de edificação.

Esta definição, um tanto quanto abstrata, se torna concreta à medida que se determina o tipo de projeto: projeto de lei, projeto pedagógico, projeto arquitetônico, projeto administrativo, projeto de pesquisa, entre outros, que permitem uma aproximação de seu significado mais específico.

Boutinet, em sua obra *Antropologia do Projeto* (2002), mostra que diversos tipos de projetos estão presentes no cotidiano e que seus diferentes significados são marcados por limites tênues e, muitas vezes, confusos.

(...) As condutas de antecipação se impõem hoje, em sua grande variedade, como uma fato maior de nosso tempo. Suas figuras são múltiplas (projeto, previsão, planejamento (...)) e diversificam-se sob o impulso dos avanços científicos e tecnológicos. (Boutinet, 2002, p. 23)

Assim, os projetos estão incluídos nas sociedades modernas e tecnologicamente desenvolvidas e não deixam de ser apresentados como uma característica inerente a elas. Desta maneira, o termo projeto não pode ser definido metodologicamente como um simples conceito, ele pode refletir como uma certa identidade ao indivíduo representado através dos projetos individuais,

ou ainda, assumir um paradigma coletivo, conferindo a identidade de um certo grupo de indivíduos.

A presença de projetos revela uma sociedade cujo contexto cultural é marcado por condutas de idealização e de antecipação, transformando-se em um “regulador psicológico e cultural” que se caracteriza por ser criativo à medida que permite que o ser humano desenvolva sua capacidade de criar, inovar; e emancipador à medida que permite ao ser humano planejar e realizar suas ações, tornando-se sujeito de todo o processo.

Desta maneira, Boutinet define o projeto como uma característica tipicamente humana, que respeita a capacidade criativa do ser humano e que nos possibilita gerir nossas ações, de nos fazermos sujeitos delas.

Para muitos indivíduos, a conduta por projetos:

(...) constitui até mesmo uma necessidade no nível de suas adaptações, exigindo uma conceituação minuciosa de tudo o que pode ser envolvido na construção de seu futuro; essa construção serve à expansão vital, mas também responde aos imperativos psicológicos de afirmação da identidade pessoal, de desenvolvimento da autonomia, de atualização progressiva de si através de uma história pessoal. (Boutinet, 2002, p. 271).

De acordo com Machado (2000) no caso do ser humano, ao ser lançado no mundo, ao nascer, vai se constituindo como pessoa por meio do “(...) desenvolvimento da capacidade de antecipar ações, de eleger continuamente metas a partir de um quadro de valores historicamente situado e de lançar-se em

busca das mesmas".(p. 2). Para compreender seu significado geral, o autor aponta 3 características fundamentais de um projeto. São elas:

- a referência ao futuro;
- a abertura para o novo;
- a ação a ser realizada pelo sujeito que projeta.

De acordo com Rué (2002, p. 96), projetos são "estratégias de ação" e possuem três características constitutivas:

- *a intenção de transformação do real;*
- *uma representação prévia do sentido dessa transformação (que orienta e dá fundamento a ação);*
- *agir em função de um princípio de realidade (atendendo as condições reais decorrentes da observação, do contexto das experiências acumuladas em situações análogas).*

E o projeto com a qualificação de pedagógico, qual é o seu significado?

2. O Projeto no contexto educacional

Ao analisar os projetos situados no contexto educacional, Boutinet (2002), alerta para a existência de diferentes nomenclaturas, muitas vezes, utilizadas erroneamente como sinônimos.

Segundo o autor, a confusão em torno do termo projeto deriva da grande proliferação de expressões e de siglas utilizadas para designar o recurso ao

projeto no campo educativo, causando a falta de elucidação sobre o significado dos diferentes projetos que compõem uma instituição educacional: projeto educacional, projeto pedagógico, projeto da escola, pedagogia de projetos, projetos de formação, etc.

Projeto Educacional

A elaboração do projeto educacional envolve diversos atores ligados direta ou indiretamente à escola: a instituição escolar e seus colaboradores, a família, o ambiente profissional, a coletividade política, entre outros.

Embora tenha um caráter ideológico, o projeto educacional é de suma importância, pois contém valores e finalidades que contribuem para o modo de inserção desejado do aluno.

Por conter informações muito genéricas e imprecisas, na maioria dos casos cabe ao projeto pedagógico traduzi-lo em termos operatórios, a fim de concretizar suas intenções.

Projeto Pedagógico

A partir de meados da década de 90, o projeto pedagógico passou a ser objeto prioritário de estudo e de muita discussão.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) prevê em seu artigo 12, inciso 1, que "os estabelecimentos de ensino, respeitadas as

normas comuns e as do seu sistema de ensino, tendo a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”, deixando explícita a idéia de que a escola não pode prescindir da reflexão sobre sua intencionalidade educativa.

O projeto pedagógico é um instrumento de trabalho que tem como finalidade indicar rumo, direção, devendo ser construído coletivamente, contando com a participação de todos os profissionais da instituição escolar.

Segundo Veiga (1998), o projeto pedagógico não é um conjunto de planos e projetos de professores, nem somente um documento que trata das diretrizes pedagógicas da instituição educativa, mas um produto específico que reflete a realidade da escola, situada em um contexto mais amplo que a influência e que pode ser por ela influenciado. Portanto, trata-se de um instrumento que permite clarificar a ação educativa da instituição educacional em sua totalidade. O projeto pedagógico tem como propósito a explicitação dos fundamentos teóricos – metodológicos, dos objetivos, do tipo de organização e das formas de implementação e de avaliação institucional. (p. 11 – 13)

Uma das diferenças entre projeto educacional e projeto pedagógico são os atores envolvidos. O projeto pedagógico não requer a atuação direta da família. Esta pode exercer um controle indireto sobre a escola, seja por meio dos conselhos previstos para esta finalidade, seja por meio das relações interpessoais estabelecidas com os professores.

Segundo Boutinet (2002), o projeto pedagógico deve seguir as regulamentações definidas no projeto educacional e garantidas pela administração escolar por meio de sistemas de supervisão.

Boutinet (2002) cita quatro parâmetros essenciais que definem a natureza do projeto pedagógico: a negociação pedagógica, a articulação entre os diferentes projetos, a determinação de objetivos pertinentes e realizáveis e o tempo de duração do projeto e sua avaliação.

- A negociação pedagógica se dá na relação que se estabelece entre docentes e alunos.

Essa negociação deve permitir o diagnóstico da situação pedagógica, considerando os conhecimentos dos alunos e bem como as exigências dos programas.

Caso contrário não estaremos mais *“diante de um projeto pedagógico, e sim diante de um projeto de professor ou de ensino”*. (Boutinet, 2002, p. 190).

- A articulação entre os projetos individuais dos professores e dos alunos é o que permite a concretude do projeto pedagógico.

Essa articulação deve permitir a coexistência de projetos laterais (de outras salas de aula) e de projetos verticais (relacionados ao projeto educacional - de toda a escola), tudo isso determinado por negociações entre os envolvidos.

A determinação de objetivos a serem alcançados deve emergir do processo de desenvolvimento do projeto político pedagógico por meio da negociação, que para que não se corra o risco de tornarem-se objetivos fixos, formais, precisos e imutáveis.

Os objetivos do projeto político pedagógico não devem ser o centro do dispositivo, e sim visto como um de seus elementos.

A negociação se dá entre os atores envolvidos, considerando todo o processo de desenvolvimento, os registros de tempo, os métodos e técnicas pedagógicas utilizadas e as possibilidades de ação e de realização.

- O tempo de duração é um fator essencial que condiciona a condução dos projetos pedagógicos.

(...) um projeto com prazo muito curto perderá suas qualidades de projeto (...) um projeto com prazo muito longo se confrontará com a gestão de um tempo inapreensível. (Boutinet, 2002, p.192).

Portanto, o tempo de um projeto pedagógico deve estar vinculado ao limite do ano escolar e a faixa etária dos alunos.

A avaliação deve abranger todo o processo de desenvolvimento do projeto pedagógico. Os resultados da avaliação devem servir de indicadores para a avaliação do projeto educacional.

Para Veiga (1998, p.11) a concepção de um projeto pedagógico deve apresentar características tais como:

(...)

- a) ser um processo participativo de decisões;*
- b) Preocupar-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições;*
- c) Explicitar princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre seus agentes educativos e no estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo;*

- d) *Conter opções explícitas na direção da superação de problemas, no decorrer do trabalho educativo voltado para uma realidade específica;*
- e) *Explicitar o compromisso com a formação do cidadão..*

E ainda segundo Veiga (op. cit), para que seja um projeto de qualidade, deve nascer da própria realidade escolar; prever as condições necessárias ao desenvolvimento e avaliação; e principalmente ser construído continuamente, pois como produto, é também processo, incorporando ambos numa interação possível.

Projeto da Escola

O projeto da escola pretende conferir coerência entre o projeto educacional e o pedagógico e as políticas educacionais definidas localmente.

(...) o projeto de escola procura encarnar a maneira como uma comunidade toma consciência de sua identidade e afirma-se, em sua autonomia, desenvolvendo principalmente vínculos de colaboração entre seus membros para deles fazer parceiros: pessoal administrativo, professores, alunos e pais.(Boutinet, 2002, p. 194).

Sua gestão é realizada pelo conselho da escola, o qual procura desenvolvê-la de forma racional, dinâmica e eficaz, baseado em análise metódica visa o levantamento de necessidades, das deficiências e dos recursos disponíveis na escola, que posteriormente o projeto terá a função de resolver.

Em relação ao projeto educacional, a análise metódica da escola permite traçar objetivos a serem alcançados e selecionar, entre eles, os prioritários.

(...) Quanto ao projeto de escola, ele se esforça para finalizar as diferentes atividades de uma escola no interior de uma experimentação que dá coerência a essas atividades. Ele valoriza ao extremo, sem dúvida, muito mais do que o fazem o projeto educacional e o projeto pedagógico, a dimensão coletiva inerente a todo projeto, associando à mesma política o maior número possível de parceiros da escola. (Boutinet, 2002, p.194)

Pedagogia de Projetos

A pedagogia de projetos traduz uma determinada concepção de conhecimento escolar, trazendo a tona uma reflexão sobre a aprendizagem dos alunos e os conteúdos das disciplinas.

Constitui-se, portanto, de uma metodologia que não separa a teoria da prática e que se pauta em métodos ativos de ensino, nos quais o aluno é o centro do processo pedagógico. Desta forma, os alunos não apenas se apropriam de um conteúdo, mas também de um método, ou seja, de um modo de trabalho com projetos.

Em linhas gerais, a pedagogia de projetos visa à re-significação do espaço escolar, transformando-o em um espaço vivo de interações, aberto ao real e às suas múltiplas dimensões. O trabalho com projetos traz uma nova perspectiva para entendermos o processo de ensino/aprendizagem, favorecendo mudanças

nas concepções pedagógicas e nos modos de atuar dos professores, na gestão das instituições de ensino e na determinação das próprias funções da escola.

Para Boutinet (2002), a pedagogia de projetos é a execução efetiva dos demais projetos, sendo que ela só pode existir se os projetos nos níveis anteriormente descritos – projeto educacional, projeto pedagógico e projeto de escola – estiverem preparados para sustentá-la.

Desta forma, os projetos de trabalho, não se inserem apenas numa proposta de renovação de atividades, tornando-se mais criativas, e sim uma mudança de postura, o que exige um repensar da prática pedagógica. É, portanto, uma quebra de paradigma.

As experiências educacionais que envolvem o trabalho com projetos antecedem a obra de Boutinet, porém a contribuição de sua obra é fundamental para elucidar os diferentes tipos de projetos nos dias atuais, no contexto de uma sociedade tecnológica quando este termo tem sido tão utilizado em todas as esferas, principalmente no campo da educação.

Desta forma, para que se compreenda a especificidade do trabalho educativo escolar, proponho uma reflexão sobre a importância da convergência entre os conceitos – trabalho e projetos – para que se desenvolva o trabalho com projetos, decorrente da pedagogia de projetos.

3. Trabalho e Projeto no contexto educacional

A Pedagogia de Projetos não busca formar os alunos para o trabalho e sim pelo trabalho, desenvolvendo práticas pedagógicas para o desenvolvimento de valores humanos e sociais e para a formação de um cidadão capaz de refletir, criticar e agir sobre a realidade em que vive.

