

GRAZIELLA DE MOURA

**A ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR
ATRAVÉS DE PROJETOS**

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
CAMPINAS - SP**

2001

GRAZIELLA DE MOURA

**A ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR
ATRAVÉS DE PROJETOS**

Monografia apresentada à Universidade Estadual de Campinas, como exigência parcial para a Conclusão do Curso de Graduação em Pedagogia.

Orientadora: Helena Costa Lopes de Feitas

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
CAMPINAS – SP
2001**

**CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
Bibliotecário Rosemary Passos - CRB-8º/5751**

M865o Moura, Graziella de.
A organização do currículo escolar através de projetos /
Graziella de Moura. -- Campinas, SP : [s.n.], 2001.

Orientador : Helena Costa Lopes de Freitas.
Trabalho de conclusão de Curso - Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Currículos. 2. Prática de ensino.
Interdisciplinaridade. 4. Projetos. I. Freitas, Helena Costa Lopes
de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
Educação. III. Título.

Dedico,
a todos aqueles que são a razão da minha vida,
especialmente ao meu pai, que muito contribuiu na escolha
da minha profissão e à minha mãe, pelo seu exemplo de
luta e perseverança.

AGRADECIMENTOS

À Prof^{ma} Dr^a Helena Costa Lopes de Freitas, por sua competência, dedicação e disponibilidade como orientadora.

Ao Prof^o Guilherme do Val Toledo, por suas oportunas e relevantes contribuições.

Às crianças, reais protagonistas deste relato de pesquisa, pelos momentos de aprendizagem e cooperação.

À minha família, que muito ensinei e aprendi.

Ao Luiz, que sabe o significado de sua vida em minha vida e o significado deste trabalho em nossas vidas.

A Deus, que conhece meu coração.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
PRIMEIRA PARTE: EXPERIÊNCIA DE “INOVAÇÃO” DA PRÁTICA EDUCATIVA:	
a organização do currículo por projetos.....	04
O processo de inovação: realidade x utopia.....	05
As inúmeras faces do currículo	09
Identidade, diferença e igualdade: multiculturalismo e a educação escolar.....	12
Os projetos enquanto agentes facilitadores da construção do conhecimento.....	14
SEGUNDA PARTE: Análise e descrição da escola, dos alunos e atividades desenvolvidas durante o projeto	17
Construindo o Projeto.....	20
Análise das atividades.....	21
A interdisciplinaridade no ensino por projetos.....	27
A leitura no trabalho por projetos.....	31
Buscando e organizando as informações.....	38
Flexibilidade no trabalho com projetos.....	46
Finalizando o trabalho.....	52
CONCLUSÃO.....	57
BIBLIOGRAFIA.....	59
ANEXOS.....	62

INTRODUÇÃO

Esta monografia refere-se ao trabalho realizado, como professora, durante cinco meses em uma escola pública do município de Valinhos. O trabalho consistiu em verificar a possibilidade de organizar o currículo escolar através de projetos.

Os alunos envolvidos neste trabalho ajudaram-me a confirmar a proposição que motivou-me a concretizar esta pesquisa: a organização do currículo através de projetos constitui um agente incentivador, facilitador e promotor de conhecimentos.

Foram dois os motivos que me levaram a trabalhar com este tema. O primeiro deles refere-se ao fato de tratar-se de um tema atual, interessante e oportuno, que vem se destacando no cenário acadêmico e tomando proporções significativas nas discussões e debates no interior da escola. O segundo motivo, refere-se ao fato do tema possuir pouca referência na literatura especializada (mesmo sendo bastante debatido nos grandes centros de pesquisa) e muitas questões a serem abordadas e analisadas.

A idéia surgiu enquanto professora das séries iniciais do ensino fundamental. Em meu trabalho sempre estive preocupada em conciliar as propostas curriculares com os “ambientes de vida” dos meus alunos.

Nos primeiros dias de aula as crianças chegam à escola eufóricas e entusiasmadas com a possibilidade de “aprender”. Como professora, percebo esses sentimentos desaparecerem gradativamente com o passar do ano. O que acontece na escola, que faz com que a criança perca esse entusiasmo? O que poderia vir a ser feito para que isso não aconteça? Esses questionamentos povoaram meus pensamentos, “atormentando-me” dia-a-dia.

Tocada com a necessidade de construir uma prática pedagógica voltada aos interesses e necessidades dos alunos, visando sua efetiva participação nas atividades escolares, decidi propor uma tarefa nem um pouco fácil, porém, bastante desafiadora, onde cada educando tivesse seu espaço (individual e coletivo) e “sua vez” na sala de aula, onde suas diferenças fossem respeitadas e não inferiorizadas, onde a curiosidade e a pesquisa estivessem efetivamente vinculadas às atividades escolares. A escola possui sua função, neste caso, possibilitar a construção de conhecimentos

levando em consideração conteúdos vivos, concretos, presentes na vida do educando, e relacionados com a realidade social, bem como, preparar a criança para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe instrumentos (conteúdo, habilidades e socialização) para que possa participar ativamente na sociedade. Esses conhecimentos devem estar ligados as experiências dos alunos, tornando-se elementos propiciadores de análise crítica da sociedade.

Atualmente tenho visto em muitas escolas o uso de projetos como estratégia de ensino, constituindo-se assim, parte importante das atividades em sala de aula. No entanto, inúmeras vezes esses projetos se apresentam como um processo criativo, mas com o tempo tornam-se rotineiros, constituindo-se num aglomerado de atividades que envolvem um determinado tema (exercícios de separar sílabas, ditados, formar frases, ...). Os conteúdos deixam de ser orientados pelos livros didáticos, para cair na superficialidade de atividades que possuem como objetivo apenas falar sobre um determinado objeto de estudo. Neste caso, os professores selecionam textos (na maioria das vezes com um "grau" de simplicidade que menospreza a capacidade da criança enquanto produtora de conhecimentos) e outros tipos de atividades relacionando-os superficialmente com o tema do projeto. Complementam este trabalho criando situações onde prevalecem atividades e raciocínios mecânicos e sem significado para o aluno. Esse tipo de atividade, pouco desenvolvem a criticidade, a curiosidade e a autonomia dos educandos, tornando sem significado uma estratégia de organização curricular que, inicialmente, seria parte constituinte de um processo de inovação curricular, reconhecidamente valioso para a formação do indivíduo.

Os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa consistiram, na observação participante e no registro e análise de dados através do *diário de campo*. O objeto em estudo envolveu a organização e a prática pedagógica em sala de aula, dessa forma, tornou-se necessário participar diretamente de todo processo da pesquisa. Uma vez pesquisadora, organizadora e co-participante deste processo, procurei, sempre que possível, transformar o "familiar em estranho", dessa forma permitiria, por um lado, possibilitar ver além do aparente, e por outro, observar e participar de toda pesquisa. Essa metodologia possibilitou-me tornar sujeito ativo na produção do conhecimento.

A dificuldade de colocar no papel o que constitui uma experiência educativa realizada numa determinada sala de aula, foi um dos pontos mais complicados deste

trabalho, pois envolveu a necessidade de registrar a complexidade das situações vividas, o que decididamente não é fácil. Este relato vai além do mero registro de uma experiência educativa, para tentar interpretar o sentido da minha prática enquanto educadora.

Este trabalho divide-se em duas partes. A primeira refere-se à reflexão teórica acerca do assunto, enquadrando nesta discussão a relação do currículo com o processo de inovação, mudança. Nela será discutida também, as concepções de *currículo, identidade, diferença, e igualdade*, bem como os principais aspectos que constituem os *projetos*. A segunda parte, enfoca à análise das atividades e dos dados coletados na pesquisa de campo, tendo em vista a proposição do trabalho mencionada anteriormente.

PRIMEIRA PARTE

EXPERIÊNCIA DE “INOVAÇÃO” DA PRÁTICA EDUCATIVA: a organização do currículo por projetos

*“Se não morre aquele que escreve um livro ou planta
uma árvore, com mais razão não morre o educador
que semeia a vida e escreve na alma”.*

Bertold Brecht

O termo *inovação* utilizado no título refere-se ao ato de inovar o *trabalho pedagógico*, realizado no interior da sala de aula. Trabalho este, de uma professora inserida no ensino fundamental de escola pública, onde se depara cotidianamente com inúmeras dificuldades: repetência, evasão escolar, discriminação, desvalorização profissional, falta de auto-estima,... Era a única professora, naquela unidade escolar, cujo o trabalho era desenvolvido com *projetos*. Mesmo sentindo-me sozinha procurei valorizar meu trabalho e minhas intenções, considerando o que era mais significativo, naquele momento, em minha prática pedagógica: a vontade de mudar.

Mudar não é fácil, requer vontade do professor e conhecimento em torno da nova proposta de trabalho. Para isso, foi necessário escolher caminhos, traçar novos objetivos, tomar decisões, tudo isso exigiu um investimento pessoal e uma opção de vida.

Trabalhar com projetos é apenas parte do processo de inovação vivenciado no decorrer deste trabalho. Consciente de que precisava resgatar nos alunos a vontade de estar na escola, a auto-estima, o interesse pelo saber, procurei uma forma *alternativa* de encarar o processo de ensino-aprendizagem e todos aqueles conceitos que o constitui (conteúdos, avaliação, função da escola,...). A partir desta nova ótica, objetivei colaborar com processo de formação de cada criança numa perspectiva que levasse em consideração a construção de conhecimentos úteis e significativos para o aluno e para a escola incluindo a ‘capacidade’ de lidar com diferentes informações, analisando e compreendendo, de forma crítica, suas intenções e ideologias

O processo de inovação: realidade x utopia

O processo de *inovação* surge na necessidade de *mudança*. A necessidade de mudar meu trabalho partiu, essencialmente, de dois fatos. O primeiro refere-se ao descontentamento dos alunos, a falta de auto-estima, autonomia, interesse e motivação apresentada por eles no contexto escolar. Já o segundo fato, baseou-se nas mudanças de *paradigmas* presente em nossa sociedade, e que inevitavelmente, traz conseqüências relevantes para a educação escolar.

Segundo Benjamim (1994), no momento em que o paradigma social (e até mesmo escolar) vigente é colocado em questão, a Educação sofre influências diretas dessa ocorrência, culminando assim, com possíveis e inevitáveis crises de orientação. Desorientada procura novos caminhos, novas aventuras.

O processo de ruptura de um determinado paradigma, segundo Moraes (1999 a), se inicia quando não é possível encontrar, naquele campo teórico, soluções para determinados problemas, ocasionando inevitavelmente buscas e reconstruções de novos paradigmas, baseados em novos fundamentos.