Esta prática pedagógica, garante a convergência de dois conceitos – trabalho e projetos – no momento em que tomamos a definição de projeto como uma intenção de realizar algo no futuro e a definição do trabalho como uma atividade exclusiva do homem, que permite obter um resultado que anteriormente existiu na imaginação do trabalhador, ou seja, que anteriormente foi projetado.

Boutinet (2002) define o projeto como uma característica tipicamente humana, que respeita a capacidade criativa do ser humano e que nos possibilita gerir nossas ações, de nos fazermos sujeitos delas. Isto vai ao encontro com a proposição de Marx (1985) a respeito do trabalho decorrente dos projetos idealizados e executados pelo homem.

Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colméias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho, obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto idealmente.(1985, p.140-150).

Para Marx, o trabalho desempenha um papel de mediador no desenvolvimento do homem, não somente no ato em si, mas também como elemento do processo de formação permanente do homem, processo que se repete em cada homem, em cada instante e em cada lugar.

Por isso, o trabalho deve fazer parte do cotidiano escolar, como uma proposta de formação humana abrangente, voltada para os valores individuais e, sobretudo, sociais.

A idéia de trabalho escolar como forma de humanizar o homem tem sua base fundamentada na Pedagogia Socialista¹.

Os elementos que estruturam a Pedagogia Socialista baseiam-se numa escola dinâmica, ativa, que prepara para a ação e busca a superação da dicotomia entre a atividade intelectual e manual. Dietrich, no livro Pedagogia Socialista (1976) justifica a importância da formação racional do homem através da relação entre teoria e prática.

La actividad no excluye la racionalidad, sino que, al contrario, la presupone. Los reflejos dialécticos y revolucionarios de la materia deben ser 'registrados' por la conciencia antes de poder ser remitidos. De esta forma, la acción reposa sobre um conocimiento y una clarificación consciente previos. La materia debe siempre ser reproducida y captada por la conciencia, es decir, conocida,

¹ . A Pedagogia Socialista é resultado de estudos levantados por teóricos que repensam Marx e Engels no século XX. Com uma ideologia plasmada na realidade, devido a imagem marxiana do homem, sua fundamentação antropológica se apoia numa concepção de homem como ser social e livre, voltada para questões educacionais e de formação.

antes de que el reflejo de retorno (la acción) pueda tener lugar. El conocimiento siempre va por delante de la acción. En el curso real de la historia, el conocimiento – en el sentido de reflejo de la realidad – y la acción – en el sentido de reacción a los estímulos que llegan de la realidad y de transformación de esta realidad – están indisolublemente ligados, puesto que la conciencia, en cuanto espejo, no puede oponerse al reflejo que es la acción. (DIETRICH, 1976, p. 332).

Marx critica o materialismo tradicional por só captar o objeto, a realidade sob a forma de contemplação, através da qual o sujeito se limita a receber ou refletir uma realidade, assumindo um papel passivo. E, ao mesmo tempo, enquanto reconhece os méritos do idealismo quando concebe que o sujeito só conhece um objeto que ele mesmo produz, aponta seus limites, que decorrem da compreensão de que esta relação se dá exclusivamente no plano da consciência.

Contraopondo-se, portanto, ao mesmo tempo, ao materialismo tradicional e ao idealismo, Marx formula a concepção do objeto como produto da atividade objetiva, entendida não abstratamente, mas como atividade real, objetiva, material. O homem só conhece aquilo que é objeto de sua atividade, e conhece porque atua praticamente. A práxis, portanto, é compreendida como atividade material, transformadora e orientada para a consecução de finalidades.

Se o homem só conhece aquilo que é objeto de sua atividade, e conhece porque atua praticamente, a produção ou apreensão do conhecimento produzido não pode se resolver teoricamente através do confronto dos diversos

pensamentos. Para mostrar sua verdade, o conhecimento tem que adquirir corpo na própria realidade, sob a forma de atividade prática, e transformá-la. A partir desta afirmação, há duas dimensões a considerar.

Na realidade, as coisas, os processos, são conhecidos somente na medida em que são "criados", reproduzidos no pensamento e adquirem significados; esta re-criação da realidade no pensamento é um dos muitos modos de relação sujeito/objeto, cuja dimensão mais essencial é a compreensão da realidade enquanto relação humano/social.

Em segundo lugar, é preciso considerar que a prática não fala por si mesma: os fatos práticos, ou fenômenos, têm que ser identificados, contados, analisados, interpretados, já que a realidade não se deixa revelar através da observação imediata; é preciso ver além da imediatividade para compreender as relações, as conexões, as estruturas internas, as formas de organização, as relações entre parte e totalidade, as finalidades, que não se deixam conhecer no primeiro momento, quando se percebem apenas os fatos superficiais, aparentes, que ainda não se constituem em conhecimento.

Ou seja, o ato de conhecer não prescinde do trabalho intelectual, teórico, que se dá no pensamento, que se debruça sobre a realidade a ser conhecida; é neste movimento do pensamento que parte das primeiras e imprecisas percepções para relacionar-se com a dimensão empírica da realidade, que se deixa parcialmente perceber que, por aproximações sucessivas, cada vez mais específicas e ao mesmo tempo mais amplas, são construídos os significados.

Marx destaca o caráter teleológico da práxis: a ação transformadora, sustentada pela interpretação, ocorre a partir de finalidades derivadas de necessidades de sobrevivência, que só existem como produtos da consciência. As finalidades se constituem na busca pelo que não está dado, pelo que ainda não existe, e, portanto, supõem uma certa consciência e atitudes frente à realidade.

É a dimensão teleológica que determina o caráter transformador da práxis, porquanto refere-se a uma realidade futura que estimula à ação. Já a dimensão cognitiva presente na concepção de práxis refere-se à realidade presente, que não implica necessariamente uma exigência de ação efetiva, embora não se conheça por conhecer, mas a serviço de uma finalidade, que pode ter como ponto de partida o conhecimento. Contudo, é preciso ter claro que informação não é conhecimento, é prática teórica; conhecimento é práxis. O conhecimento do presente, permite antecipar o futuro, como expressão de necessidades humanas e também como desejo, como o que não está dado e queremos que se realize. No conceito de práxis inclui-se, portanto, além da dimensão cognitiva da ação humana, a dimensão afetiva, ambas confluindo para os fazeres humanos, sem o que não se materializam, e não transformam.

A partir desta concepção, há que aprofundar a compreensão das dimensões constituintes da práxis, em suas relações: a teórica, que se mantém no plano da reflexão, e a prática, que se mantém no plano dos fazeres, e como podem ser desenvolvidas através dos processos de formação humana.

Por se configurar como um movimento no pensamento, por mais que a atividade teórica se aproxime da prática, com ela não se confunde, guardando especificidades que se resumem na produção de idéias e representações e conceitos, atendo-se ao plano do conhecimento. E, em decorrência de ser um processo de apropriação da realidade pelo pensamento, não transforma a realidade, não podendo ser confundida com a práxis. Ainda que a atividade teórica mude concepções, transforme representações, produza teorias, em nenhum destes casos transforma, por si, a realidade.

O que não significa dizer que não seja fundamental a atividade teórica para a transformação da realidade; contudo, só a posse da teoria, só o pensamento sobre as transformações não asseguram a sua efetivação, ou seja, a transformação da realidade.

Pistrack², embora com uma visão educacional concomitante ao período de ascenso das massas na Revolução Russa, tem muito a contribuir para a idéia de trabalho e projetos que estamos construindo neste texto.

Com o objetivo de formular uma teoria da educação à luz do método dialético, Pistrack criou a “Escola do Trabalho”.

A Escola do trabalho fundamenta-se no estudo das relações do homem com a realidade atual e na auto-organização dos alunos.(TRAGTENBERG apud PISTRACK, 1981, p. 10).

² . Pistrack foi um grande educador soviético, que durante uma época revolucionária criou uma teoria baseada na Educação pelo Trabalho, privilegiando a teoria marxista como uma nova arma capaz de garantir a transformação da escola. Escreveu o livro *Fundamentos da Escola do Trabalho*, obra em que apresenta sua teoria pedagógica social.

Defende a valorização do trabalho coletivo e a relação entre trabalho manual e intelectual, ou seja, teoria e prática devem ter diretrizes comuns.

Baseado em um ensino ativo que têm como princípio a pesquisa, Pistrack desenvolveu seu próprio método – o “método dos complexos”.

O “método dos complexos” deve ter como objetivo ajudar o aluno a compreender a realidade atual, partindo de um ponto de vista marxista, isto é, estudá-la do ponto de vista dinâmico e não estático.

Estuda-se a realidade atual pelo conhecimento dos fenômenos e dos objetos em suas relações recíprocas, estudando-se cada objeto e cada fenômeno de pontos de vista diferentes. O estudo deve mostrar as relações recíprocas existentes entre os aspectos diferentes das coisas, esclarecendo-se a transformação de certos fenômenos em outros, ou seja, o estudo da realidade atual deve utilizar o método dialético (...). Daí deriva a necessidade de organizar as disciplinas do programa em complexos, na medida em que este é o único sistema que garante uma compreensão da realidade atual de acordo com o método dialético. (PISTRACK, 1981, p. 106).

O método dos complexos segue uma série de questões de ordem prática, onde primeiro temos a escolha do objeto do complexo (tema do complexo) e a relação entre os complexos; numa segunda etapa, a maneira de estudar cada tema de complexo; numa terceira etapa, a organização do ensino segundo o

sistema dos complexos; e num último momento, a organização do trabalho das crianças para o estudo dos temas segundo o sistema dos complexos.

A título de conclusão, podemos dizer que Pistrack se insere na linha dos grandes educadores, para quem a educação é também uma forma de ação político-social, que não se limita a interpretar o mundo, mas que procura, pela prática educativa, desenvolver uma ação transformadora do real.

CAPÍTULO 2

DIFERENTES CONCEPÇÕES DA PEDAGOGIA DE PROJETOS EM EDUCAÇÃO

Não cultivar o gosto pelo “porto seguro” ou pela certeza do sistema, porque nosso conhecimento nasce da dúvida e se alimenta de incertezas.(JAPIASSU, 1995).

Neste segundo capítulo pretendo apresentar historicamente as primeiras experiências com projetos, que surgiram entre 1915 e 1920, seus precursores e num segundo momento mostrar como o trabalho com projetos está presente nas propostas de outros educadores, como: C. Freinet, O. Decroly, Paulo Freire, partindo do pressuposto de que todos eles valorizam a liberdade do aprendiz, as suas necessidades de realizar atividades, a importância de relacionar a escola com a vida.

Em seguida, analisarei as idéias dos atuais pesquisadores da Pedagogia de Projetos, dentre eles em destaque Zabala e Hernández.

1. De onde e como surgiu a Pedagogia de Projetos?

A discussão sobre Pedagogia de Projetos não é nova. Ela surge no início do século XX, com John Dewey³, a partir da divulgação do movimento conhecido como “escola Nova”, contrapondo-se aos princípios e métodos da escola tradicional.

Dewey rompeu com o intelectualismo que imperava no ensino e propôs que a educação incorporasse a experiência do aluno, os seus interesses pessoais e os impulsos para a ação.

(...) a pedagogia deweyana teve um rico florescimento de posições teóricas e de iniciativas práticas, todas elas destinadas a valorizar a criança como protagonista do processo educativo e também a colocá-la no centro de toda iniciativa didática, opondo-se às características mais autoritárias e intelectuais da escola tradicional. (Cambi, 1990, p.549)

Para Dewey, o conhecimento é uma atividade orientada que não tem um fim em si mesmo, mas está dirigido para a experiência.

Tendo o conceito de experiência como fator central de seus pressupostos, ele conclui que não deve haver nenhuma separação entre vida e educação.

“A educação...é um instrumento de continuidade social da vida.”(Dewey, 1979, p. 2); segundo Dewey não deve ser uma preparação para a vida futura; a

³ . John Dewey foi um filósofo e pedagogo norte-americano, que contribuiu intensamente para a divulgação dos princípios do que se chamou de Escola Nova. Nasceu em Vermont (EUA) em 1859. Juntamente com outros autores, fundou o movimento pragmatista. Em 1894, ingressou na Universidade de Chicago, onde criou uma escola elementar experimental para a criação e aplicação de novos métodos pedagógicos. Em 1904, ingressou em Colúmbia dedicando-se a partir daí, principalmente, a estudos na área epistemológica. Morreu em 1952.

escola deve representar a vida presente – tão real e vital para o aluno como o que ele vive em casa, no bairro ou no pátio. (Dewey, 1979).

Em vista disso, vida, experiência e aprendizagem estão diretamente relacionadas e cabe a escola possibilitar à criança a reconstrução permanente de sua experiência.

O cerne da concepção educativa de Dewey é a de que “somos livres no grau que agirmos sabendo o que pretendamos obter” e que a partir de atividades intencionais ou de propósitos definidos, a criança será levada do desejo a intenção consciente, e dessas intenções a propósitos mais amplos, na forma de aspirações e ideais.

Assim, o bom ensino só se dará quando os alunos, sob conveniente direção, possam mover-se por intenções que liguem suas impulsões e desejos a propósitos definidos, ideais e valores.

A escola classifica cada um dos assuntos de estudo. Os fatos são extraídos de seu lugar e arranjados segundo um princípio geral. Ora a classificação não corresponde a nada na experiência da criança (...) abandonemos a noção de programas fixos e válidos por si mesmos, fora da experiência infantil; cessemos de pensar nesta como em algo de rígido e de acabado; vejamos nela o caráter móvel, evolutivo, vivo. Como dois pontos determinam uma reta, assim o estado atual mental de uma criança e os fatos e as verdades contidos nas crianças delimitam a instrução. Esta é uma reconstrução contínua, que vai da experiência sempre mutante da criança às verdades organizadas que formam o que se chama os estudos (...) Todo assunto ou ramo de estudos tem portanto dois aspectos: um para o sábio, o outro para o pedagogo. Estes aspectos não são mutuamente opostos, mas também não são

idênticos. A tarefa do pedagogo é fazer intervir a experiência viva e pessoal. O que lhe interessa é transformar um assunto de estudo numa experiência semelhante (...) o verdadeiro estudo é um processo ativo que determina o método a seguir.(DEWEY apud MORANDI, 2002, p. 76-77)

Estas idéias foram levadas à sala de aula por William H. Kilpatrick (1871 – 1954), que foi realizador prático e o divulgador das idéias de Dewey. Assim, como ele, Kilpatrick fundamentou toda sua teoria no pragmatismo⁴ americano e na educação democrática.

Para ele, o objetivo da educação consiste em aperfeiçoar a vida em todos os aspectos, sem outras finalidades transcendentais. A finalidade da escola deve ser ensinar a pensar e a atuar de maneira inteligente e livre. Por isso, os programas têm que ser abertos, críticos e não-dogmáticos, baseados na experiência social e na vida individual (...) entende o método como uma adaptação da escola a uma civilização que muda constantemente. (ZABALA, 1998, p. 148-149)

Kilpatrick toma como ponto de partida do método de projetos o interesse e o esforço. Compete ao professor canalizar e integrar as energias individuais dos alunos, naturalmente dispersas, para um objetivo concreto. A aprendizagem eficaz ocorre a partir do momento em que os alunos possam se mover de acordo com

⁴ . A corrente filosófica pragmatista originou-se dos Estados Unidos, na passagem do século XIX para o século XX e tem entre seus fundadores os nomes de Charles Pierce, William James, John Dewey e George Herbert Mead. O pragmatismo (do grego: pragma=objeto de ação ou práxis): baseia-se na idéia de que toda realidade é composta de acontecimentos relacionados pelo dinamismo da ação recíproca transformadora e da capacidade de reconstrução progressiva.

suas intenções e aglutinem seus esforços e desejos para objetivos claramente definidos segundo certos valores e ideais.

“(...) o aprendizado segue a direção estabelecida pelo desejo, propósito ou intenção de quem aprende”.(KILPATRICK, 1978, p. 70).

O trabalho com projetos de Kilpatrick compreende quatro fases: **intenção, preparação, execução e avaliação**. Na fase da **intenção** os alunos são coordenados e dirigidos pelo professor para debaterem sobre os diferentes projetos propostos. Esse debate possibilita a escolha do tema a ser desenvolvido, a organização da forma de trabalho (grupo/classe, grupos reduzidos, individualmente), a definição das características gerais do que querem fazer e os objetivos que pretendem alcançar. A fase de **preparação** é o momento de definir, com máxima precisão, o projeto que se quer realizar, os diferentes materiais que serão utilizados, as informações indispensáveis para sua realização e as etapas e tempo previstos.

Uma vez definido o projeto, os meios e o processo a ser seguido, a **execução** do trabalho será iniciada segundo o plano estabelecido. Uma vez concluído, será o momento de efetuar a **avaliação** para comprovar a eficácia e a validade dos resultados atingidos, analisar o processo seguido e a participação dos alunos.

Kilpatrick (1978) propõe três condições para uma *escola de que precisamos*:

1º) A escola deve ser penetrada de vida, de um viver real, porque, sem isso, não poderá oferecer as condições completas da aprendizagem; 2º) A escola deve ser ambiente propício à atividade dos alunos, onde seus empreendimentos formem unidades típicas da aprendizagem (...) 3º) A escola precisa ter professores que, de um lado, nutram simpatia pela infância e pela juventude, cômnicos de que o desenvolvimento só se dá pela atividade progressiva do aluno: de outro, que vejam e saibam que o desenvolvimento só pode ser considerado como verdadeiro, quando propicie elementos de autocontrole, sempre crescente; que saibam, ainda, que o desenvolvimento assim avaliado pelo autodomínio só se efetua, quando melhores e mais adequados meios de conduta possam ser gradativamente adquiridos pelos próprios discípulos; que tenham em mente, por fim, que a experiência e a cultura da espécie representam um tesouro de valor incalculável e fonte de provisão, nunca acabada ou perfeita, mas sempre disponível para utilização mais rica e perfeita.(p. 77)

Kilpatrick também desenvolveu uma filosofia curricular com características semelhantes aos centros de interesse, de Olvide Decroly (1871 – 1932), médico e pedagogo belga que propunha um método de transição entre a escola tradicional e a escola renovada, onde os conteúdos partissem do que considera próximo da criança, do seu cotidiano, para depois conseguir seu real interesse.

Segundo Decroly, a necessidade gera o interesse e só este leva ao conhecimento.

Toda atividade educativa deve partir do concreto para o abstrato, do simples para o composto, do conhecido para o desconhecido, e, portanto todo processo de simbolização deve ser aprendido através de um contato prolongado com a realidade e com seus dados empíricos.

Assim, os métodos e as atividades propostas pelo professor belga têm por objetivo, fundamentalmente, desenvolver atributos da criança: a observação, a associação e a expressão. A observação é compreendida como uma atitude constante em todo o processo educativo. A associação permite que o conhecimento adquirido pela observação seja entendido em termos de tempo e de espaço. E a expressão faz com que a criança externe e compartilhe o que aprendeu. No campo da expressão, Decroly dedicou cuidadosa atenção à questão da linguagem. Para ele, não só a palavra é meio de expressão, mas também, entre outros, o corpo, o desenho, a construção e a arte. Desta forma, Decroly amplia a idéia da inteligência da capacidade de dominar a linguagem convencional, valorizando expressões "concretas" como os trabalhos manuais, os esportes e os desenhos.

O "método de projetos" destaca-se "dos problemas" característicos de Dewey e Decroly, ao pôr o acento na motivação prática do momento intelectual, mas liga-se a eles pela valorização da motivação de interesse e pela importância atribuída às experiências concretas e problemáticas.

Santomé (1998) fala sobre a principal diferença entre as teorias de Kilpatrick e de Decroly.

Trata-se de uma filosofia curricular que tem importantes coincidências com a dos centros de interesses, só que agora ressaltam-se mais as dimensões utilitaristas do conhecimento a ser manejado nas instituições escolares: são frisadas as dimensões práticas do conhecimento. (pág. 203)

2. Célestin Freinet e a educação do trabalho

Célestin Freinet (1896 – 1966) foi um pedagogo humanista, autodidata e político. Nasceu em uma cidadezinha chamada Gars, na França e começou o seu trabalho relacionado a educação em 1920. Insatisfeito com o ensino tradicional nas escolas, ele criou um revolucionário trabalho de modernização e democratização do ensino. Em Bar-Sur-loup, Freinet deu início as suas atividades como educador, antes mesmo de terminar o Curso Normal. Enquanto estudava para oficializar a formação de professor, iniciou as experiências pedagógicas que se transformaram nas bases fundamentais da sua pedagogia: a aula-passeio, a imprensa escolar, o livro da vida, a correspondência escolar.

Mesmo perseguido – foi exonerado do cargo de professor e mais tarde, durante a Segunda Guerra Mundial foi preso como militante comunista –, Freinet não desistiu de suas idéias inovadoras. Construiu sua própria escola, lançou um movimento em defesa da criança, publicou muitos livros, revistas e teve grandes participações em seminários e movimentos em defesa da Escola Moderna. Mesmo depois de sua morte, sua pedagogia continuou a ser divulgada por diversos países, inclusive pelo Brasil.

Sua pedagogia se baseia principalmente em três idéias. A primeira é a educação pelo trabalho.

Isto não significa que vá utilizar o trabalho manual como ilustração do trabalho intelectual escolar nem que ele se oriente para um trabalho produtivo prematuro ou que a pré-aprendizagem

destrone o esforço intelectual e artístico. O trabalho será o grande principio, o motor e a filosofia da pedagogia popular, a actividade de onde advirão todas as aquisições. (FREINET, 1973, p. 26-27)

Freinet acredita que só o trabalho é realmente formador, porque propõe as motivações mais fortes para a aprendizagem e porque as aquisições do trabalho é que serão mais úteis na vida social e profissional.

Para ele o trabalho não pode ser um auxiliar mais ou menos eficaz da aquisição de conhecimento e de formação. Ele deve ser um elemento mesmo da atividade educativa, integrado nesta atividade.

Há trabalho todas as vezes que a atividade – física ou intelectual – suposta por esse trabalho atende a uma necessidade natural do indivíduo e proporciona por isso uma satisfação que por si só é uma razão de ser. Caso contrário, não há trabalho mas serviço, tarefa que se cumpre apenas por obrigação – o que é totalmente diferente. (FREINET, 1998, p. 316)

A segunda idéia é a preocupação de desenvolver ao máximo as possibilidades de cada criança. A descoberta da identidade pessoal, sem a qual nenhum indivíduo pode alcançar seu pleno desenvolvimento, exige necessariamente a valorização de suas qualidades pessoais.

(...) o homem procura sempre a dificuldade; sua natureza o leva constantemente a se superar, a conhecer o porquê das coisas, a levantar problemas e a procurar a solução deles. Essa tendência é natural, e só uma pedagogia da morte pôde aniquilar assim

todas as possibilidades inatas na criança.(FREINET, 1998, p. 345).

Para ele toda a infra-estrutura escolar deve visar a aplicação de técnicas que têm como um dos objetivos aproximar a escola da vida e desenvolver a educação pelo trabalho. Nestes espaços, a livre expressão é muito valorizada, possibilitando o exercício da criatividade, a expressão dos sentimentos, das emoções, das impressões e das reflexões.

A terceira enfim, que completa a precedente, é a necessidade de fazer que cada criança sinta que não está só, mas que pertence a uma coletividade: aquela em que nasceu e deverá viver, pois é mediante uma inserção bem-sucedida no meio social que um ser humano encontra e experimenta melhor sua identidade.

Em seu livro “Para uma escola do povo”, Freinet define as bases de um novo código pedagógico, de uma nova organização das práticas conforme ao que ele define como **“invariantes pedagógicos”**.

A definição de Invariante está contida na própria palavra. É tudo o que não varia e não pode variar, seja qual for a latitude ou o povo. O Invariante constitui a base mais sólida, e evitando, muitas decepções e erros. (FREINET, 1973, p. 165)

1º "A criança tem a mesma natureza que o adulto.

2º Ser grande não significa forçosamente estar acima dos outros.