Baseada criticamente no pensamento cartesiano - newtoniano - visão fragmentada de mundo apresentada nos séculos XVI e XVII decorrente de novas descobertas na física e na astronomia – a autora defende um paradigma que vem ganhando adeptos e se sustentando em bases teóricas cada vez mais concretas e indiscutíveis. O *paradigma relacional*, modelo compartilhado com Edgar Morin (Morin apud Moraes, 1999, p.30) é apresentado pela autora como sendo aquele que vai ao encontro das expectativas da comunidade científica e da sociedade como um todo. Consiste num paradigma que envolve noções de relações básicas e lógicas entre os conceitos que governam um determinado discurso. Essas relações podem ser, segundo Morin (op.cit.), de disjunção, inclusão ou conjunção, permitindo assim que conceitos e teorias rivais convivam de forma conjunta.

Questionando as implicações do paradigma tradicional na sociedade e em especial no campo educacional, a autora salienta que, embora estivesse sido a responsável pelo desenvolvimento científico e tecnológico até o momento, a visão cartesiana e newtoniana de mundo apresentou para nossa sociedade algumas conseqüências relevantes, tais como: valorizar os aspectos externos das experiências ignorando os aspectos internos do indivíduo, fragmentar o pensamento e

unilateralizar nossa visão de mundo, criar uma concepção de vida onde - em função do progresso, da competição e da produtividade - tudo é aceitável, excluir o pensador de seu próprio pensar, separar o corpo da mente (visão antropológica do homem-máquina), fazer predominar a mentalidade de que o papel da ciência era servir ao homem quando na verdade o destruiu.

Já em relação ao campo educacional, o pensamento cartesiano-newtoniano, implicou também significativas conseqüências, como por exemplo: fragmentou o conhecimento em disciplinas, possibilitou ao educando aceitar passivamente “as certezas impostas” reduzindo assim sua autonomia, sua criatividade e suas formas de expressão. Criou também uma escola:

“ influenciada pelo universo estável e mecanicista de Newton, pelas regras metodológicas de Descartes, pelo determinismo mensurável, pela visão fechada de um universo linearmente concebido.” (p.51).

Dialogando com Harman e Hormann (Apud Moraes,199. p.79), a autora aponta a necessidade de redirecionar a política para o progresso humano e a plena realização pessoal, afirmando que: *“os valores humanos e espirituais devem transcender os lucros materiais”* (p.50).

No campo educacional, afirma a necessidade não apenas de fugir do modelo cartesiano-newtoniano, mas, de trabalhar uma educação diferenciada do modelo “transmissivo” e tecnicista. Esta “nova escola” pode ser local onde o indivíduo tenha vez e voz, lugar onde suas diferenças e limitações sejam respeitadas e valorizadas, onde a realização pessoal e conceitos de autonomia, criatividade e prazer substituam conceitos como: disciplina, submissão, competição, produtividade, ..., uma escola onde não prevaleça mais uma visão de mundo fragmentada e mecanicista, mas sim, global, onde a educação seja definitivamente o eixo fundamental de um forte processo de renovação da humanidade.

Toda mudança de “modelos” causa impacto e reflexão. Essas mudanças variam de professor para professor e se vêem diferentes nas diversas formas de *“pensar e fazer educação”*. Neste trabalho, realizado em sala de aula , destaca-se o professor como sujeito e a escola básica como lugar de *inovação*.

A questão da *inovação* é bastante debatida no ambiente acadêmico, nas secretarias de Educação, nas escolas. Existem vários estilos de *inovação* educativa,

trataremos de duas delas: a *inovação* “vinda do alto” centrada nos conteúdos e a *inovação* encaminhada pelo professor na sua escola, na sua sala de aula.

O processo de *inovação* elaborado pela Secretarias de Educação, MEC, ocupados por um corpo de mestres, técnicos e pedagogos tem reforçado o estilo de promover transformações na escola básica, através dos conteúdos, com base na construção de novas propostas curriculares. Esse empreendimento reforça uma concepção reducionista da *inovação* e do *currículo*, pois segundo Arroyo (1999):

“Nesse estilo oficial, inovar a educação é prioritariamente repensar seus conteúdos e programas. Os conteúdos a serem ensinados e aprendidos são considerados expressão máxima da função social da escola. Quando saberes e habilidades requerido pela economia e pelo emprego mudam, a instituição escolar tem de mudar. Como? Redefinindo os saberes e as competências a serem aprendidos pela infância e pela juventude. Se a escola transmite conteúdos obsoletos, perde sua função social, logo, inovemos os conteúdos e estaremos inovando a educação. Em uma concepção estreita de currículo, inovar a escola é sinônimo da inovar o currículo. (p. 136)

A preocupação com o conteúdo vem de fora, cabendo ao professor somente adequar-se a essa proposta de mudança. Essa “cultura tutelar” (Arroyo, op.cit.) que envolve a elaboração de propostas inovadoras sem a participação dos professores que estão inseridos na sala de aula, causa conseqüências sérias, muitas vezes mantendo culturas políticas e pedagógicas que usurpam o papel do professor. Neste caso, ele é somente aquele que “faz a educação”, não é necessário “pensar educação”, para isso existem “equipes pedagógicas” treinadas e prontas para realizar um trabalho que acredito ser do professor.

Neste caso, qual deveria ser o papel das Secretarias de Educação ou do MEC? Pensando nisso, e contando com a colaboração de Arroyo (1999), acredito que o papel dos que *hoje* decidem é:

“ Um papel insubstituível, o de elaborar estratégias de educação deixando para os profissionais da escola o papel de fazer a educação. Dar condições materiais para que os professores mudem as práticas, os currículos, os processos de avaliação, a organização pedagógica dos tempos e dos espaços. Criar equipes capazes de repensar e melhorar essas condições. Desenvolver políticas concretas de expansão e melhoria da rede física, do material didático, das bibliotecas. Desenvolver políticas coerentes de carreira e de salários, garantindo a estabilidade dos professores. Criar espaços de trabalho e reservar tempo de estudo e pesquisa para os professores, de modo que lhes seja possível inventar novas práticas. Parar de prescrever a respeito do que fazer na aula, de que conteúdos e que métodos escolher, de como deve a escola formar, socializar e dar conta do pleno desenvolvimento dos educandos. Deixar essas questões por conta dos professores. São suas questões. São suas tarefas.” (p.140-41)

O segundo estilo de inovação, ao qual me referi anteriormente, trata-se daquela encaminhada pelo professor no seu trabalho em sala de aula. O conhecimento escolar não é uma representação neutra da realidade, mas, sim, socialmente selecionado e organizado. Segundo Arroyo (op.cit.), neste caso inovar é:

“fazer com que todos entendam que o saber escolar não é neutro, não obedece a lógica científica, é, sim, selecionado e organizado intencionalmente. É compreender que há conhecimentos considerados válidos e outros não válidos, tanto na sociedade como na escola. Inovar a escola e o currículo é desvelar os critérios de seleção e organização do conhecimento escolar.” (p.142)

Nele, o professor é responsável e reconhecido como sujeito do processo de inovação. A divisão entre os que decidem, que pensam e os que fazem educação perde sua função, pois nela é o próprio professor é quem ‘decide’, pensa e faz acontecer a prática educativa. É obvio, que não se trata de menosprezar o papel social dos que decidem e dos que pensam educação, mas, apenas de dividir com eles o peso do que é decidido e pensado nesta área.

Optei por situar a idéia de inovar meu trabalho, no espaço escolar, no cotidiano e nos sujeitos da prática educativa. Reconhecer a escola como lugar de práticas educativas e significá-las foi um dos objetivos que nortearam este trabalho. Neste caso, inovar, segundo Arroyo (op.cit.), passa a ser:

“(...) criar condições para que esses sujeitos sociais – professores e alunos – se percebam e assumam coletivamente seu ofício, cresçam em sensibilidade, criatividade, em cultura e em valores, para que sigam construindo escolhas educativas. É abrir espaços de diálogo sobre cada escolha de cada professor, dos alunos e da família. Toda inovação fracassa quando ignora essa condição de sujeitos socioculturais e passa a tratar os mestres, os alunos e as famílias como mero consumidores de modelos ou de teorias e idéias, por mais progressistas que sejam.” (p.158)

Seria colocar o “foco” onde acontece as práticas educativas, na escola. O currículo passa a ser trabalhado numa ótica diferente, *“como expressão e prática da função plural da escola, como tempo de socialização, de cultura, de aprendizado e vivência coletiva de saberes, valores, identidades, diversidades.”* (Arroyo, 1999)

As inúmeras faces do currículo

No ensino por *projetos*, o currículo é organizado de forma a propiciar aos alunos outras formas de construção de conhecimentos. Ele é um agente facilitador e organizador do currículo.

Na construção deste trabalho currículo foi compreendido como: *prática de significação*; uma *prática produtiva*; uma *relação social*; uma *relação de poder* e uma *prática* que produz *identidades sociais*.

Segundo Silva (s.d.), o currículo é compreendido como prática de significação, pois possibilita ao indivíduo compreender o mundo social no qual está inserido. Neste mundo o indivíduo produz sentido e dá significado para os diversos aspectos da vida social:

“Os diversos campos e aspectos da vida social só podem ser completamente entendidos através de sua dimensão de prática de significação. Campos e atividades tão diversos quanto a ciência, a economia, a política, as instituições, a saúde, a alimentação e, sem dúvida a educação e o currículo, são todos culturais, na medida em que as práticas de significação são uma parte fundamental de sua existência e funcionamento.” (Silva, s.d., p.12)

E como prática de significação, o currículo é sobretudo uma prática produtiva. Não é algo estável, um produto final, mas uma atividade produtiva e criativa, que se constrói socialmente. Esse caráter produtivo do currículo não é construído de forma isolada mas, inserido nas relações sociais e em relações de poder:

“(...) o currículo tampouco pode deixar de ser visto como uma relação social. O currículo visto como produto acabado, concluído, não pode deixar de revelar as marcas das relações sociais de sua produção. Desde sua gênese como macrotexto de política curricular até sua transformação em micro texto em sala de aula, passando por seus diversos avatares intermediários (guias, diretrizes, livros didáticos), vão ficando registrados no currículo os traços das disputas por domínio cultural, das negociações em torno das representações dos diferentes grupos e das diferentes tradições culturais (...). Mesmo que apareça na nossa frente como produto acabado, como matéria inerte, o currículo, como outros conjuntos de matéria significativa, é submetido a um novo trabalho de significação, que só pode ser, outra vez, realizado no contexto das relações sociais. Essas relações sociais são necessariamente relações de poder”. (Silva, s.d., p.16-17)

Outro aspecto importante formador do currículo é o seu caráter produtor de identidades sociais. Essas identidades só se definem, através de um processo que é

fundamentalmente cultural e social, um processo de produção da diferença. A identidade é objeto de uma incessante construção social:

“(...) O currículo, como um espaço de significação, está estreitamente vinculado ao processo de formação de identidades sociais. É aqui, entre outros locais, em meio a processos de representação, de inclusão e exclusão, de relações de poder, enfim, que, em parte, se definem, se constroem, as identidades sociais que dividem o mundo social. A tradição crítica em educação nos ensinou que o currículo produz formas particulares de conhecimento e saber, que o currículo produz dolorosas divisões sociais, identidades divididas, classes sociais antagônicas. As perspectivas mais recentes ampliam esta visão: o currículo também produz e organiza identidades culturais, de gênero, identidades raciais e sexuais... Dessa perspectiva, o currículo não pode ser visto simplesmente como um espaço de transmissão de conhecimentos. O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz, o currículo nos produz.” (Silva, s.d. p.21-22)

Mas, nem sempre o conceito de currículo foi entendido dessa forma. Teve ao longo de sua história papéis diferentes, enquadrando-se em diversas situações:

“Sua primeira definição foi como seqüência estruturada ou “disciplina”, conceito este, herdado do calvinismo (relação homóloga entre currículo e disciplina). Neste contexto, o currículo foi concebido como disciplina e aliava-se a uma ordem social onde alguns eram agraciados pela perspectiva de escolarização avançada, enquanto para outros, restavam a perspectiva mais conservadora. Esta forma emergente de currículo ligava-se aos padrões de organização, segregação e controle social, visando o processo de diferenciação do saber sistematizado.” (Goodson, 1995)

Ao passo que a economia mundial se desenvolvia e a burguesia fortalecia seus ideários de conquista, “status” e poder, exigia-se melhor instrução, cabendo a escola a tarefa de “tornar comum a todos” o saber sistematizado. A passagem da escolarização do meio familiar para a escola foi um marco decisivo para a organização do que hoje conhecemos por currículo.