3º O comportamento escolar de uma criança é função de seu estado fisiológico, orgânico e constitucional.

4º Ninguém – nem a criança nem o adulto – gosta de ser comandado autoritariamente.

5º Ninguém gosta de se alinhar, porque alinhar-se é obedecer passivamente a uma ordem exterior.

6º Ninguém gosta de ser obrigado a fazer um certo trabalho, mesmo que esse trabalho não lhe desagrade particularmente. É a coerção que é paralisante.

7º Cada qual gosta de escolher seu trabalho, mesmo que esta escolha não seja vantajosa.

8º Ninguém gosta de trabalhar em vão, agir como robô (...).

9º É preciso motivarmos o trabalho.

10º Chega de escolástica.

11º A via normal de aquisição não é absolutamente a observação, a explicação e a demonstração, e sim a tentativa experimental, procedimento natural e universal.

12º A memória, de que a escola faz tanto caso, não é válida e preciosa senão quando está integrada à tentativa experimental, quando está verdadeiramente a serviço da vida.

13º As aquisições não se fazem, como se crê às vezes, pelo estudo das regras e das leis mas pela experiência. Estudar primeiro as regras e essas leis, em francês, na arte, na matemática, em ciências, é colocar o carro na frente dos bois.

(...) 17º A criança não se cansa a fazer um trabalho que está na linha de sua vida, que lhe é por assim dizer funcional.

(...) 19º As notas e as classificações são sempre um erro.

20º Fale o menos possível.

21º A criança não gosta do trabalho de rebanho ao qual o indivíduo se deve curvar. Ela gosta do trabalho individual ou do trabalho de equipe no seio de uma comunidade cooperativa.

22º A ordem e a disciplina são necessárias na classe.

23º As punições são sempre um erro. São humilhantes para todos e jamais atingem o objetivo procurado.

24º A vida nova da escola supõe a cooperação escolar, ou seja, a gestão pelos usuários, inclusive o educador, da vida e do trabalho escolar.

O objetivo educacional principal de sua proposta é desenvolver ao máximo a personalidade da criança no interior da comunidade à qual pertence. Para isso, a escola deve ser centrada na criança enquanto membro da comunidade. Esta comunidade apresenta características que geram necessidades nas crianças e, em função das necessidades, serão definidos os **trabalhos com projetos** a serem desenvolvidos na escola.

A ênfase de sua proposta não está nas disciplinas, mas na motivação, na riqueza do ambiente educacional e nos materiais e técnicas presentes no ambiente em função da educação. Estes elementos presentes na realização do trabalho, da qual decorrerão todas as aquisições de conhecimento. O trabalho é definido como meio pelo qual a criança satisfaz suas necessidades fisiológicas e psíquicas.

(...) eu faria da minha escola como que uma rosa dos ofícios, efetivamente praticados, adaptados ao mesmo tempo às possibilidades infantis e às necessidades sociais, nos campos e na quintas, nas lojas, e mais freqüentemente nas oficinas que seriam as células vivas do nosso centro de educação (...) Nos constatamos que o trabalho, que os ofícios estão, quer queiramos ou não, no centro da vida das nossas crianças, eles constituem o substrato comprovado sobre o qual nós vamos construir todo o nosso edifício cultural. (FREINET apud NASCIMENTO, 1990, p 41).

Para Freinet, a apropriação do instrumento tecnológico ou das ferramentas de trabalho se dá em dois momentos: primeiro, o momento de exploração, quando a criança manuseia os instrumentos pelo simples prazer de contemplar seus efeitos. No segundo momento, ela integra os instrumentos à atividade social, utilizando-os para desenvolver as atividades em função do trabalho que irá executar.

Fundamentando-se em Freinet, o Movimento de Cooperazione Educativa (MCE) da Itália desenvolveu um projeto pedagógico que organiza a proposta de Freinet. Partindo do princípio de que as crianças sabem e trazem para a escola uma grande quantidade de conhecimentos aprendidos de maneira natural através da experimentação, buscam transformar a escola em uma instituição na qual os alunos coloquem toda sua bagagem cultural ao alcance dos demais para chegar, entre todos, a conhecer cientificamente o mundo.

Para o MCE, o trabalho com projetos se dá por meio da pesquisa e isso significa escolher, ordenar, relacionar as informações encontradas sobre um tema de interesse da pesquisa e analisar os problemas precedentes. A pesquisa é

definida como um processo natural de aprendizagem, pois está relacionada com o ambiente ou com o interesse da criança.

A partir do contato com o meio é que surgirá o interesse e motivação para o estudo dos problemas que se apresentam na realidade. A resolução destes problemas envolve propor hipóteses de trabalho que serão verificadas com as informações pesquisadas. O problema inicial poderá ser total ou parcialmente solucionado, assim como poderá ser o ponto de partida para a proposição de novas questões. O conhecimento adquirido remete a conclusões, as quais serão divulgadas, dentro e fora da escola, utilizando diversos instrumentos de comunicação (murais, montagens, jornais, dossiês, reportagens, etc.)

O processo de sistematização define o trabalho com projetos como uma metodologia de investigação do meio composta das seguintes fases: motivação, explicitação das perguntas ou problemas, respostas intuitivas ou hipóteses, determinação dos instrumentos para a busca de informação, projeto das fontes de informação e planejamento da busca, coleta de dados, seleção e classificação dos dados, conclusões, generalização, expressão e comunicação.

A **motivação** surge quando os alunos são convidados para trabalhar com situações próximas de suas experiências de vida. Através de debates, os alunos **definem o tema a ser estudado e explicitam as perguntas e os problemas a serem resolvidos**. Em pequenos grupos ou de forma coletiva, os alunos definem e classificam as perguntas ou os problemas pertinentes a objeto de pesquisa.

Para algumas perguntas, os alunos já têm **respostas intuitivas ou suposições**, resultado de informações ou de experiências anteriores. Neste momento, os alunos expõem suas concepções prévias sobre o tema e fazem uma

previsão das formas, meios ou instrumentos que utilizarão. A escolha dos instrumentos está relacionada com a experiência direta (visitas, entrevistas, experimentações, etc.), com as fontes de informação indireta (artigos, livros, dados estatísticos, jornais, etc.), ou com as informações proporcionadas pelos professores.

Feita a **definição dos instrumentos**, os alunos iniciam as atividades de busca de informação e usam diferentes recursos para obtê-las (questionários, pautas de observação, experiências de campo ou de laboratório, etc.). A **coleta de dados** deve conter informações úteis para responder às questões inicialmente colocadas.

Os dados coletados passarão por uma **seleção e classificação** quanto a sua relevância e desta maneira os alunos poderão ou não confirmar a validade das suposições e de suas idéias prévias, bem como ampliar seu campo de conhecimento. A fase seguinte, de **generalização**, busca descontextualizar e aplicar as conclusões obtidas e outras situações, para que elas não se convertam em apenas uma aprendizagem episódica, pontual. A última etapa refere-se à **expressão e comunicação**, utilizando diferentes técnicas para expor os resultados da pesquisa aos colegas de classe e da escola e à comunidade.

Para o MCE, a investigação implica sempre uma ação que leva a modificar o meio, contrária assim ao "ativismo ingênuo", que imita a realidade sem intenção de modificá-la. Portanto, e do mesmo modo, o problema no uso de esquemas de investigação não se deve a uma coerência com os processos de aprendizagem, mas

sim ao fato de que o essencial é que a aprendizagem científica da realidade parta da experiência. (ZABALA, 2002, p. 209).

A experiência desenvolve um espírito científico, essencial no desenvolvimento do exercício da democracia, e possibilita a formação de cidadãos críticos, responsáveis e com instrumentos para intervir na realidade.

A capacidade de fazer uma hipótese, de programar a experiência, de tirar conclusões, ensina a criança a pensar, a raciocinar, a comprovar se uma coisa é certa ou falsa; ensina a distinguir, a escolher; sem ela não existe hábito democrático. Uma mente passiva, inerte, conformista, não pode construir uma personalidade democrática. (CIARI apud ZABALA, 2002, p. 209)

3. Paulo Freire e os temas geradores

Paulo Freire (1921-1997) é considerado um dos grandes pedagogos da atualidade e respeitado mundialmente. Suas primeiras experiências educacionais foram realizadas em 1962 em Angicos, no Rio Grande do Norte, onde 300 trabalhadores rurais se alfabetizaram em 45 dias. Participou ativamente do MCP (Movimento de Cultura Popular) do Recife. Suas atividades são interrompidas com o golpe militar de 1964, que determinou sua prisão. Exila-se por 14 anos no Chile e posteriormente vive como cidadão do mundo. Com sua participação, o Chile, recebe uma distinção da UNESCO, por ser um dos países que mais contribuíram à época, para a superação do analfabetismo. Em 1970, junto a outros brasileiros

exilados, em Genebra, Suíça, cria o IDAC (Instituto de Ação Cultural), que assessora diversos movimentos populares, em vários locais do mundo. Retornando do exílio, Paulo Freire continua com suas atividades de escritor e debatedor, assume cargos em universidades e ocupa, ainda, o cargo de Secretário Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo, na gestão da prefeita Luísa Erundina.

Paulo Freire marcou uma ruptura na história pedagógica de seu país e da América Latina. Através da criação da concepção de educação popular ele consolidou um dos paradigmas mais ricos da pedagogia contemporânea rompendo radicalmente com a educação elitista e comprometendo-se verdadeiramente com homens e mulheres. Num contexto de massificação, de exclusão, de desarticulação da escola com a sociedade, Freire dá sua efetiva contribuição para a formação de uma sociedade democrática ao construir um projeto educacional radicalmente democrático e libertador. Assim sendo, seu pensamento e sua obra é, e continuará sendo, um marco na pedagogia nacional e internacional. Ao longo de sua militância educacional, social e política, Freire jamais deixou de lutar pela superação da opressão e desigualdades sociais entendendo que um dos fatores determinantes para que ela se dê é o desenvolvimento da consciência crítica através da consciência histórica. Seu projeto educacional sempre contemplou essa prática, construindo sua teoria do conhecimento com base no respeito pelo educando, na conquista da autonomia e na dialogicidade enquanto princípios metodológicos.

A proposta de Freire parte do Estudo da Realidade (fala do educando) e a Organização dos Dados (fala do educador). Nesse processo surgem os Temas Geradores, extraídos da problematização da prática de vida dos educandos. Os conteúdos de ensino são resultados de uma metodologia dialógica. Cada pessoa, cada grupo envolvido na ação pedagógica dispõe em si próprio, ainda que de forma rudimentar, dos conteúdos necessários dos quais se parte. O importante não é transmitir conteúdos específicos, mas despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida. A transmissão de conteúdos estruturados fora do contexto social do educando é considerada "invasão cultural" ou "depósito de informações" porque não emerge do saber popular. Portanto, antes de qualquer coisa, é preciso conhecer o aluno. Conhecê-lo enquanto indivíduo inserido num contexto social de onde deverá sair o "conteúdo" a ser trabalhado. (FREIRE, 1983).

Um dos pressupostos do método é a idéia de que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. A educação, que deve ser um ato coletivo, solidário (...). Porque educar é uma tarefa de trocas entre pessoas e, se não pode ser nunca feita por um sujeito isolado (...). De um lado e do outro de trabalho em que se ensina-e-aprende, há sempre educadores-educandos e educandos-educadores. De lado a lado se ensina. De lado a lado se aprende. (BRANDÃO, 1986, p. 21-22).

Assim sendo, "não se admite uma prática metodológica com um programa previamente estruturado assim como qualquer tipo de exercícios mecânicos para verificação da aprendizagem, formas essas próprias da "educação bancária", onde

o saber do professor é depositado no aluno, práticas essas domesticadoras. O relacionamento educador-educando nessa perspectiva se estabelece na horizontalidade onde juntos se posicionam como sujeitos do ato do conhecimento. Elimina-se portanto toda relação de autoridade uma vez que essa prática inviabiliza o trabalho de criticidade e conscientização.

Os temas geradores

Os temas geradores constituem-se numa estratégia político-pedagógica que considera a experiência de vida dos alunos, numa perspectiva de valorização da cultura popular, das relações dialéticas que se estabeleçam entre o homem e o mundo social comprometida com a contribuição dos sujeitos.