Segundo Goodson (op.cit), foi em 1917 que o currículo passou a elencar as matérias principais, aceitas como básicas de um certificado escolar, adotando aí, uma nova característica: o currículo como disciplinas “fundamentais” da mente (essencialmente como *matéria escolar*). O conhecimento corporificado no currículo não é algo fixo, mas um artefato social e histórico sujeito à mudanças e flutuações, sendo a dinâmica social a responsável por moldá-lo dessa forma.

A análise histórica do currículo, segundo o autor, capta rupturas e disjunturas (e não continuidade e evolução), pois é resultado de um lento processo de fabricação

social, portanto, define currículo como sendo um processo constituído de conflitos e lutas entre diferentes tradições e diferentes concepções sociais:

“o currículo deve ser visto não apenas como representação ou reflexo dos interesses sociais, mas como produtor de identidades e subjetividades sociais determinadas. Ele não só representa, ele faz...” (p.10)

Levando em consideração a questão filosófica acerca do currículo, Yamamoto e Romeu (1983) defendem a tese de que nenhum trabalho educativo se faz sem um pressuposto de natureza filosófica; pois não haverá trabalho pedagógico desprovido de um referencial de valores (visões de: mundo, indivíduo, escola, sociedade,...) envolvendo a essência da pessoa humana, seus ideais e convicções, desejos e utopias.

“ (...) o currículo representa uma filosofia de vida em ação. Sua dinâmica, sua essência, a decisão sobre procedimentos e conteúdos curriculares dependerão de opções quanto à maneira de entender a sociedade e o próprio indivíduo. Ora por posturas mais sociais, quer preservadoras ou reconstrucionistas, ora por posturas mais individuais e de aperfeiçoamento da natureza humana, vai o educador influenciando no sentido de traduzir o mundo sob uma ótica toda particular, que está condicionada pela maneira como ele sente e vê o mundo.”(118)

São vários os elementos que influenciam na organização de um currículo, tais como: demandas da política cultural, social, econômica e educacional; ideologias dominantes; história dos currículos anteriores; princípios psicológicos; avanços tecnológicos; pesquisas na área; relações de poder e dominação; concepções que norteiam o âmbito escolar, entre outros.

Moreira e Silva (1999) afirma que foi a Nova Sociologia da Educação a primeira corrente sociológica voltada para o estudo do currículo. Essa tendência surgiu, a partir da década de 50 com o crescimento tanto da pesquisa social quanto do ensino renovado da sociologia, e teve como fatores possibilitadores de seu desenvolvimento a mudança na formação de professores, a criação de cursos de pós-graduação, o oferecimento de cursos da disciplina na *Open University* e concessão de recursos para pesquisa e bolsa de estudos. O novo enfoque visava *“entender a favor de quem o currículo trabalha e como fazê-lo trabalhar a favor dos grupos de classe oprimidos”*. (p.16)

O currículo é uma ocorrência intrinsecamente ligada as funções de regulação e controle social, como indicam suas bases históricas. É *“o plano diretor da prática dos*

professores, dos estudantes e escolas” porque sua influência ultrapassa o “be-a-bá” da sala de aula, estabelecendo também a conduta destes atores, os papéis que lhes são outorgados na hierarquia escolar.

A influência do currículo regula os sistema de ensino; criando um aparato de educação e gestão nacional colocando todos sob sua égide. A cultura moldada pelos currículos constitui um quadro e um conjunto de significados para a socialização dos alunos, mas não o será menos para o comportamento profissional dos docentes.

* Trabalhar com projetos tem o objetivo de apresentar os conhecimentos curriculares de forma a contemplar, no *processo de ensino – aprendizagem*, além de outros aspectos, as diferenças individuais e sociais, diferenças que fazem parte constituinte do currículo. Esta é uma relação de poder, pois a diferença também é uma questão hierárquica.

Dessa forma, é importante ressaltar que a sala de aula é um lugar onde diferentes histórias, percursos e saberes se encontram. É na dinâmica das relações sociais que o processo ensino - aprendizagem se desenvolve, nele as crianças assumem papéis, lugares e valores sociais.

Identidade, Diferença e Igualdade: multiculturalismo e a educação escolar

Diferença e igualdade são conceitos difíceis de serem estudados. Até que ponto um indivíduo é igual ao outro? Para conviver precisa ser necessariamente igual? A identidade e a diferença são resultado de um processo de produção simbólica, discursiva, da relação social e de poder.

“A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somo nós que as fabricamos, no contexto das relações culturais e sociais.” (Silva, 1999,p.3)

Transpondo esse debate para o campo educacional, percebemos que em muitas instituições de ensino o assunto é tratado superficialmente. Quando não há descaso, professores dizem respeitar (se não respeitam, toleram) a diversidade

peçoal e cultural, como se fosse apenas o que poderia ser feito no trabalho pedagógico. Segundo Silva (op.cit.):

“(...) não poderemos abordar o multiculturalismo em educação simplesmente como uma questão de tolerância e respeito para com a diversidade cultural. Por mais edificantes e desejáveis que possam parecer, esses nobres sentimentos impedem que vejamos a identidade e a diferença como processos de produção social.” (p.13)

A questão da identidade e da diferença coloca em evidência o papel do outro no meio social. O outro é o estranho, o diferente, ou simplesmente não é o “eu”, nesse sentido:

“(...) o outro cultural é sempre um problema, pois coloca permanentemente em xeque nossa própria identidade. A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo que é um problema pedagógico e curricular. É um problema social porque em mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável. É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular.” (p.14)

Diante desse problema, o autor aponta uma estratégia pedagógica e curricular que trata a identidade e a diferença como uma questão política. Nela, a diversidade não é tratada apenas com respeito, mas como processo político, de produção social, na qual vincula-se as relações de poder. A identidade e a diferença relaciona-se com as atribuições de sentido dos aspectos que constituem o mundo social. Incluir este debate em sala de aula, leva o professor, juntamente com o grupo, questionar alguns conceitos, como: Como a identidade e a diferença são construídas? Quem são os agentes envolvidos em sua criação? Segundo Silva (op.cit.) *“essas poderiam ser linhas gerais de um currículo e uma pedagogia da diferença, um currículo e uma pedagogia que representassem algum questionamento não apenas à identidade, mas também ao poder ao qual ela está estreitamente associada”.* (p.16)

Compartilho do pensamento de Jorge Larrosa (1998) quando se refere ao enigma da infância. Para o autor “caminhar do possível ao real” é cômodo e fácil, pois o possível é aquilo que sabemos lidar, conhecemos e o real é aquilo que idealizamos como modelo. Neste caso a meta do trabalho do professor consiste em

fazer com que todos os alunos alcancem este ideal de formação. Em contraposição a essa idéia, o autor coloca a necessidade de “caminhar do impossível ao verdadeiro”, ou seja, do enigma existente em cada um de nós (o que nos é único) para aquilo que realmente somos: nossas ansiedades, desejos, capacidades, limitações,... Temos então dois desafios: o primeiro refere-se em deixar de enquadrar a criança em nossos “padrões”, e o segundo, em deixá-la se apresentar como é, e através disto conhecê-la e tentar aprender com ela.

Nesse sentido, o currículo passa a significar algo mais amplo do que geralmente é apresentado em muitas escolas, currículo passa a ser efetivamente construtor de identidades sociais.

✕ Os projetos enquanto agentes facilitadores da construção do conhecimento

Organizar o currículo por *projetos*, tem o objetivo de favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos, facilitando a construção dos mesmos. Um de seus aspectos fundamentais é a criação de situações em que tanto aprender como ensinar, são processos significativos na vida dos professores e alunos.

Um projeto pode ser organizado através de um tema, de um problema, da definição de um conceito, de um conjunto de perguntas e até mesmo de projetos anteriores. Normalmente envolve todas as áreas do conhecimento, contribuindo dessa forma com a construção de uma visão global sobre o objeto de estudo.

Organizei esse trabalho visando contemplar, na construção do projeto, diferentes aspectos, que, por sua vez, tornaram-se parte constituinte desse *agente facilitador*. São eles: 1) *a inovação*, como de partida; 2) *a interdisciplinaridade*, como necessidade de inter-relacionar os diferentes campos do conhecimento em torno de uma determinada informação; 3) *a busca e o tratamento das informações*, com o objetivo de através deste instrumento contribuir com a formação autônoma do aluno; 4) *a flexibilidade*, como aspecto que permite ao professor incluir no trabalho seus interesses, dos alunos e da sociedade.

A inovação, no contexto da organização curricular em forma de projetos, envolve o processo de reflexão do professor em relação a sua prática e a necessidade de mudança. Este tipo de organização curricular consiste em apenas uma, das inúmeras partes do processo de inovação curricular. A reflexão, a vontade de

transformar, inovar precisa, necessariamente, vincular-se aos sentimentos e objetivos do professor. É uma maneira nova de trabalhar com o processo de reflexão e elaboração do conhecimento, tornando, na medida do possível, significativa a relação entre o aprender e o ensinar. Pesquisas apontam que o aluno aprende (melhor) quando torna significativa a informação ou os conhecimentos que se apresentam na sala de aula. Segundo Hernandez e Ventura (1998), *“a aprendizagem, nos projetos de trabalho, se baseia em sua significatividade”* (p. 64).

É impossível pensar em organizar o currículo por projetos sem fazer referência a questão da interdisciplinaridade. Constatei que já não é mais possível buscarmos respostas e soluções para os problemas de forma isolada. É fundamental a percepção de que um problema (ou um determinado conhecimento) é constituído por múltiplas facetas, necessitando de estudos inter-relacionados para sua solução. A análise de qualquer evento deve ser global, de forma que contemple todos os aspectos, possibilitando assim, adquirir a visão do todo, em detrimento a uma visão fragmentada. Dessa forma, um projeto educacional deve garantir a construção do conhecimento globalizante, que, sendo um processo dinâmico, permite ao aluno a ação e transformação da realidade.

Neste contexto, incluímos a interdisciplinaridade como uma possibilidade de romper com as fronteiras das disciplinas, unindo assim, as diversas áreas do saber. Entretanto, apenas integrar os conteúdos não significa desenvolver um projeto interdisciplinar. É necessário a integração de dados, conceitos, procedimentos e metodologias, relacionando-as entre si e com o significado que cada conteúdo tem em relação a vida de cada aluno.

“No projeto interdisciplinar não se ensina, nem se aprende: vive-se, exerce-se. A responsabilidade individual é a marca do projeto interdisciplinar, mas essa responsabilidade está embuída do envolvimento – envolvimento esse que diz respeito ao projeto em si, às pessoas e às instituições a ele pertencentes. (...) o que caracteriza uma atitude interdisciplinar é a ousadia da busca, da pesquisa: é a transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir..”
(Fazenda, 1995)

O aspecto *busca e tratamento das informações*, é um ponto relevante na construção do projeto, pois é através dele o aluno constroe sua autonomia, e aprende a lidar com os diferentes tipos de informações e meios para a sua busca. Essas buscas são aspectos essenciais no desenvolvimento do projeto, segundo Hernandez e Ventura (op.cit.), as informações nesse tipo de trabalho se complementa com as

iniciativas e colaborações dos alunos, fazendo com que assumam como próprio o tema, ao mesmo tempo posicionando-se perante as possibilidades e recursos diversos. Através de diferentes procedimentos e estratégias, pretendi estimular nos alunos a seleção de informações e conteúdos que favorecessem sua autonomia, que contribuíssem com sua formação e construção de conhecimentos.

A flexibilidade, está presente nas ações do professor, no planejamento e nos momentos em que os alunos fazem valer suas opiniões. Uma das vantagens de se organizar o currículo através de projetos pressupõe a possibilidade de levar em consideração os interesses de todos aqueles envolvidos no trabalho, pois é um trabalho flexível, havendo sempre condições de renovar, ‘ir e vir com o conteúdo’, manifestar diferentes opiniões, tanto em relação ao conhecimento, quanto a organização do projeto. A tomada de decisão num determinado projeto - por mais inovador, flexível, interdisciplinar e informativo que possa ser - aborda inúmeros dificuldades. Um dos momentos mais complexos do trabalho com projetos refere-se a seleção de conteúdos e habilidades que a escola propõe “ensinar”. Neste momento, deparei-me com inúmeros conflitos: Qual conteúdo selecionar? Baseada em quais pressupostos a escolha deveria acontecer? Quem deveria selecioná-los? Cheguei à conclusão de que a escolha deveria partir dos alunos, procurando dessa forma, contemplar situações onde causasse-lhes interesse, motivação e prazer pelo objeto de estudo. Pois, segundo Hernández e Ventura (op.cit.): *“o aluno aprende (melhor) quando torna significativa a informação ou os conhecimentos que se apresentam na sala de aula.”* Porém, esses conteúdos não deveriam desvincular-se daquele conjunto de conhecimentos destinados para a fase de aprendizagem da qual estavam vivenciando.

As atividades, a partir de agora relatadas e analisadas, partiram essencialmente do interesse do grupo, incluindo intenções e necessidades despertadas ao longo das aulas.

SEGUNDA PARTE

Análise e descrição da escola, alunos e atividades desenvolvidas durante o projeto

“... é o risco que define a função docente: será que fiz tudo para fazer dos meus alunos os homens que eu desejaria que eles fossem?”

Georges Snyders

A classe (segunda série do ensino fundamental) onde se concretizou o trabalho localiza-se na escola E.M.E.F. Prof^ª Alice Sulli Nonato, no município de Valinhos. Como também era propósito deste trabalho, analisar minha prática enquanto profissional da educação, a escolha do local pesquisado aconteceu naturalmente, pois, tratava-se do lugar onde trabalhava regularmente, podendo dessa forma estudar, sem nenhum tipo de limitação ou constrangimento, o tema deste trabalho.

Esta escola pertence à rede municipal de ensino e localiza-se no bairro Jardim Jurema, área próxima ao centro de Valinhos. Mesmo próxima ao centro é caracterizada com um bairro de classe popular, onde localizam-se muitas famílias de imigrantes.

Iniciei meu trabalho neste sistema de ensino, em março de 2000 e o concluí em agosto do mesmo ano. Nos últimos anos, a Secretaria Municipal de Educação do município de Valinhos, construiu uma nova proposta de trabalho pedagógico. Esta proposta foi elaborada por um grupo de técnicos, políticos, intelectuais, ..., que se julgaram capazes de definir o que convém à escola e aos seus profissionais, menosprezando a contribuição “daqueles” que estão diretamente ligados à escola: professores, diretores, coordenadores, estagiários,...

Em conversas informais, as professoras da unidade escolar questionavam a ausência de participação do grupo na construção da “Proposta de Inovação”. Sentindo-se excluídas deste processo diziam: *“Que tipo de proposta é esta, onde os professores e demais funcionários ligados à escola não tem nenhum tipo de participação?”* (Diário de Campo, pg 40)

A realidade vivida naquele sistema de ensino me permite evocar a análise sustentada por Miguel Arroyo (1999), que define cinco traços que caracterizam uma concepção de inovação educativa “falseada”. O primeiro deles refere-se ao pensamento, equivocado, mas presente neste processo, de:

“(…) que toda inovação cultural, social ou pedagógica será sempre iniciativa de um grupo iluminado, modernizante, que antevê por onde devem avançar a sociedade e os cidadãos e que prescreve como as instituições sociais têm de renovar-se e atualizar-se” (p.133).

Os professores não acreditavam na proposta e duvidavam das reformas oficiais: *“Eles ficam de fora dizendo o que devemos fazer aqui, isso é ridículo, o ‘motor’ que gira a ação pedagógica não é o mesmo que eles insistem em reformar”* (Diário de Campo, pg 41). Mesmo persistindo a tentativa de tornar mais democrática possível as intervenções dos professores, estas pareceram ser ilegítimas e camufladoras. Nessas tentativas:

“(…) criam-se canais para que os professores deem palpites no momento de planejar e elaborar as propostas, para que sintam mais comprometidos com elas e as adaptem à realidade específica de sua escola e de sua turma. Uma solução insuficiente, por mais democrática que pareça.” (p.134).

O segundo traço apresentado por Arroyo, é o diagnóstico sempre negativo da escola, dos professores, de sua forma de organização e de seu currículo:

“Em todo novo governo, equipes técnicas iluminadas julgam-se com a missão de modernizar a sociedade, sobretudo a escola básica (...). O motivo alegado: a escola está em crise e os professores de educação infantil e fundamental são imaturos para ter autonomia e saber adequar-se às demandas do mundo moderno, das novas tecnologias, da globalização.” (p.135)

Neste caso, é necessário definir para os professores o que fazer e o que pensar, uma vez que não são capazes de adequar-se às demandas do mundo moderno. Lembro-me com certa transparência, de uma reunião com uma assessora contratada pela prefeitura do município de Valinhos para implantar e orientar a proposta de

inovação. Nesta reunião foi bem clara quando disse sobre necessidade de adequar-se à proposta: *“A proposta esta aí, querendo ou não é real e agora faz parte do pensar educação aqui em Valinhos, temos que nos adequar a ela ou permaneceremos ‘ilhados’ de tudo que ela apresenta”* (Diário de Campo, pg 36). Depois de definido por “eles” o que pensar e fazer, caberia aos professores apenas ler “o manual de informações e condutas” elaborado pelos assessores e entregue aos professores pela secretaria de educação no início do ano letivo.

O terceiro traço, trata-se de um ponto onde o professor é apresentado como despreparado, sendo necessário portanto qualificá-lo:

“(...) é impressionante como nunca os professores de educação básica neste país são tidos como prontos e qualificados. A cada quatro anos aparece um novo projeto de qualificação...” (p.135).

A quarta característica apresentada pelo autor, define a necessidade de imitar bons exemplos. É a política do ver para crer adotada por muitos governos e secretarias da educação, e que não difere do município em questão:

“Esse é o estilo de implementação da maioria das políticas sociais ‘inovadoras’ financiadas por agências internacionais e apoiadas por governos e por equipes de profissionais que continuam acreditando que a escola mudará quando os professores tiverem experiências exemplares a seguir.” (p.136)

O quinto e último traço consiste em mudar o currículo e adequar os conteúdos escolares às mudanças econômicas. Neste caso, limita-se a concepção de inovação a repensar os conteúdos e programas curriculares, como se o currículo fosse apenas constituído por conteúdos:

“(...) é que todas as virtualidades inovadoras são postas na mudança de conteúdos passa por selecionar um novo conjunto de conteúdos, na oferta de modelos e parâmetros curriculares. Inovar a escola, nessa ótica, passa por selecionar um novo conjunto de conteúdos, de competências e de atitudes que deverão ser ensinadas e aprendidas.” (p.136)

Nesses cinco meses de trabalho tive a oportunidade de refletir bastante sobre a questão de inovação curricular, principalmente aquela adotada pelo sistema de ensino do município em questão. Notava o excesso de preocupação com as propostas curriculares (programas e conteúdos) e o descaso com a construção física da escola, com a ampliação e distribuição de vagas, com os equipamentos, as bibliotecas, com a carreira e com os salários dos professores.

Espero que o registro desta crítica, além de algo construtivo, represente a necessidade de repensar os rumos adotados, não só pelo sistema de ensino de Valinhos, mas por todos outros, que de certa forma, “falseiam” o processo de inovação, visando apenas o aparente, o superficial.

CONSTRUINDO O PROJETO

“(...) serão os professores aqueles que, em definitivo, mudarão o mundo da escola, entendendo-a”

(Stenhouse)

Os projetos são mais que instrumentos de organização curricular, são agentes facilitadores da elaboração de conhecimentos. Permitem ao aluno (e também ao professor) refletir sobre sua ação, constatar hipóteses e construir saberes em torno de uma lógica baseada em sua significatividade. Possui a função de criar estratégias de organização de conhecimentos que possibilita ao educando estabelecer relações entre os diferentes conteúdos em torno dos temas.

Na construção do projeto, foco deste trabalho, os conhecimentos foram organizados em “espiral”, ou seja, foi abandonada a hipótese de organizá-los linearmente visando apenas o acúmulo de informações, para organizá-los de forma que houvesse *“inter-relações entre diferentes fontes e problemas que pretendem conectar-se em espiral em torno de estruturas de conhecimento”* (Hernández e Ventura, 1998). A partir de um ‘eixo condutor’ fizemos conexões nos diferentes níveis de complexidade dos conhecimentos que envolvia o tema. O tema escolhido foi *Brasil 500 Anos* e o fio condutor estabelecido foi *o modo de vida indígena*, a partir desse eixo trabalhamos outros conhecimentos que envolviam o assunto, como leitura e produção de textos, o “descobrimento” do Brasil, as moradias dos seres humanos, as plantas (germinação, alimentação e conservação do meio ambiente), entre outros.