O processo educativo em Freire é organizado na relação entre currículo, conhecimento e cultura. O currículo para esse educador está ancorado na questão epistemológica onde a objetividade do conhecimento não elimina a sua subjetividade, pois a realidade social objetiva não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens.

Desta forma não é possível e nem válido resumir o conhecimento ao que é mensurado, medido, testado, sem considerar a compreensão, a visão de mundo de quem ensina e aprende e as relações que travam com a realidade. O conteúdo programático dessa educação que é antropológica, porque problematiza o homem como ser de relações, situando-o historicamente, capaz de criar e recriar conhecimento em qualquer nível de escolarização é alcançado pelo diálogo na

investigação da cotidianidade do aluno, na cultura de que é portador. Esse conteúdo é buscado no pensamento e linguagem do povo, isto é, nos **temas geradores**.

A metodologia de Freire estrutura-se em momentos que, pela sua natureza dialética, não são estanques, mas estão interdisciplinarmente ligados entre si. O primeiro momento é chamado de **Investigação Temática**, onde o professor busca perceber como o educando sente sua própria realidade superando a simples constatação dos fatos; isso numa atitude de constante investigação dessa realidade. Esse mergulho na vida do educando fará o educador emergir com um conhecimento maior de seu grupo-classe, tendo condições de interagir no processo ajudando-o a definir seu ponto de partida que irá traduzir-se no tema gerador geral.

No segundo momento é feita a **Tematização**, ou seja, a escolha dos temas geradores a serem trabalhados. Essa escolha é feita pelo professor e baseada na investigação da realidade e interesses dos alunos realizada naquele primeiro momento. O terceiro momento refere-se a problematização dos temas selecionados, onde o educador busca a superação da primeira visão ingênua por uma visão crítica, capaz de transformar o contexto vivido. Segundo Freire, o educador jamais deve restringir os educandos a um plano pessoal, caso contrário estará os impedindo de criar.

Muitos acham que o aluno deve repetir o que o professor diz na classe. Isto significa tomar o sujeito como instrumento. O desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente. Na medida em que os homens, dentro de sua sociedade vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora. (FREIRE, 1983, p. 32-33).

A organização do ensino por meio de temas geradores traz efeitos positivos que devem ser considerados na prática pedagógica. De modo geral, os temas geradores trazem para a sala de aula e para a escola como um todo aspectos importantes da realidade, pois:

- resgatam a tradição da Educação Popular;
- são extraídos da prática de vida concreta;
- “recortam” do contexto social uma parte dele;
- possibilitam a relação entre o geral e o particular;
- permitem compreender a história e a cultura;
- permitem não absolutizar nem a prática nem a teoria, mas reconhecer a tensão entre elas;
- fazem da prática o ponto de partida e o ponto de chegada quanto a criação do conhecimento;

- contextualizam os conteúdos propostos para o ensino, articulando-os com as condições de vida concreta dos sujeitos;

- provocam os educadores fazendo-os refletirem sobre suas próprias escolhas;

- geram atividades de ensino e aprendizagem que favorecem a criatividade, a descoberta e a criação de novos conhecimentos;

- possibilitam o inter-relacionamento dos diferentes saberes em função da exigência e inter-relação colocadas pela própria prática e realidade;

- asseguram a direção do processo de ensino no âmbito da integralidade do sujeito;

- por não serem "normativos" permitem que os professores, junto com seus colegas e alunos, criem situações de produção e criação de conhecimentos, além de poderem sistematizar e divulgar sua prática, abandonando a mera repetição de atividades excessivamente programadas e controladas;

- permitem singularizar a relação sujeito-objeto ao mesmo tempo em que não exige do sujeito, ao produzir conhecimento renuncie à sua singularidade;

- minimizam as tendências a rotinização e o burocratismo da prática pedagógica.

Não se pode reduzir a contribuição de Paulo Freire apenas à alfabetização popular de adultos a qual se baseia sua teoria. Sua contribuição ultrapassa seu método, situando-se num âmbito mais amplo da educação e da teoria do conhecimento.

Assim como Dewey, Paulo Freire insiste no conhecimento da vida, porém encontramos uma diferença na noção de cultura. Em Dewey, ela é simplificada, pois não envolve a problemática social, racial e étnica, ao passo que em Paulo Freire, ela adquire uma conotação antropológica, já que a ação educativa é sempre situada na cultura do aluno.

O que a pedagogia de Paulo Freire aproveita do pensamento de Dewey é a idéia de aprender fazendo, o trabalho cooperativo, a relação entre teoria e prática, o método de iniciar o trabalho educativo pela fala (linguagem) dos alunos. Mas, para Paulo Freire, as finalidades da educação são outras: sob uma ótica libertadora, a educação deve ligar-se à mudança estrutural da sociedade opressiva, embora ela não alcance esse objetivo imediatamente e, muito menos sozinha. (GADOTTI, 1991, p. 113).

4. O Trabalho com Projetos – uma perspectiva globalizadora

Tradicionalmente, a estrutura do currículo escolar está centrada nos conteúdos. Estes são classificados de acordo com critérios de pertencer ou não a uma disciplina e, de acordo com esse critério, são agrupados em ciências, geografia, matemática ou outras disciplinas. Os planos de ensino, os programas

educacionais, as diretrizes pedagógicas e os planos de formação de professores também seguem a mesma lógica.

Esta organização compartimentada dos conteúdos segundo a disciplina vem sendo questionada de forma intensa no contexto educacional. Algumas propostas e experiências começam a surgir com a finalidade de romper com esta organização, substituindo-a por uma estrutura curricular centrada em unidades ou temas, que tem por objetivo estabelecer relações entre as diversas disciplinas, dentro de uma perspectiva globalizadora e do trabalho com projetos.

Segundo Zabala (1998), a denominação globalizadora, justifica-se por que:

Seu ponto de partida não decorre da lógica das disciplinas. Nestes sistemas, os conteúdos de aprendizagem e sua organização em unidades didáticas só são relevantes em função de sua capacidade para compreender uma 'realidade' que sempre se manifesta 'globalmente'. (p. 141)

Hernández (1998) define o conceito de conhecimento global, relacional como uma busca para superar o sentido da mera acumulação de saberes em torno de um tema. Assim, ele propõe que se estabeleça um processo no qual o tema ou problema abordado seja o ponto de referência para onde confluem os conhecimentos que respondem às necessidades de relação que os alunos irão estabelecer e que o docente interpretará.

Porém, para que isso aconteça, é necessária uma mudança de atitude do docente, que deve se tornar flexível diante das questões que vão surgindo e dos conhecimentos que vão se construindo durante o desenvolvimento do trabalho. Desta forma, ele possibilitará aos alunos aprenderem a explicar as relações encontradas nas informações, ajudando-os a organizar seu próprio conhecimento, a descobrir e estabelecer novas interconexões nos problemas que acompanham a informação que manipulam, adaptando-os a outros contextos, temas ou problemas.

(...) essa proposta pretende desenvolver no estudante um senso, uma atitude, uma forma de relaciona-se com a nova informação a partir da aquisição de estratégias procedimentais, que faça com que sua aprendizagem vá adquirindo um valor relacional e compreensível. Tal intenção parece a mais adequada se o que se pretende é aproximar-se à complexidade do conhecimento e da realidade e adaptar-se com um certo grau de flexibilidade às mudanças sociais e culturais. (Hernández e Ventura, 1998, p.59).

Estas propostas não tomam as disciplinas como ponto de partida, e as unidades didáticas dificilmente são classificáveis pelo critério de pertencer ou não a uma disciplina. Nessas propostas, os conteúdos das atividades passam de uma disciplina para outra sem perder a continuidade, e as disciplinas não se tornam a finalidade básica de ensino, mas têm a função de fornecer meios e instrumentos que favoreçam a realização dos projetos pedagógicos. O aluno e suas necessidades educativas são o alvo e o referencial organizador dos conteúdos, ou

seja, estes são definidos em função de sua potencialidade formativa e não apenas em função de sua importância disciplinar.

As propostas globalizadoras dão um novo significado para os espaços de aprendizagem, tornando-os propícios às interações que se baseiam nas experiências reais dos educandos. Os novos enfoques abrangem as múltiplas formas de interpretação de mundo e rompem com o processo tradicional de ensino e aprendizagem, uma vez que aprender deixa de ser uma atitude passiva do educando e uma atitude ativa apenas do educador, passando a ser um processo no qual ambos participam da construção do conhecimento. Além disso, a proposta sustenta uma intenção de aproximar a realidade à complexidade do conhecimento adquirido e de conferir ao conhecimento um certo grau de flexibilidade em relação às mudanças sociais e culturais.

(...) essa concepção de globalização parte do princípio de que a aprendizagem não é fruto apenas de uma acumulação de novos conhecimentos aos esquemas de compreensão dos alunos e sim de uma reestruturação desses esquemas, a partir do estabelecimento de relações entre os conhecimentos que já possuem e os novos, com os quais se defronta. Assim, o que se pretende é que os alunos consigam aprender a aprender a viver, ou seja, consigam ir aprendendo a organizar seus próprios conhecimentos, e estabelecer relações, utilizando-se dos novos conhecimentos para enfrentar novos problemas e atuar no mundo. Dessa maneira, sua aprendizagem vai adquirindo um valor relacional e ativo. Esse processo exige que se ofereça aos alunos experiências de aprendizagem ricas em situações de participação. Não se forma um sujeito participante e autônomo

*falando sobre autonomia e democracia e sim exercitando-as.
(SMED / Escola Plural, 1998).*

Segundo Hernández (1998) os projetos de trabalho devem ser entendidos como uma outra maneira de representar o conhecimento escolar baseando-o na aprendizagem da interpretação da realidade, orientada para o estabelecimento de relações entre a vida dos alunos e professores e o conhecimento que as disciplinas e outros saberes não disciplinados vão elaborando.

Desta maneira, Hernández associa o trabalho com projetos, não como uma metodologia, mas como uma concepção de ensino, uma maneira diferente de suscitar a compreensão dos alunos sobre os conhecimentos que circulam fora da escola e de ajudá-los a construir sua própria identidade.

A função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre os conteúdos em torno de problemas ou hipóteses facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio. (HERNÁNDEZ e VENTURA, 1998, p.61).

Quanto ao primeiro item apresentado por Hernández, a busca por informação fora da sala de aula é mais ágil que na situação de aula. A opção pelo trabalho com projetos permite a abertura do espaço da aula, além do estímulo à

busca de informações nos mais diversos meios. Com isso, o professor, visto aqui como pesquisador e mediador, deixará de preocupar-se com a transmissão de informações, podendo assumir o perfil de organizador de situações para desafio e/ou sistematização.

Essa postura do professor de imediato remete ao segundo item abordado por Hernández. Na situação tradicional de aula, o professor se encarrega de transmitir os conteúdos e de garantir que os alunos possam absorvê-los. No trabalho com projetos, a transmissão cede espaço à elaboração de hipóteses, à pesquisa e a inter-relação entre os conhecimentos.

Na pedagogia de projetos existem algumas etapas que são necessárias, porém é importante também não impor a todo e qualquer projeto os mesmos passos ou uma ordem preestabelecida. O importante é que o percurso funcione como fio condutor entre as etapas e a aprendizagem que se vai construindo de acordo com o contexto vivenciado em cada projeto.

Segundo Nogueira (2001) encontramos em um projeto as seguintes etapas:

1. Sonhos, utopias, desejos e necessidades;
2. Planejamento: O quê? Por quê? Como? Quando? Quem? Recursos?;
3. Execução e realização;
4. Depuração;
5. Apresentação e exposição;

6. Avaliação e críticas.

Na Pedagogia de Projetos existe uma construção coletiva no sentido de envolver os alunos nas etapas do projeto, desde a elaboração do tema de pesquisa, ao planejamento das atividades em busca de soluções para o problema e avaliação. Essa construção coletiva perpassa o percurso descrito por Nogueira para a elaboração de um projeto.

Quanto aos temas, estes poderão ser propostos por alunos e/ou professores. O mais importante é garantir o interesse e a participação de todos, uma vez que com os projetos teremos que reorganizar os conteúdos da escola a partir de metas preestabelecidas por alunos e professores.