Na construção do projeto, o tema tinha como meta proporcionar ao educando situações de aprendizagens que envolvessem conhecimentos que ainda não haviam adquirido e seriam necessários para melhor compreender o “mundo” em que vivem,

como também aqueles que serviriam de alicerce para a construção de conhecimentos posteriores.

O tema escolhido não foi decidido por votação, mas por argumentação. Quando perguntei sobre seus desejos e interesses, sobre o que estudar, a maioria dos alunos disseram que gostaria de “*aprender a ler mais*”. Aproveitando esta fala, citada por um aluno e repetida pelos demais, disse-lhes que a leitura faria parte de todos os trabalhos que iríamos desenvolver, mas que seria necessário escolher algum assunto, problema ou situação para estudar. Depois de algum tempo Wesley (8 anos) disse em ‘*alto e bom tom*’ que gostaria de estudar sobre o “Brasil 500 Anos”, a sugestão foi imediatamente aceita e incorporada pela classe. Era um tema em evidência na mídia e portanto dotado de inúmeras curiosidades. Surpresa, pois não havia imaginado a possibilidade de trabalhar com o tema “Brasil 500 anos”, pois nunca gostei de organizar conteúdos escolares através de datas comemorativas, porém a situação levou-me a repensar minhas idéias sobre o assunto: Como trabalhar o tema de forma a não torná-lo algo maçante, sem significado e com poucas informações úteis? Como pensar no conteúdo de maneira que possibilite aos educandos a construção de uma visão crítica e real acerca de sua realidade?

Estabelecido os objetivos e conteúdos (ver anexo I) a serem administrados, iniciamos o processo de desenvolvimento das atividades.

ANÁLISE DAS ATIVIDADES

Iniciei o trabalho com uma atividade destinada a verificar os conhecimentos já construídos pelas crianças acerca do tema.

A professora da 2ª série – C, optou por compartilhar da mesma atividade unindo as duas classes. Nos reunimos no pátio da escola e num enorme círculo conversamos sobre o que era um projeto e sobre o tema que iria ser trabalho: Brasil 500 anos.

O objetivo desta atividade consistiu em perceber a concepção do indígena até então constituída por aquele grupo de alunos.

Para os alunos organizados naquele círculo, o índio era aquele que:

- “Mata macaco, bicho e gente”;

- “Mata bicho e reza depois”;
- “Tem uma língua diferente (segundo uma criança, os mais velhos falam diferente dos mais jovens)”;
- “O índio brasileiro fala diferente do índio americano (diversidad de povos)”;
- “Vive na floresta e na cidade”;
- “Canta para Deus, para chover e para o fogo”;
- “Anda pelado e com folhas de vez em quando”;
- “Protege a natureza”;
- “Caça e pesca para viver (eles não sabe plantar)”;

As frases ditas por aquele grupo de crianças possibilitou-me a análise da visão de índio até então construída por eles, através do meio social e educacional em que estão inseridos (família, televisão, revistas, livros, séries anteriores...). Foi possível notar que foram colocações que definiram vários tipos de indígena: o índio mistificado (“*Mata bicho e reza depois*”; “*Canta pra Deus, pra chover e para o fogo*”), o índio que “*Anda pelado e com folhas de vez em quando*”, o indígena que não sabe plantar ou tem uma língua diferente. Numa das frases ditas pelas crianças: “*Vive na floresta e na cidade*”, percebemos um outro tipo de referencial indígena, um conceito mais real da condição de vida dos índios nos dias atuais.

Os interesses das crianças variaram no decorrer da atividade. Houve algumas conversas paralelas, mas no geral, a atividade alcançou seu objetivo. Na medida do possível, e de nossas expectativas, os alunos apresentaram bastante informações em relação ao tema, embora tenham se pautado muitas vezes em “achismos” e muito pouco na visão real do índio.

Voltamos para a sala de aula e lá iniciamos a construção de um índio coletivo. Propus a atividade. Deixei-os a vontade, quanto ao planejamento e construção do indígena, com o propósito de nesta produção emergir “visões” antes não diagnosticadas. Decidiram contornar o corpo de um aluno (Wesley) no papel. Este seria o ponto de partida da atividade.

Não foi uma atividade fácil, pois a proposta foi a de que todos deveriam participar da construção do indígena. Alguns desenhavam coisas que o colega não gostava e acabavam discutindo, então decidi intervir na atividade e conversar com eles. Disse que era um trabalho coletivo e que todas as decisões deveriam ser

tomadas em grupo, e mais, cada traço deveria ser respeitado, pois o que é feito para um não é para outro. Me afastei novamente e de longe fiquei observando. Notei que as decisões continuavam sendo individuais, mas com duas novidades: sem discussões, pois haviam se conformado com a situação, e com a participação de todos na construção do indígena.

Notei que o trabalho coletivo não aconteceu, embora estivessem realizando a tarefa em grupo, não houve consenso, planejamento ou organização em relação ao índio que iria ser construído. Começaram a desenhar aleatoriamente e uma criança foi seguindo a estrutura do desenho que a outra havia feito (uma desenhava o arco a outra a flecha,...). O resultado dessa atividade foi um índio de tanga, com uma pena na cabeça, arco e flecha.

Após o término da atividade coletiva foi realizada uma individual onde cada criança desenhou seu índio.

As representações variaram, houve índios com blusas e calças, sem roupa, inseridos em florestas em harmonia com a natureza e os animais, empunhando arcos e flechas. As figuras 1,2 e 3 mostram-nos três referenciais indígenas apresentados por aquele grupo de alunos: o índio vivendo na mata, juntamente com tudo aquilo que precisa para sobreviver (água, fruto, caça, pesca), o índio pelado e com um cocar na cabeça e por último, o índio na floresta com roupa e também com um cocar.

Cada produção apresentou a concepção de índio construída por cada criança, levando em consideração os estímulos e as informações fornecidas pelo convívio social.

O aspecto interessante desta atividade é que nem todos os alunos desenharam o índio como no trabalho coletivo. Durante a construção do indígena coletivo sequer foi cogitada a hipótese de se construir um índio diferente do que foi construído pelo grupo. Por que isso aconteceu? Acredito tratar-se da dificuldade de se trabalhar em grupo, era um tipo de atividade nova para aqueles alunos. Dessa forma, introduzi, no planejamento das atividades, inúmeros trabalhos coletivos, possibilitando assim, a construção do conceito de trabalho em grupo (montagem de painéis, textos coletivos,..), que é entendido como a tentativa de possibilitar aos educandos momentos de trocas de informações, análise de opiniões, expressar pensamentos.

FIGURA Nº 1

PAULO



FIGURA Nº 2

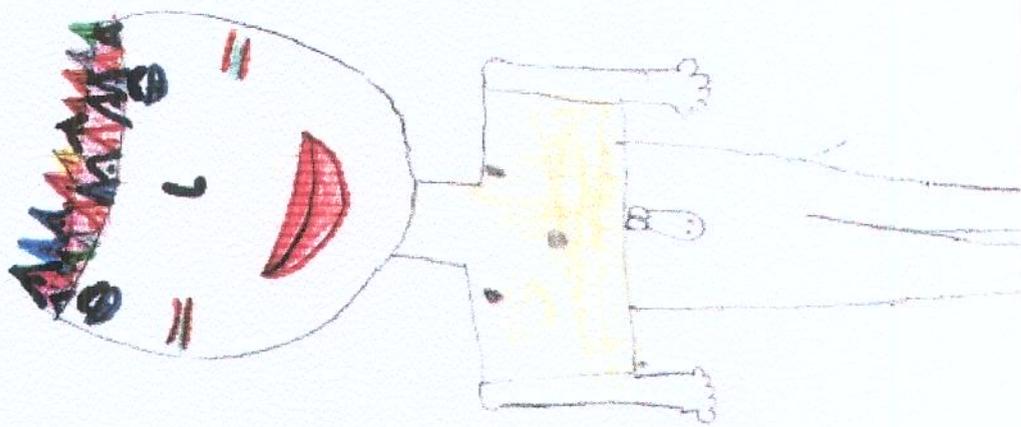


FIGURA Nº 3



Glam

No ensino com projetos a criança é sujeito de aprendizagem e o professor, estimulador, condutor desse processo de construção. O saber escolar passa, diferente do que normalmente vemos nas salas de aula, a ser criado, inventado/reinventado, organizado transmitido e assimilado. O conceito de saber escolar é aqui compartilhado por Nereide Saviani (2000) como sendo:

“(...) um conjunto de conhecimentos, idéias, hábitos, valores, convicções, técnicas, recursos, artefatos, procedimentos, símbolos, etc., selecionados da cultura global da sociedade e organizado para fins de ensino, em processos / relações peculiares, que compõe o modo de ser / fazer / sentir da escola (...) ele consiste não em uma mera transposição de saberes / fazeres de referências para a sala de aula, mas uma reinvenção da cultura, cuja a característica principal é a seleção de elementos passíveis de serem aprendidos(...)”

Pensando dessa forma, procurei criar situações onde o saber escolar fosse trabalhado de forma conjunta com os interesses dos alunos e com minhas intenções.

A interdisciplinaridade no ensino por projetos

A intenção de incluir a interdisciplinaridade no trabalho com projetos parte da necessidade de adequá-lo à realidade social e cultural contemporânea. Um determinado conhecimento, como nos aponta novos paradigmas sociais e educacionais, como já foi explicitado anteriormente, deve ser visto de forma global e não compartimentalizada.

Acredito que a impossibilidade de “conhecer tudo” tornou necessário relacionar o que se conhece, estabelecer vínculos entre o conhecimento e as diferentes disciplinas. Neste caso, na educação escolar é preciso combinar a aquisição de conhecimentos com a criticidade, ensinar os alunos a comunicar-se e a realizar aprendizagens significativas, tudo isso juntamente com o professor visando contribuir com a formação do indivíduo na sociedade.

Um ensino baseado neste aspecto centra-se na forma de relacionar os diferentes saberes, ao invés de priorizar sua acumulação, o que normalmente temos notado nas salas de aula. Todas as atividades desenvolvidas no projeto se pautaram no aspecto interdisciplinar do conhecimento. Apresentarei uma atividade onde o

objetivo principal foi possibilitar aos educando situações em que pudessem construir conhecimentos referentes ao pensamento lógico-matemático.

Tendo como eixo norteador das nossas atividades *o indígena*, foi proposto aos alunos um “problema matemático” envolvendo esta temática.

A idéia surgiu da dificuldade dos alunos em estabelecer relações referentes à quantidade: reconhecer o algarismo (3 por exemplo) não quer dizer que a criança também reconheça a noção de número contida naquele símbolo. Neste caso, propus

uma atividade onde o “problema desencadeador” baseava-se numa “história”¹ envolvendo o personagem Curupira².

O objetivo desta atividade consistiu em apresentar à criança:

- a necessidade de contagem utilizando a correspondência um – a – um;
- desenvolver a noção de comparação de quantidades;
- a importância do registro para garantir o controle de quantidades.

A história diz respeito a uma personagem colocada numa situação semelhante a que o homem enfrentou na pré-história, quando se viu diante da necessidade de controlar as quantidades. Utilizar este instrumento para trabalhar noções matemáticas consiste num esforço de tornar a aula desafiadora e motivadora, pois os elementos culturais evocados na história e o enredo estimulam a fantasia e o lado lúdico da criança.

Para contar a história utilizei recursos que possibilitaram aos alunos visualizar e penetrar no universo da história. Desenhemos na lousa uma grande floresta dividida por um rio, de um lado dele, muitas árvores e do outro uma clareira. A ponte entre as duas margens consistiu num tronco de árvore caída ocasionalmente. Xeroquei diversas imagens de animais (macaco, urso, hipopótamo, girafa, esquilos,...); recortamos e colamos com fita adesiva num determinado lado da floresta (lousa). Pedi a dois alunos que desenhassem um caçador e o Curupira. Iniciei a história.

“Certo dia, enquanto fazia inspeção pela mata, o Curupira ouviu um barulho que mais parecia um trovão. Era um ribombo que vinha do meio da clareira. Saiu correndo e começou a bater nas árvores para que elas acordassem. A

¹ A idéia de trabalhar com histórias na área da matemática, foi apresentada pela professora Anna Regina Lanner de Moura em Metodologia da Matemática, disciplina ministrada no curso de Pedagogia, como forma de contextualizar as operações matemáticas necessárias para a solução das “situações – problema”.

² Ser fantástico constituído na figura de um indígena muito veloz e esperto, sua missão é proteger a floresta e tudo que nela habita. Possui cabelo vermelho e pés com o calcanhar virado para frente.

final o Curupira sempre faz isso quando pressente chuva. Ele avisa as árvores para que elas resistam melhor ao mau tempo.

Nessa manhã, o Curupira estava mais enamorado do que nunca pela beleza das flores, das frutas e não percebeu que aquele estrondo não vinha do céu. Foi uma árvore que o alertou sobre o perigo que corriam:

-Acorda Curupira! Hoje você está no mundo da lua! Isso não é aviso de chuva. Isso é malvadeza do homem contra os animais.

Ao ouvir essas palavras, o Curupira não se conteve e saiu em disparada. Afinal, se tem alguém que ele não perdoa é quem maltrata os inofensivos habitantes da floresta. Tratou logo de juntar todos os bichos que estavam por perto para levá-los longe do caçador que queria pegar os animais para tirar o couro.

Deu forte assovio e no mesmo instante estava reunida ali uma grande quantidade de animais.

Mas o Curupira tinha um sério problema. Ele não sabia contar. Como ele iria saber se todos os animais que sairiam chegariam a outra clareira onde estariam a salvo? Vamos ajudá-lo a resolver o problema?” (Controle e variação de quantidades. Oficina pedagógica de matemática da FEUSP –OPM-FEUSP [s.d.]

Na solução do problema o primeiro passo consistiu em verificar se a situação problema estava clara para os alunos. O segundo foi coordenar as respostas dos alunos visando alcançar a resposta matematicamente correta, para isso, realizamos o levantamento de hipóteses. As hipóteses consistiram em:

“É só contar.”

“Amarra os animais”.

“Juntar um pauzinho ou pedra para cada bicho”.

“Fazer um risco no chão para cada bicho”.

Cada hipótese foi testada salientando a viabilidade de cada uma (testamos todas elas simulando a ida e o retorno dos animais da clareira para a floresta).

Nesta atividade foi incluída outras situações problemas, como por exemplo, quando retirava ou inseria algum animal.

O passo seguinte foi o de trabalhar com o registro gráfico (ver figura 4) e sua importância. Propus aos alunos que desenhassem a maneira como o Curupira contava os animais, com o propósito de fazer com que as crianças percebessem que registrar é necessário, pois através do registro podemos ter contato futuramente com as ‘quantidades’ refletidas em momentos anteriores. Todas as produções foram organizadas, discutidas e colocada num mural. Posteriormente foram propostas outras atividades gráficas envolvendo situações problemas e conseqüentemente operações diferentes.

FIGURA N° 4



Elan



florista
mupira



O exemplo dessa atividade consiste na tentativa de abordar um determinado conhecimento numa perspectiva diferente da qual habitualmente vemos nas escolas. É a tentativa não apenas de trabalhar os conceitos matemáticos dentro de um determinado tema, mas, baseada numa proposta interdisciplinar, fazer com que os alunos reflitam, vivenciem situações problemas procurando “caminhos” para sua solução. Interdisciplinar um conhecimento não é “juntar” disciplinas em torno de um determinado tema, mas de estudar este tema refletindo sobre suas origens, problemas, relações e conseqüências.

A leitura no trabalho por projetos

Sabemos que aprender a ler é um processo permanente que implica compreender diferentes tipos de textos. Toda criança, desde sua mais tenra infância, é um leitor ativo do mundo, que se transforma em leitor de textos quando estes lhe são proporcionados por seu meio natural e pela escola.

A leitura tem lugar cada vez menor no cotidiano de nossas crianças (existem exceções), embora, o mundo moderno realize um apelo constante aos recursos gráficos, seja através da escrita ou da imagem. Mesmo antes de entrar na escola, nossos alunos tem larga experiência com o mundo letrado, pois é diário o contato com letreiros, outdoors, embalagens de produtos industrializados, e sem falar na presença massificada da televisão.

É fundamental que as atividades escolares, em especial a leitura, não estejam distantes da realidade de vida dos alunos. É através da leitura que se tem acesso a cidadania em toda sua plenitude: entendimento mais profundo da vida em sociedade, construção de uma postura mais crítica,...

O trabalho com projetos possibilita ao educador promover situações onde, baseado no interesse das crianças, possam construir diferentes “leituras de mundo”, e a partir delas, relacionar os diferentes conhecimentos e a participar ativamente da sociedade.

A leitura de textos diversificados (inclui-se a literatura que foi um tipo de texto bastante trabalhado no decorrer do projeto) favorece ao aluno desenvolver a capacidade de analisar criticamente os usos linguísticos e faz com que os momentos

de aprendizagem estreitem os laços com a função social da linguagem, atrelados a sua utilização cotidiana e veiculando intenções diferentes:

“(...) quanto mais diversificada a experiência de leitura dos alunos, quanto familiaridade eles tiverem com textos narrativos expositivos, descritivos, mais conhecida será a estrutura desse texto, é mais fácil a percepção das relações entre a informação veiculada no texto e a estrutura do mesmo.” (Kleimam, 1993, p.87. Apud Levanteze, 1995)

No desenvolvimento do projeto, optei por trabalhar a leitura de diversas formas, inclusive através de narrativas. Uma das atividades desenvolvidas durante o trabalho, foi a leitura de um livro sobre o descobrimento do Brasil, ponto de partida para o trabalho com a temática *indígena*.

O livro escolhido foi: *“Faz Muito Tempo”*, da autora Ruth Rocha.

Lemos o livro, o interesse mostrado por eles foi grande pois antes de contar a história falei um pouco sobre o assunto. Disse que contaria a história de um garoto que tinha tudo a ver com a história do Brasil.

Peguei o “Mapa da Divisão Política do Mundo” com o propósito de mostrar a trajetória que os portugueses realizaram naquele momento, bem como localizar a Espanha, Portugal, a Índia e a costa brasileira. Minha intenção era apenas de ilustrar a história de Pedrinho. No decorrer da história ia mostrando no mapa a trajetória das três caravelas e das dez Naus.

Depois de contada a história falei mais um pouco sobre o descobrimento e fizemos um texto coletivo:

A “descoberta”

*No ano de 1500, em Portugal, o rei D. Manuel organizou uma esquadra para viajar em direção às Índias para comprar temperos, pimenta, roupas,...
Foram 13 embarcações: 3 caravelas e 10 naus, com 1500 pessoas.
A missão da esquadra era um novo caminho para a Índia, aquele descoberto por Vasco da Gama dois anos antes.
Morreram nesta viagem 1000 tripulantes.*

Trabalhar com textos coletivos foi uma opção que surgiu ao longo do meu trabalho enquanto professora das séries iniciais do ensino fundamental.

Decidi trabalhar com textos, orais, escritos, individuais e coletivos, por acreditar que:

“Uma prática que ainda de certa forma prevalece no ensino da língua portuguesa é a de centrar a análise e os exercícios escolares em torno de palavras ou frases isoladas, como se a atividade linguística estivesse reduzida a esta dimensão. Entretanto em toda a nossa atividade linguística, quer na escola ou fora dela, se realiza sempre como um discurso ou texto numa particular situação de comunicação. Assim posto, entenda-se que a atividade linguística se realiza no texto e pelo texto, seja ele oral ou escrito, e é a partir das atividades textuais que todo o “conteúdo” de Língua Portuguesa deve originar-se”. (SP, CENP, 1992, p. 11)

No início do ano presenciei em meus alunos o desconforto causado pela simples sugestão de produzir uma redação ou ler algum texto. Esse fato me preocupou e decidi então pensar em uma proposta que os ajudasse a superar determinadas dificuldades relacionadas à leitura e a elaboração de textos. Questionei-me ao pensar se as atividades que estaria propondo, ao longo do trabalho, seriam sem sentido e se realmente possuíam valor social. Com o passar do tempo, fui desmistificando os meus “achismos” e comprovando que meus alunos realmente estavam construindo saberes indispensáveis para sua formação, saberes esses, relacionados com a dinâmica social, visando contribuir com a construção de uma visão mais crítica da sociedade, por exemplo: *“então essa coisa de ter sido descoberto [o Brasil] por Portugal tem uma mentirinha, os índios já morava aqui, então o Brasil foi roubado, isso sim!!!” – Paulo 8 anos. (Diário de Campo, p.50)*

Juntamente com as produções coletivas contei com dois poderosos aliados: *o contexto social e as experiências dos alunos*. As crianças, quando chegam à escola, trazem consigo um repertório de idéias referentes a educação escolar e o que podem aprender, desde que inseridos nela. A bagagem cultural e social que acompanha a criança ao longo de sua trajetória escolar influenciará os rumos de seu desenvolvimento e desempenho na escola, cabendo portanto não menosprezá-las.

Habitualmente, quando nos referimos ao texto, ou mesmo refletimos sobre sua natureza e características, quase sempre o fazemos do ponto de vista do escrito, ou seja, como se o texto fosse uma ocorrência exclusiva da modalidade escrita da língua. Assim, estamos de uma certa forma reafirmando uma posição tradicional a favor do escrito e, sobretudo aceitando o ponto de vista daqueles que vêm de forma dicotômica, as duas modalidades da língua.