Feita a escolha do tema, passa-se a problematização deste e a formulação de hipóteses, levantando questões que irão nortear o percurso das pesquisas, que irão responder às curiosidades, desejos e necessidades formuladas durante a problematização da temática.

A problematização do tema é uma tarefa chave, pois abre o processo de indagação. Essa situação leva em conta não só o que os alunos sabem (ou julgam saber), mas também o contraste com evidências que questionam e colocam em conflito seus pontos de vista. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 34).

Quanto aos conteúdos, a natureza do projeto é quem vai definir as áreas do conhecimento que contemplarão as respostas das questões propostas. Portanto,

os saberes das disciplinas serão integrados e valorizados para que possam de fato atender as expectativas dos alunos, bem como atingir os objetivos do projeto.

(...) várias disciplinas poderão trabalhar com o mesmo tema, transformando a aprendizagem em algo não compartimentalizado, possibilitando desta forma que os alunos migrem de uma área à outra, navegando pela mesma temática. (NOGUEIRA, 2001, p. 132).

Em relação à avaliação, essa deverá acontecer em todos os segmentos envolvidos, na qual todos avaliam as etapas do projeto. Essa sessão gira em torno de verificar e analisar as possíveis distorções, onde as críticas agirão para o crescimento da equipe, bem como para a melhora e evolução nos próximos projetos.

CAPÍTULO 3

TRABALHO COM PROJETOS: UMA PROPOSTA PARA O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Talvez no segundo dia de aula apareça um arco-íris que pode ser observado acima da praça central, através da clarabóia da escola. Uma criança ou uma professora viu o arco-íris e chama para ele a atenção das outras. As crianças começam a falar sobre o arco-íris e talvez, por sugestão da professora, algumas delas começam a falar de onde foi que ele veio e se viajou para outro lugar. Uma criança apanha um prisma que estava por perto e observa a luz que o atravessa. Chama seus colegas de classe para que se acerquem e vejam, e eles começam a experimentar com outros objetos translúcidos. No dia seguinte chove, mas desta vez o céu está nublado e nenhum arco-íris é visível. Daí em diante as crianças estabelecem posto de observação após uma tempestade, para ter certeza de que poderão espiar o arco-íris e para quando este aparecer captá-lo com vários meios de expressão. E, se não surgir nenhum arco-íris ou não lograrem captar sua aparição, os estudantes debaterão as razões por que isso ocorreu e examinarão como poderiam preparar-se melhor para a próxima visão de um arco-íris.

Foi iniciado um programa sobre o arco-íris! Nas semanas seguintes as crianças lêem e escrevem histórias sobre arco-íris, exploram gotas de chuva, examinam os fenômenos semelhantes ao arco-íris que acompanham a névoa causada por uma mangueira ao regar-se um jardim, registram um sensacional duplo arco-íris e brincam com lanternas elétricas e velas para observar seu aparecimento através de vários líquidos e vasos. (GARDNER apud ANTUNES, 2003, p. 09-10).

1. Currículo da Educação Infantil: considerações sobre o Referencial Curricular Nacional

Das intencionalidades

Somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 9.394/96, após muita luta daqueles que há anos nela trabalham, a Educação Infantil passou a ser considerada como um dos níveis do ensino básico, a Lei 4.024/61, simplesmente a ignorou, a 5.692/71, apenas recomendou que ela existisse e por responsabilidade dos municípios. Agora diz a Lei:

Artigo 4º – O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivação, mediante a garantia de:

IV. atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;

Artigo 29 – A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Artigo 30 – A educação infantil será oferecida:

I. em creches, ou entidades equivalentes, para a criança de até 3 anos de idade;

II. Em pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Artigo 31 – Na educação infantil a avaliação far-se à mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Como consequência dessa incorporação o MEC (Ministério da Educação e do Desporto) propõe para esse nível de ensino, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, partindo do princípio de que as creches, pré-escolas e demais instituições de educação infantil exercem um papel fundamental na construção da cidadania.

Este documento constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educacionais de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras. (MEC/SEF, 1998, p. 13).

Segundo está expresso na introdução deste documento, sua função é contribuir com as políticas e programas de Educação Infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, dando subsídios para o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais desse nível de ensino, apoiando tanto os sistemas estaduais, como municipais.

De acordo com sua perspectiva, a Educação Infantil tem por finalidade criar condições para o desenvolvimento integral do aluno, portanto, faz-se necessário uma prática educativa que desenvolva cada uma de suas capacidades: física, afetiva, cognitiva, estética, de relação interpessoal e inserção social, devendo considerar diferentes habilidades e maneiras de aprender.

Da organização

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil adota na sua organização a mesma divisão por faixas etárias contempladas na disposição da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, explícita no artigo 30, capítulo II, seção II, que diz: *“A educação infantil será oferecida em: I – creches ou entidades equivalentes para as crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos”*, embora seja arbitrária do ponto de vista de algumas teorias do desenvolvimento.

De acordo com este documento, a organização por faixas etárias buscou também além de apontar possíveis características relacionadas aos aspectos afetivos, emocionais, cognitivos e sociais das crianças, abranger uma organização de conteúdos, objetivos e orientações didáticas.

Frente ao mundo sociocultural e natural que se apresenta de maneira diversa e polissêmica optou-se por um recorte curricular que visa instrumentalizar a ação do professor, destacando os

âmbitos de experiências essenciais que devem servir de referência para a prática educativa. Considerando-se as particularidades da faixa etária compreendida entre zero e seis anos e suas formas específicas de aprender criou-se categorias curriculares para organizar os conteúdos a serem trabalhados na Educação Infantil. Essa organização visa a abranger diversos e múltiplos espaços de elaboração de conhecimentos e de diferentes linguagens, a construção da identidade, os processos de socialização e o desenvolvimento da autonomia das crianças que propiciam por sua vez, as aprendizagens consideradas essenciais. (MEC/SEF, 1998).

O Referencial Curricular Nacional define dois âmbitos de experiências: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo. Esses âmbitos são considerados domínios ou campos de ação que dão visibilidade aos eixos de trabalho educativo, permitindo a organização da prática pedagógica, assim como a reflexão sobre a abrangência das experiências propiciadas às crianças.

De acordo com esse material, o âmbito Formação Pessoal e Social refere-se à construção do sujeito em relação ao desenvolvimento de capacidades de natureza global e afetiva das crianças, seus esquemas simbólicos de interação com os outros e com o meio, assim como à relação consigo mesmo, abrangendo um eixo de trabalho denominado: Identidade e Autonomia.

O âmbito de Conhecimentos de Mundo refere-se à construção das diferentes linguagens pelas crianças e as relações que elas estabelecem com os objetos de conhecimentos, destacando-se os seguintes eixos de trabalho: Música, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, Matemática, Movimento e Artes Visuais.

Tomando por base o Referencial Curricular Nacional, em relação aos eixos de trabalho, considero relevante esclarecer a que cada um se refere, pois de uma forma ou de outra, neles estão implícitos o currículo da Educação Infantil.

Âmbito do conhecimento de Mundo, eixos de trabalho; movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática.

Movimento: familiarização com a imagem do próprio corpo; exploração dos gestos, posturas e ritmos para expressar-se e comunicar-se na relação com a brincadeira, com o jogo e com o outro. Atos que exigem coordenação de vários segmentos motores e ajuste a objetos específicos, como recortar, colar, encaixar pequenas peças entre outros.

Música: propõe o desenvolvimento das capacidades da criança em ouvir, perceber e discriminar diferentes gêneros, estilos, ritmos musicais, cuidando para não limitar o contato das crianças com o repertório dito infantil, oportunizando a criança brincar, perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos ao que a música comunica.

Artes Visuais: são consideradas linguagens que estão presentes no cotidiano da vida infantil, proporcionando oportunidades às crianças de:

- utilizarem instrumentos e materiais diversos para a exploração de suas características, propriedades e possibilidades de manuseio;
- criarem desenhos, pinturas, colagens e modelagens à partir de seu próprio repertório;

- valorizarem suas próprias produções, as de outras crianças e a produção da arte em geral.

Linguagem oral e escrita: visando atividades que proporcionam a ampliação das capacidades de comunicação oral por meio de conversas, discussões, comentários, relatos, escritas, músicas, jogos e brincadeiras. No que diz respeito ao uso da linguagem em situações mais formais, a criança terá contato com a literatura de diferentes textos. Aprender uma língua e entender, interpretar e representar os significados das palavras de acordo com o meio sociocultural. A educação infantil deve, portanto, promover experiências significativas de aprendizagem da língua a ampliar as capacidades de comunicação e expressão associadas às quatro competências lingüísticas básicas: escutar, falar, ler e escrever.

Natureza e sociedade: refere-se à interação da criança com o meio social, respeitando as diferenças, as especificidades, as abordagens e enfoques do campo da ciência humana e natural. Visa proporcionar às crianças experiências que favoreçam a construção do conhecimento sobre o mundo social e natural, e que também formulem perguntas, confrontem idéias, busquem soluções; para que posteriormente e gradativamente, possam compará-las com aquelas que as ciências propõem, e ainda, possam explorar e estabelecer relações com o ambiente e crianças de diferentes formas de vida.

Matemática: conhecimento matemático (contagem, relações de quantidades, relações espaciais, propriedades geométricas, etc.) é construído pelas crianças através de interação com o meio e com as outras pessoas, neste sentido o trabalho com matemática objetiva a compreensão por parte da criança da utilidade da matemática em seu cotidiano, através do conhecimento e significado dos números, operações numéricas, noção espacial e de medida.

Âmbito da Formação Pessoal e Social, eixos de trabalhos: identidade e autonomia.

Identidade e Autonomia: está relacionado aos processos de socialização da criança, através de um ambiente favorável, onde a criança terá a oportunidade de se relacionar com outras crianças de diferentes origens socioculturais, religiões, éticas, costumes e valores. Entende-se que: a identidade vai sendo construída gradativamente, através das interações sócias e que: a autonomia é considerada a capacidade que se tem para tomar decisões, levando em conta valores, regras, negociações, argumentações e aceitação do outro.

O Referencial Curricular Nacional traz também referências aos objetivos gerais da Educação Infantil, sendo eles:

- desenvolver uma linguagem positiva de si, de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;

- descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;

- estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoconfiança e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;

- brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;

- observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;

- utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressando suas idéias, sentimentos, necessidades e desejos, avançando no processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva e conhecimento de algumas manifestações culturais.

- propiciar para que os alunos se conscientizem de que são membros ativos da escola, conhecendo sua história, estrutura funcional social.

Com relação á avaliação o Referencial Curricular Nacional Brasileiro também está pautado na LDB, sancionada em dezembro de 1996, Seção II, referente à educação infantil, artigo 31, dizendo que: *"(...) a avaliação far-se à mediante o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental"*.

A avaliação deve ser entendida como um conjunto de ações que auxiliem o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas, readequando e apresentando sua prática às necessidades colocadas pelos alunos. A avaliação tem ainda, o caráter de acompanhar as conquistas e dificuldades do aluno ao longo do seu processo de aprendizagem. Desta forma, o professor deve compartilhar com a criança as suas observações, sinalizando seus avanços e possibilidades de superação e dificuldades, utilizando para isso o diálogo. (MEC/SEF, 1998, p.60).

Trabalho com projetos: uma das estratégias trazidas pelo Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil

Os conteúdos são compreendidos, aqui, como instrumentos para analisar a realidade, não se constituindo um fim em si mesmo. Para que as crianças possam compreender a realidade na sua complexidade e enriquecer sua percepção sobre ela, os conteúdos devem ser trabalhados de forma integrada, relacionados entre si. Essa integração possibilita que a realidade seja analisada por diferentes aspectos, sem fragmentá-la. (MEC/SEF, 1998, p. 54).

O Referencial concebe os conteúdos como a concretização dos propósitos da instituição escolar e também como meio para que as crianças possam desenvolver suas capacidades e exercitar sua maneira própria de pensar, sentir e ser, ampliando suas hipóteses acerca do mundo e compreensão da realidade. Constituindo-se além de fatos, conceitos, e princípios, mas também de

conhecimentos relacionados a procedimentos, atitudes, valores e normas, o que segundo ele, aponta para a necessidade de se trabalhar de forma intencional e integrada com esses conteúdos.

Na busca dessa integração dos conteúdos, este documento traz também *orientações didáticas*, segundo ele, situadas no espaço entre as intenções educativas e a prática, servindo como subsídio que remetem ao “como fazer” à intervenção direta do professor na promoção de atividades e cuidados com uma concepção de criança e de educação.

Nessas orientações estão expressas condições relativas à: princípios gerais do eixo; organização do tempo, do espaço e dos materiais; observação, registro e avaliação.

Encontramos dentro dessas orientações didáticas uma breve consideração sobre o que chamam de *projetos de trabalhos*, definindo-os como:

(...) conjuntos de atividades que trabalham com conhecimentos específicos construídos a partir de um dos eixos de trabalho que se organizam ao redor de um problema para resolver ou um produto final que se quer obter. Possui uma duração que pode variar conforme o objetivo, o desenrolar das várias etapas, o desejo e o interesse pelo assunto tratado.(MEC/SEF, 1998, p. 57).

Estão expressas também características fundamentais sobre o desenvolvimento do trabalho por projetos tais como: problematização; interesse e significado para as crianças; envolvimento de diferentes áreas do conhecimento; planejamento, organização e avaliação do trabalho com a participação dos alunos; registro e socialização dos conhecimentos construídos pelo grupo.

Embora o RCN/Infantil sugira como metodologia o trabalho com projetos, seus objetivos fogem totalmente da proposta de currículo por projetos apresentada nesta pesquisa, pois fica em evidência a necessidade de adequar o planejamento a seus objetivos e o professor vê-se obrigado a estruturar sua prática na descrição de atividades seqüenciais e na criação de projetos que respondam as áreas de conhecimento dos RCN/Infantil.

Desta forma a discussão se amplia ao pensarmos que o RCN/Infantil não leva em conta a construção de um currículo que não desumanize o homem, que não fragmente o sujeito em objeto da sua prática.

No texto **“Educação Infantil e Currículo”**, Kuhlmann (1999) discute as concepções educacionais que estão embutidas nas entrelinhas do RCN/Infatil. Segundo ele, a educação infantil foi ingressada nos moldes do ensino fundamental, que lhe sucede, em uma perspectiva preparatória. Desta maneira, conhecer, crescer e viver transformar-se em um processo frio e burocrático, controlado pelos adultos.

Se a criança vem ao mundo e se desenvolve em interação com a realidade social, cultural e natural, é possível pensar uma proposta educacional que lhe permita conhecer esse mundo, a partir do profundo respeito por ela. Ainda não é o momento de sistematizar o mundo para apresentá-lo à criança: trata-se de vivê-lo, de proporcionar-lhe experiências ricas e diversificadas. (KUHLMANN, 1999, p. 57).

Tomar a criança e suas necessidades como ponto de partida para pensar as práticas da instituição exige compreender que para ela, conhecer o mundo

envolve muito mais do que o estudo de conteúdos segmentados, compartimentados. Para uma criança pequena, a vida é algo que se experimenta por inteiro, sem divisões em âmbitos hierarquizados.

(...) para ela, a ampliação do seu universo cultural, o conhecimento do mundo, ocorre na constituição de sua identidade e autonomia, no interior do seu desenvolvimento pessoal e social, diferentemente da segmentação proposta. (KUHLMANN, 1999, p. 65).

Os projetos de trabalho representam uma maneira de entender o sentido da escolaridade baseado no ensino para a compreensão, o que implica que os alunos participem de um processo de pesquisa que tenha sentido para eles (não porque seja fácil ou agradável) e no qual usem diferentes estratégias de estudo; podem participar do processo de planejamento da própria aprendizagem o “outro” e a compreenderem seu próprio ambiente pessoal e cultural (e o dos outros).

Os projetos entendidos desta maneira apontam para uma outra forma de representar o conhecimento escolar baseado na aprendizagem da interpretação da realidade, orientada para o estabelecimento de relações entre a vida dos alunos, dos professores e o conhecimento que as disciplinas (que nem sempre coincidem com o das matérias escolares) e outros conhecimentos não disciplinares vão elaborando.

Daí a importância de rever o currículo escolar, pois numa postura mais condizente com a realidade contemporânea tende a ver nos conteúdos os instrumentos necessários para responder a questões formuladas pelos próprios alunos, diante de situações problemáticas. Dessa perspectiva, não são os

conteúdos que geram projetos, mas os projetos que dão significados e importância à eleição dos conteúdos curriculares. É uma total reversão de ponto de vista.

A seguir proponho uma reflexão a respeito da importância de um currículo em educação infantil que integre os saberes e esteja sempre em construção.

2. Reflexões sobre currículo em educação infantil: da fragmentação à integração dos saberes

Na trajetória percorrida pela Educação Infantil, constata-se que, durante muitos anos, sua função primordial esteve relacionada à questão dos cuidados físicos e da guarda das crianças. A idéia do trabalho "sério" e aprendizagem ficava ao encargo do ensino fundamental e a brincadeira, aos então Jardins de Infância. Assim sendo, o entendimento de que as crianças aprendem desde seu nascimento, de que não existe uma idade determinada para poder aprender é recente entre nós. A nova concepção de Educação Infantil, legitimada na Constituição de 1988, passa a exigir cientificidade e comprometimento com as aprendizagens que se constroem nessa etapa do desenvolvimento.

Nessa perspectiva, a discussão que envolve a construção de um currículo para a Educação Infantil implica em resgatar as concepções de mundo, de infância e de educação que subjazem à escola que deveríamos construir, contextualizando-as de acordo com condições históricas, políticas e sociais sob as quais a prática educativa se concretiza.

Do ponto de vista etimológico, o termo currículo é derivado da expressão latina *curriculum*, significado “pista ou circuito atlético”. Essa palavra tinha outros significados, incluindo “ordem como seqüência” e “ordem como estrutura”.

Desde sua introdução no campo pedagógico, a palavra currículo ganhou várias definições, inicialmente significava um arranjo sistemático de matérias, ou um elenco de disciplinas e de conteúdos, posteriormente, sua concepção se ampliou e passou a abarcar a idéia de se construir em um conjunto de estratégias para a vida adulta.

Currículo também já foi definido como conjunto de experiências trabalhadas pelas escolas e como conjunto de atividades e meios para se alcançar os fins da educação, nessas perspectivas, o currículo envolve a definição de objetivos, a seleção, a organização e avaliação dos conteúdos escolares.

Ultimamente tem havido uma mudança de enfoque nos estudos nesse campo e currículo passa então a ser compreendido como artefato cultural, à medida que traduz valores, pensamentos e perspectivas de uma determinada época ou sociedade. Tem sido enfatizados processo de constituição do currículo e as formas através das quais ele também constitui identidades e subjetividades.

No Brasil, o campo do currículo nasceu na efervescência do escolanovismo, tendo sofrido influência do pensamento progressista em educação especialmente das idéias de Dewey e Kilpatrick. Currículo era então entendido como experiências vivenciadas pelos estudantes sob a coordenação da escola. Nos anos 60, o desenvolvimento do campo do currículo foi marcado pela introdução da disciplina **Currículos e Programas** nos cursos de Pedagogia. Desde então, o currículo

tornou-se campo de ensino e pesquisa no interior das faculdades e universidades do Brasil.

Nos anos 70, vê-se no Brasil, uma grande influência americana no campo do currículo marcada pela tradição curricular tecnicista que se caracteriza pela racionalidade técnica, pela determinação de objetivos e do controle do processo educativo.

Nos anos 80, especialmente na segunda metade da década, há uma renovação na produção sobre o currículo no Brasil, isso ocorreu devido às traduções de livros de autores estrangeiros que utilizavam outras abordagens teóricas para o tratamento das questões curriculares e as publicações de livros e artigos nacionais a partir de uma perspectiva crítica.

No final da década de 80 e início da década de 90, o currículo passa a ser problematizado a partir de suas relações com as esferas políticas, econômicas e socioculturais, sendo entendido como todas as experiências e conhecimentos proporcionados aos estudantes no cotidiano escolar, tanto através do currículo explícito (dimensão visível do currículo que se constitui nas aprendizagens intencionalmente promovidas através do ensino) quanto do currículo oculto (conjunto de normas e valores implícitos nas atividades escolares, não mencionados pelos professores ou não intencionalmente buscados por eles, mas elementos presentes no ambiente escolar, constituindo-se também da bagagem que cada aluno traz consigo).

A leitura das diversas concepções em torno do tema currículo na educação infantil pode ajudar na construção de nossa reflexão.

Kishimoto define currículo como “explicitação de intenções que dirigem a organização da escola visando colocar em prática experiências de aprendizagem consideradas relevantes para crianças e seus pais”, entendendo experiências de aprendizagem como a “interação entre aluno e as condições exteriores do ambiente a que ele pode reagir”. A autora pondera que, sendo os alunos individualidades distintas, interpretam e vivenciam as situações de modo variado; nesse sentido, cada aluno tem um currículo. (1994, p. 13).

Para a autora, o currículo deve incluir tudo o que se oferece para a criança aprender, abrangendo conceitos, princípios, procedimentos, atitudes, os meios pelos quais a escola oferece tais oportunidades e formas de avaliação, pois é a explicitação das intenções que permitirá a orientação da prática pedagógica, desta maneira, existe a necessidade de na definição de um currículo, responder-se: a que criança se destina? Qual é a concepção de educação presente? O que ensinar? Como ensinar? De que forma, o que e como avaliar?

Mello (1994) parte do pressuposto de que as instituições de cuidado e educação infantil coletivas podem ser espaços privilegiados para socialização e aprendizagem das crianças, desde que o trabalho esteja organizado e que seja assumida a função social de educar e cuidar das crianças.

Ao definir currículo, a autora baseia-se na definição de Coll e defende a idéia de currículo aberto.

Mello aponta três fatores que devem ser considerados na elaboração de um currículo aberto: a realidade dos atuais equipamentos de educação infantil, a formação e opção pedagógica dos educadores e as necessidades biopsicossociais das crianças de zero a seis anos.

Sua conclusão é a de que para evitar erros já cometidos, a proposta pedagógica deve servir como orientadora dos princípios e objetivos gerais, além de fornecer caminhos de adequação dos mesmos à diversidade de situações possíveis e às especificidades regionais.

Para tanto, deve partir do estabelecimento de critérios e metodologia de avaliação, deixando claros seus pressupostos teóricos políticos e filosóficos.

Kramer ao discutir a questão do currículo em educação infantil opta por uma análise que ultrapassa o enfoque escolar ou administrativo que tem marcado as propostas educacionais. (1994 e MEC/SEF/COED 1996, p.18-19).

A autora compreende currículo ou alternativa curricular de forma ampla, dinâmica e flexível. Um currículo, para ela, reúne tanto as bases teóricas quanto as diretrizes práticas nelas fundamentadas, bem como aspectos de natureza técnica que viabilizam sua concretização.

Para ela, o currículo nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta, é diálogo e deve expressar uma vontade política, que pode ser social e humana, não é nunca uma fala acabada, não aponta “o lugar”, “a” resposta, mas um caminho a construir.

Segundo Kramer, uma proposta pedagógica precisa ser construída com a participação de todos os sujeitos – crianças e adultos, professores/educadores e profissionais não-docentes, famílias e população em geral – levando em conta suas necessidades, especificidades, realidade, desta maneira, fica evidente a impossibilidade de uma proposta única, posto que a realidade é múltipla e contraditória.

Ainda segundo a autora, uma proposta de educação infantil em que as crianças desenvolvam, construam, adquiram conhecimentos e se tornem autônomas e cooperativas implica pensar a formação permanente dos profissionais que nela atuam. É preciso que os profissionais de educação infantil tenham acesso ao conhecimento produzido na área da educação infantil e da cultura em geral, para repensarem sua prática, se reconstruírem enquanto sujeitos da produção de conhecimento. E para que possam mais do que “implantar” currículos ou “aplicar” propostas à realidade da creche/pré-escola em que atuam, efetivamente participar da sua concepção, construção e consolidação. (KRAMER apud MEC/SEF/COEDI, 1994, p. 19).