É nesse sentido que defendo a necessidade de se observar com mais cuidado os textos orais produzidos pelas crianças, compará-los com suas produções escritas, avaliando o grau de estratégias do oral no escrito.

Trabalhar com textos coletivos possibilitou criar situações onde tanto a oralidade quanto a escrita são trabalhadas de forma conjunta. Através desta atividade, o grupo teve a possibilidade de criar e recriar o texto de forma coerente e clara.

Confesso não ter sido fácil construir nosso primeiro texto coletivo. Depois de ter lido o livro – *Faz Muito Tempo* – e conversar sobre o assunto (descobrimento), solicitei que falassem (e eu iria anotando na lousa) não sobre a história do livro, mas apenas de algumas coisas como: em que ano aconteceu, em que lugar,... Demoraram para entender o que pedia. Era um texto coletivo e precisava das contribuições de um número razoável de alunos, mas poucos falaram alguma coisa daquilo que eu havia contado. A maioria ficava olhando ou repetia o que o colega havia falado (o que já era um bom começo). Foi uma atividade demorada e um pouco cansativa.

Nos dias seguintes trabalhamos com o texto coletivo. Foi trabalhada a interpretação do mesmo, atividades de separar sílabas de algumas palavras retiradas do texto, formação de frases, cruzadinhas e caça palavras.

Outra atividade que foi realizada envolvendo a questão de leitura, de forma mais direta, foi a construção do livro: “*Faz Muito Tempo*”, livro que iniciamos o trabalho com chegada dos portugueses ao Brasil em 1500. Não foi possível para a A. P. M. (e menos ainda para as famílias) comprar um livro para cada aluno. Decidi então, confeccioná-los juntamente com os alunos, neste caso, cada criança construiria o seu próprio livro (ver anexo 2).

A cada dia trabalhávamos com um trecho do livro, realizávamos várias leituras e interpretações, procurávamos o significado das palavras desconhecidas e reescrevíamos o texto.

As atividades que envolveram esta tarefa incluiu, entre outras:

- Leitura do livro;
- Interpretação de texto: na ilustração e nas respostas das perguntas orais e escritas;
- Produção e organização de texto orais e escritos;
- Situações problemas envolvendo o tema;
- Espaço e Tempo;

- Artes: ilustração do livro;

A função do professor, entre outras, é propiciar situações onde possibilita à criança construir seu sistema de significação, o qual, uma vez organizado na mente, será estruturado no papel ou oralmente. Daí, a necessidade de envolver nesta atividade a leitura e interpretação de texto. O ato de ler é um “processo de construir significados”, a partir de um determinado texto a criança elabora e vivencia situações, conhecimentos, significados, tudo isso possível, devido a interação entre os elementos textuais e os conhecimentos anteriores do leitor.

A produção e organização de textos orais e escritos pelos alunos, individual e coletivamente, também se caracterizou como fundamental no decorrer desta atividade. Nesse sentido, o objetivo principal foi trabalhar a elaboração da mensagem como instrumento de comunicação, pois ao escrever um texto, a criança expressa seus conhecimentos e idéias.

Nos momentos que envolveram a produção escrita, os alunos foram levados a pensar na escrita como algo possível, interessante e útil. Escrever sem medo de errar, foi uma das idéias trabalhadas durante essa e outras atividades. Os erros ortográficos foram encarados como “comuns” no processo de aquisição da escrita, primeiramente era necessário aprender a escrever, somente depois nos preocuparíamos com a ortografia.

No geral, foi uma atividade que maioria dos alunos realizou com prazer. Refiro-me apenas a maioria, pois haviam alunos que no momento que solicitava alguma atividade referente ao livro diziam: “Ah! Professora, de novo este livro!!...”

O resultado foi “belíssimo”: produções do livro realizadas com capricho, com motivação e interesse.

Outra atividade desenvolvida teve como objetivo conscientizar os alunos que a “cultura indígena” é constituída por diferentes culturas, incluindo suas tradições, costumes e valores, dessa forma trabalhamos com as diferenças culturais e individuais de cada um.

Com o propósito de “desmistificar” a concepção de que índio é somente aquele indivíduo que anda pelado, trabalhamos com a “leitura” do filme “Pocahontas: O encontro de dois mundos” (produzido por JETLAGE PRODUCTIONS). Neste filme é apresentado o indígena americano com seus costumes, valores, trabalho,..., diferentes da maioria dos indígenas brasileiros.

No filme, os indígenas enfrentavam os ingleses com o objetivo de defender seu povo e suas terras. Nele, o índio não usa penas (apenas o cacique) e as vestes cobrem grande parte do corpo. Meu propósito foi fazê-los vivenciarem que a “cultura” indígena é formada por várias outras culturas, cada uma varia de acordo com sua tribo e com seus valores.

Para concluir nossa reflexão foi proposto a construção de um texto coletivo. Este texto visava desafiar os alunos a registrar o que haviam aprendido, bem como criar e recriar o sentido e a coerência de um determinado texto:

Pocahontas: O encontro de dois mundos

Em 1607 os ingleses decidiram ir para o Novo Mundo³ procurar ouro.

O encontro entre os ingleses e os índios americanos foi meio confuso, pois os índios queriam proteger a terra enquanto os ingleses queriam explorar (introduzi esse termo) as riquezas dela. Para aqueles índios a natureza era muito importante, pois dela tiravam tudo que precisavam para sobreviver.

Os Índios

Os índios viviam na floresta em paz com a natureza.

Eles plantavam muito milho e caçavam para viver. As vestes deles cobriam boa parte do corpo, isso porque “lá” é mais frio do que aqui no Brasil.

Nos outros dias desenvolvemos várias atividades envolvendo o texto coletivo. Desenvolvemos atividades que envolviam a produção e interpretação de texto, bem como a ortografia.

Contextualizei as atividades referentes a ortografia com os textos coletivos. Ao escrever os textos questionava a escrita “correta” das palavras. Neste caso, não menosprezei a importância da aquisição da escrita ortograficamente correta, mas apenas acreditei que poderia ser adquirida gradualmente através da construção de textos:

“deve-se permitir que os alunos escrevam textos espontaneamente, pois será fundamental na medida que acabam fazendo a passagem da fala para a escrita e da escrita para a escrita ortográfica, gradualmente”. (Cagliari, 1992)

O que geralmente acaba acontecendo é uma preocupação demasiada com a ortografia e um descaso com o conteúdo e estrutura do texto. Os erros ortográficos devem fazer parte do processo de aquisição da escrita, pois, ao se basearem na forma fonética para escreverem as crianças estão criando hipóteses de como devem

³ Trabalhamos o significado de “Novo Mundo”.

escrever e com isso revelam uma reflexão sobre os usos linguísticos da escrita e da fala:

“ é impressionante como os erros dos alunos revelam uma reflexão sobre os usos linguísticos da escrita e da fala. Só a escola não reconhece isso, julgando que o aluno é distraído, incapaz de discriminar, aprender, memorizar, se concentrar no que faz. Ele se concentra e reflete mais do que se possa pensar. E, quando é justamente criticado por seu esforço, desilude-se com a escola, ou tenta aprender apesar dela”. (Cagliari, 1992)

Minha metodologia de correção consistiu basicamente em ler os textos produzidos pelos alunos grifando as palavras “erradas” ortograficamente. Algumas delas por achar a escrita mais complexa ou não serem tão conhecidas escrevia no final da folha, enquanto outras, não sendo necessário, as crianças facilmente corrigiam apenas lendo e refletindo sobre a escrita correta de uma determinada palavra. A estrutura do texto era trabalhado utilizando os textos produzidos pelos próprios alunos. Colocava-os na lousa, e juntamente com a classe íamos “melhorando-os”, conforme o interesse e idéias apresentados pelo grupo.

O tema escolhido pelo grupo e abordado em sala de aula possibilitou confluir elementos (interesse, espontaneidade,...) que promoveram uma atitude flexível perante o processo de ensino-aprendizagem. Essa atitude partiu tanto do professor, dos alunos, como dos conteúdos trabalhados no desenvolvimento do projeto.

Organizar os conhecimentos escolares através de projetos, difere do trabalho habitualmente desenvolvido em muitas salas de aulas, ao passo que possibilita ao aluno não apenas ter acesso ao conhecimento, mas de aprender a relacioná-los, bem como a possibilidade de construí-los. Um exemplo disto é o texto produzido por um aluno sobre o descobrimento do Brasil:

“demorou muito pra mim saber que os índios são os verdadeiros donos do brasil pra eles a terra não tem dono é da natureza eles viviam bem até os portugueses chegar. Ai foi só confusão mataram as famílias tentaram escravazar eles e foi só tristeza. Os portugueses não podia fazer o que eles fizeram - eziste livros que não contam a história de verdade.” (Júlio, 8 anos)

Os saberes construídos pelas crianças nos *projetos* visam desenvolver a criticidade, criatividade e autonomia. Através da leitura deste texto é possível percebermos a construção do conhecimento relacionado com o “descobrimento” do Brasil de forma coerente e crítica.

Buscando e organizando as informações: um dos pressupostos básicos do trabalho com projetos

O trabalho com projetos envolve inúmeros aspectos, inclusive o tratamento de informações, este é, por sua vez, um dos pontos mais visíveis que diferencia a organização do currículo por projetos das demais formas de organização curricular. Nele, o aluno é levado, através das leituras e pesquisas, a pensar e construir significados sobre os fatos, as informações e conhecimentos que estiveram por vezes construindo.

Meu objetivo ao solicitar “pesquisas” parte do princípio de que a criança convive num mundo onde os meios de comunicação têm se tornado cada vez mais canais e veículos de informações. Portanto, a criança recebe uma série de influências - local, nacional e internacional - que na maioria das vezes não estão nem um pouco preocupadas com a formação global e crítica dos indivíduos, mais sim, com os interesses políticos e econômicos de seus dirigentes. É nesse sentido que o trabalho por *projetos* se difere daquele orientado pelos livros didáticos, normalmente desenvolvido nas escolas, onde os alunos são considerados meros receptores de informação, “aqui”, foram levados a pensar e refletir nas informações e nos meios de se chegar a elas (através de livros, filmes, de depoimentos orais,...)

Trabalhar com pesquisas, visa primeiramente desmistificar o conhecimento como um saber pronto e acabado. Todo conhecimento não deve ser visto como verdade absoluta e imutável. Neste caso, é necessário abrir novas frentes de investigação, e é aí que entram os alunos como sujeitos e promotores de conhecimentos. Trabalhando com uma variedade de fontes: escritas, orais, iconográficas,..., acredito estar criando situações que permitam aos alunos posicionar-se de forma questionadora frente às fontes de informação e procurar sempre diversificar seu uso.

A escola assume, neste contexto, o papel de não apenas transmitir as informações, mas também de inserir o aluno em situações que envolvam o tratamento das mesmas. Dessa forma, acredito estar possibilitando situações onde as crianças não só recebam, mas também compreendam, numa perspectiva crítica, os fatos e as diferentes intenções daqueles que as veiculam.