Ao introduzir o trabalho com projetos nesta discussão sobre currículo na educação infantil, é necessário esclarecer que não podemos depositar na Pedagogia de Projetos a responsabilidade de ser a solução para os problemas da instituição escolar nem, muito menos, para tudo o que a sociedade deposita na escola. No entanto, para Hernández, os projetos de trabalho podem ser uma porta que permite:

“Aproximarmo-nos da identidade dos alunos e favorecer a construção de sua subjetividade (...) isso significa considerar que a função da Escola não é apenas ensinar conteúdos compartimentalizados que preparem para um futuro incerto, nem vincular de uma maneira unidirecional a instrução com a aprendizagem; revisarmos a organização do currículo por disciplinas e a maneira de estabelecê-lo no tempo e no espaço escolar; resgatarmos o que ocorre fora da Escola, as transformações derivadas da imensa produção de informação que

caracteriza a sociedade atual e que torna necessário aprender a dialogar de uma maneira crítica com todos esses fenômenos. Isso significa reorientar a educação para proporcionar aos alunos e aos professores experiências substantivas de compreensão". (1998, p. 27-28).

Porém, é necessário segundo Hernández, o cuidado para não deixar que os projetos de trabalho fiquem reduzidos a uma fórmula didática baseada em uma série de passos: levantamento do tema, perguntar o que os alunos sabem e o que querem saber, fazer o índice, trazer diferentes fontes de informação e copiar o referido aos pontos do índice, etc. Desta maneira, dilui-se a concepção que contém da educação e suas possibilidades para repensar a mesma.

Na perspectiva de trabalhar conteúdos na Educação Infantil, a organização do planejamento a partir de projetos de trabalho emerge como forma possível de focar diferentes áreas do conhecimento em uma abordagem globalizadora, a partir da concepção de currículo integrado.

Finalizando a discussão que envolve a construção de um currículo para Educação Infantil, a importância de entender esse currículo como instrumento que responda às necessidades sociais da comunidade onde se insere e, a partir disso, desvelar para quem e para que se trabalha. Ter clareza quanto ao papel que a Educação Infantil assume diante de sua comunidade nos remete a explicitar os princípios que nortearão o instrumento chamado currículo.

O currículo por projetos: uma experiência na Escola Pompeu de Fabra / Barcelona

O presente estudo retornará as contribuições suscitadas na experiência de Hernández e Ventura denominada como pesquisa-ação com o objetivo de clarear algumas definições acerca do trabalho de currículo por projetos.

Hernández e Ventura no texto "***Currículo por projeto: o conhecimento é um caleidoscópio***" apontam contribuições significativas quanto à experiência de currículo por projetos. No texto os autores narram o balanço de uma tripla experiência profissional que teve lugar na Escola Pompeu de Fabra em Barcelona, onde o trabalho de currículo por projetos foi uma parte do processo de inovação curricular construído a partir da vontade dos docentes do centro e através da assessoria pedagógica dos especialistas.

Segundo Hernández e Ventura a assessoria pedagógica aconteceu na Escola Pompeu de Fabra motivada por vários aspectos entre eles por um estado de insatisfação dos docentes sobre como estava acontecendo o trabalho com os centros de interesse, sistema adotado pelo Centro para trabalhar os conteúdos escolares. "*Os professores consideravam que os centros de interesses se desenvolviam na escola como se fossem lições tradicionais*" (p. 20).

Segundo as professoras seguir o trabalho de centro de interesse havia originado um efeito duplo: "*junto a facilidade de criar e utilizar recursos didáticos,*

foi-se produzindo uma certa inércia em sua utilização (...) certa monotonia no planejamento, e realização das atividades, uma reiterada repetição na programação que suscitou sérias dúvidas sobre o valor de seu próprio trabalho” (p.20).

Analisando a contextualização da experiência de Hernández e Ventura, a questão dos centros de interesse mostravam-se intimamente ligadas com a aprendizagem por descobertas.

(...) As críticas realizadas a este modelo de aprendizagem forma realizadas, sobretudo, em torno da hipótese de que nem tudo os alunos podem aprender por descobertas, e ao risco que implica pensar que cada aluno deva reiniciar, de maneira individual e segundo suas necessidades, sua aprendizagem em questões e temas que já são parte do patrimônio dos saberes compartilhados e organizados. (p. 26).

Sucintamente pode-se dizer que frente ao descontentamento do professorado com o trabalho dos centros de interesse e na intenção de que o aluno globalizasse os conteúdos e as aprendizagens juntamente com a preocupação de adequar o trabalho docente à realidade social e cultural contemporânea é que foi inspirada a dinâmica dos currículos por projetos na Escola Pompeu de Fabra. Segundo Hernández e Ventura, a organização dos projetos se baseia fundamentalmente em uma concepção de globalização entendida como um processo muito mais interno do que externo, no qual as relações entre conteúdos e áreas do conhecimento têm lugar em função das

necessidades que traz consigo o fato de resolver uma série de problemas que subjazem na aprendizagem.

Resumidamente, o currículo por projetos traz muitas coisas novas se comparado a organização do curricular tradicional.

A dinâmica dos projetos pressupõe que os conteúdos tradicionais do currículo estejam representados nos temas, tendo a flexibilidade de remeterem-se a outros conteúdos, favorecendo a interdisciplinaridade e possibilitando novas respostas considerando as várias áreas do conhecimento.

- O caráter inovador desta organização do currículo consiste na produção de saberes docentes, considerando a bagagem cultural dos alunos, uma vez que todas as etapas do trabalho são entendidas como elaboração do pensamento coletivo.

- Pensando na organização curricular por projetos, podemos responder parte do novo paradigma educacional. Considerando a velocidade a que novas informações são produzidas, e a necessidade do currículo acompanhar o fluxo destes conteúdos, a organização por projetos em sua estrutura interdisciplinar, possibilita o movimento de determinados assuntos em outras áreas do conhecimento, favorecendo o enriquecimento e a necessidade de conteúdos que se relacionam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi dito no início, o objetivo principal desta proposta esteve relacionada a socializar uma proposta de trabalho que parte do cotidiano e das vivências infantis: A Pedagogia de Projetos.

Longe de ditar qual é a melhor proposta de trabalho a ser seguida, a pesquisa buscou apresentar as diferentes concepções do trabalho com projetos. Mostrando que todas trazem em comum: a existência de uma postura pedagógica que reflete uma concepção de conhecimento como produção coletiva, onde a experiência vivida e a produção cultural se entrelaçam, dando significado à aprendizagem.

Porém, para que o trabalho com projetos represente uma proposta inovadora, é necessária uma articulação entre o projeto da escola, o projeto educacional, o projeto pedagógico e o trabalho com projetos, este último como consequência da pedagogia de projetos.

Mais do que uma técnica atraente para transmissão dos conteúdos, a pedagogia de projetos deve ser proposta como uma mudança na maneira de pensar e repensar a escola e o currículo, a prática pedagógica.

A aprendizagem deve ser vista como um processo complexo e global, onde teoria e prática não se dissociam, onde o conhecimento da realidade e a intervenção nela tornam-se faces de uma mesma moeda.

As crianças em idade pré-escolar estão “conhecendo o mundo”, sentindo, identificando-se e envolvendo-se cada vez mais com o meio em que vivem.

Despertar a curiosidade em relação ao contexto é possibilitar a construção do conhecimento a partir da realidade. E trabalhar partindo da realidade, do cotidiano infantil é impossível dentro de uma concepção tradicional de educação, onde as respostas são dadas prontas, sem reflexão e sem ação, sem discussões e construção do conhecimento. Sem sentido a prática torna-se vazia de significados, sem o desejo de saber mais, de ir além do espaço da sala de aula.

Quando se trabalha partindo das necessidades, das curiosidades que surgem na vida infantil, mexemos com questões existenciais, com idéias e pensamentos, ampliando e construindo representações de mundo.

Espero ter feito desse um espaço de encontro e reflexões acerca do trabalho com projetos, na certeza de que posso estar contribuindo para o debate na educação infantil, acreditando que quando há compromisso com o fazer pedagógico nossas ações vão motivando nossa vontade de seguir em busca de nossas utopias.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BOUTINET, J. Antropologia do projeto. 5.e.d. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRANDÃO, Carlo R. O que é método Paulo Freire. 11.e.d. São Paulo: Editora Brasiliense S.A., 1986.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Poder Executivo. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretária da Educação Fundamental. Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 1998.

CAMBI, F. História da Pedagogia. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora Unesp, 1990.

DEWEY, J. Vida e Educação. Trad. Anísio Teixeira. 10. e.d. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

_____. Democracia e educação: introdução à filosofia da educação. Trad. Anísio Teixeira e Godofredo Rangel. 4. e.d. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

DIETRICH, Theo. Pedagogia Socialista. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1976.

FREINET, C. A educação pelo trabalho. Trad. Maria Ermantina G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. Para uma escola do povo: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular. Trad. Arlindo Mota. Lisboa: Editorial Presença, 1973.

FREIRE, P. Educação e mudança. 10. e.d. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GADOTTI, M. Convite à leitura de Paulo Freire. 2.e.d. São Paulo: Editora Scipione, 1991.

HERNÁNDEZ, F. Os projetos de trabalho e a necessidade de transformar a escola. Revista Presença Pedagógica, v. 4, n. 20, p. 53-58, mar./abr.1998.

_____. Os projetos de trabalho e a necessidade de transformar a escola II. Revista Presença Pedagógica, v. 4, n.21, p. 29-37, mai./jun.1998.

_____. Repensar a função da Escola. Revista Pátio, ano 2, n.6, p. 26-31, ago/out.1998.

HERNÁNDEZ, F. ; VENTURA, M. A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio. 5.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

JAPIASSU, H. A questão da interdisciplinaridade. In: SILVA, L. H. e AZEVEDO, J.C. (Org.). Paixão de aprender II. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p.324-332.

KISHIMOTO, T. M. Currículo de educação infantil: creches e pré-escolas. Significado do termo currículo; currículo de educação infantil: critérios de qualidade e instrumentos de implementação. Texto encomendado pela Coordenação-Geral de Educação Infantil do MEC. Dez, 1994 (mimeo)

KILPATRICK, W. H. Educação para uma civilização em mudança. Trad. Noemy S. Rudolfer, 16. e.d. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

KRAMER, S. Currículo de Educação Infantil e a Formação dos Profissionais de Creche e Pré-Escolas: questões teóricas e polêmicas. In: MEC/SEF/COEDI. Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil. Brasília-DF, 1994.

KUHLMANN JUNIOR, M. Educação Infantil e Currículo. In: Faria, Ana Lúcia Goulart e Palhares, Marina Silveira (orgs). Educação Infantil Pós – LDB: rumos e desafios. Campinas, SP: Autores Associados, 1999, p. 51-64.

MACHADO, N. Educação – Projetos e valores. São Paulo: Escrituras, 2000

MACHADO, N. J. Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MARINA, J. A. Teoria da Inteligência Criadora. Lisboa: Caminho da Ciência, 1995.

MARX, Karl. O capital: crítica da economia política. 2 e.d. São Paulo, SP: Editora Nova Cultural, 1985.

MELLO, A. M. Reflexões sobre proposta pedagógica e currículo. Texto encomendado pela Coordenação-Geral de Educação Infantil. Dez, 1994 (mimeo)

MORANDI, F. Modelos e métodos em Pedagogia. Trad. Maria L. Loureiro. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

MORENO, M et al. Falemos de sentimentos: a afetividade como um tema transversal. São Paulo, Moderno, 1999.

NASCIMENTO, M. E. P. do. A pedagogia Freinet: natureza, educação e sociedade. 1990. 122 f. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP.

NOGUEIRA, N. R. Pedagogia dos Projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das Múltiplas Inteligências. 5. ed. São Paulo: Érica, 2001.

PISTRACK. Fundamentos da Escola do trabalho. São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 1981.

REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO / BELO HORIZONTE. Escola Plural; proposta político-pedagógica. Outubro 1994.

RUÉ, J. Qué enseñar y por qué: elaboración y desarrollo de proyectos de formación. Barcelona: Paidós, 2002.

SANTOMÉ, J. T. Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1998.

VEIGA, I. P. A. (Org). Projeto político pedagógico da escola: Uma construção possível. 2.e.d. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

_____. Escola: espaço do projeto político pedagógico. 7.e.d. Campinas, SP : Papyrus, 1998.

ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____, Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.