Pensar, organizar as diferentes informações buscando seu sentido é um dos objetivos propostos neste trabalho. Nele também, o aluno é estimulado a ampliar sua capacidade de analisar a realidade e de inserir-se nela de forma crítica e criativa.

Outros objetivos que envolveram a questão da ‘busca de informações’ foram:

- 1) Possibilitar ao educando estabelecer diversas relações entre os diferentes veículos de informação, bem como as próprias informações;
- 2) Desenvolver “habilidades” de observação, descrição e análise;
- 3) Criar situações que o aluno possa utilizar diferentes fontes de informação;
- 4) Criar situações onde as crianças possam organizar as informações e os procedimentos para sua busca;

Na prática, esses objetivos foram alcançados? Como foram construídos? Durante a realização do trabalho questionei as formas e os conhecimentos que meus alunos estavam construindo, fui percebendo principalmente através de suas “falas” as relações que estabeleciam entre os diferentes veículos de informação, bem como as próprias informações: *“Minha professora do pré não contou esta história [“descobrimento do Brasil”] assim!!!”* (Iara, 9 anos - Diário de Campo pg. 52) - *“Tia, na pesquisa do Júlio diz que os índios mal conseguem sobreviver hoje em dia, eu acho que mal sobrevivem desde que Pedro Alvares Cabral chegou aqui!!”* (Paulo, 8anos - Diário de Campo, pg.52).

Organizar as informações selecionadas através das pesquisas também significou construir conhecimentos. Para organizá-las foram necessários analisar as informações (o que era relevante e irrelevante) e planejar as formas de apresentá-las (confeção de livros, murais, seminários,...).

A primeira pesquisa solicitada teve como objetivo principal proporcionar situações onde os alunos pudessem perceber que existem diferentes tipos de moradias, inclusive a indígena, cada qual “construída” de acordo com as necessidades de cada ser vivo.

Após ter lido vários textos que tratam de seres vivos que constroem suas próprias moradias como a aranha e o João de Barro, foi requisitado a cada aluno que pesquisasse diferentes tipos de moradias existentes no ambiente em que vivem, ou até mesmo em livros ou relatos orais das pessoas. O registro da pesquisa poderia ser feito através da escrita ou do desenho. O resultado dessa pesquisa foi a construção de um painel sobre diferentes moradias (ver figuras 5 e 6). Foram apresentados

desenhos e trechos escritos que referiam-se a casas de formigas, cupins, cachorros, passarinhos, aranhas, tatu, macaco, abelhas, piolho, pulgas, entre outros, mas em nenhum dos casos foram apresentadas as moradias dos próprios alunos, talvez por não ter sido clara o suficiente quando propus a pesquisa.

As fontes pesquisadas variaram entre relatos orais dos adultos, programa sobre a vida animal da Rede Cultura e da observação direta dos locais que as moradias se localizavam.

Depois de construído o painel discutimos sobre as diferentes formas de moradias selecionadas na pesquisa: seu tamanho, material construído, seus moradores,... Neste contexto, introduzi a discussão sobre as diferentes moradias dos seres humanos. Discutimos sobre as mansões e favelas, as tendas do deserto e dos iglus dos polos, todas moradias construídas de acordo com o clima da região, das necessidades e limitações de seus habitantes.

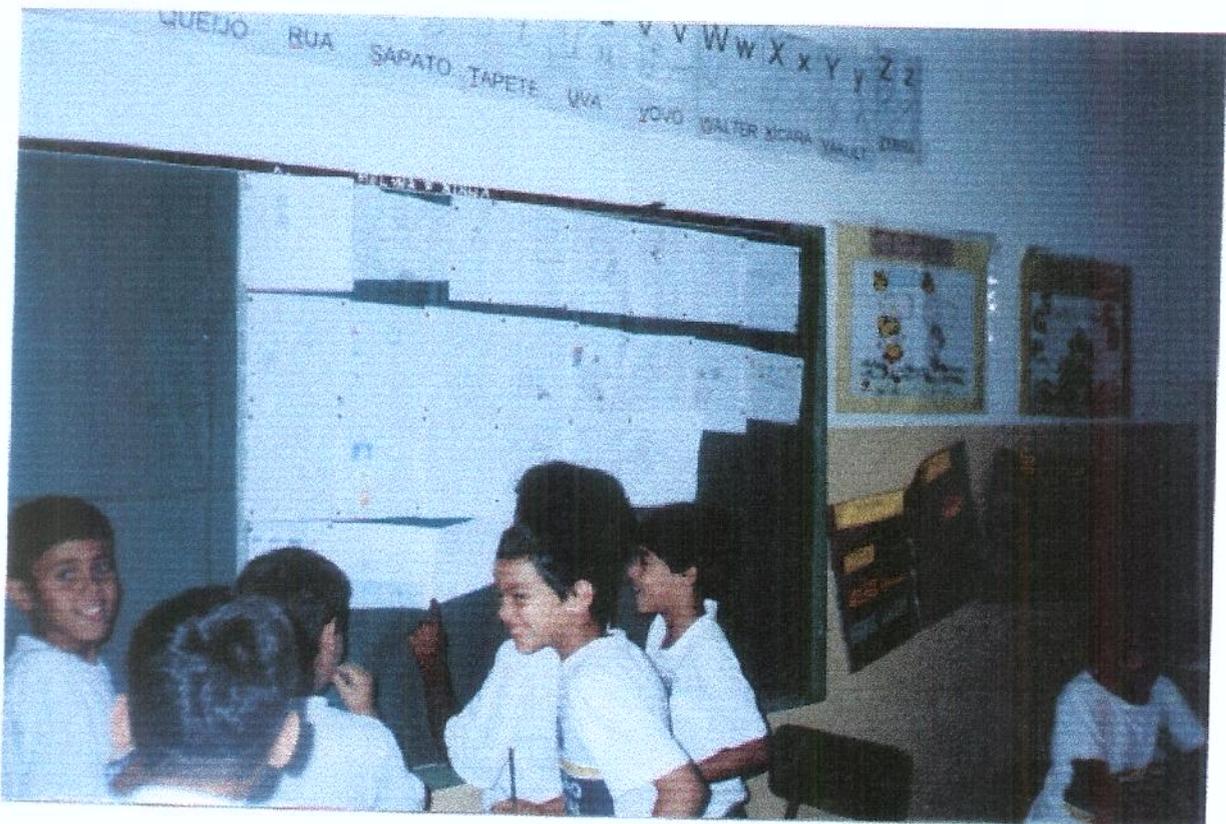
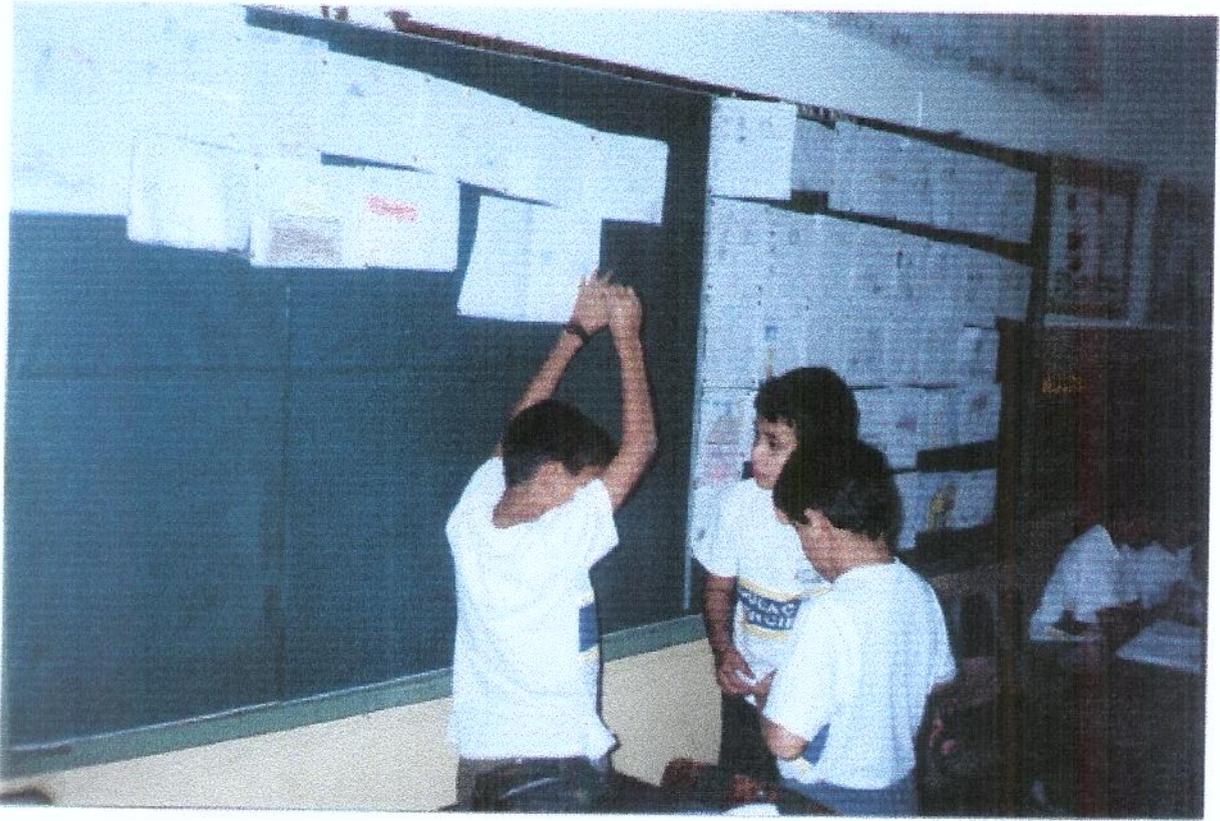
A atividade visava fazer com que a discussão em torno da pesquisa solicitada chegasse nas moradias indígenas: ocas, malocas, tendas, casas, favelas,..., desde a época do descobrimento até os dias atuais. O painel construído retratava exatamente os diferentes tipos de moradias indígenas.

Solicitei outra pesquisa sobre “Plantas Medicinais” com o propósito de trabalhar conceitos referentes as plantas, desde a germinação, alimentação, conservação, até sua função no meio ambiente. Nesta fase de desenvolvimento do projeto, optei por trabalhar com plantas por tratar-se de um conteúdo bastante estimulante, destinado a ser desenvolvido nesta série e por ser flexível o bastante a ponto de se encaixar perfeitamente no eixo norteador do trabalho: o modo de vida indígena.

Introduzi o tema com uma discussão sobre o assunto e notei que a maioria dos alunos conheciam algo sobre os benefícios das ervas medicinais utilizada pelos indígenas e pelos não índios.

Na introdução ao assunto perguntei se haviam remédios e médicos nas florestas ou nas tribos. A resposta foi negativa. Então expliquei que os remédios e os médicos que existem nas tribos indígenas são, em sua grande maioria, diferentes daqueles que nós conhecemos. Disse ainda que em muitas tribos, tanto no passado como nos dias atuais, os remédios indígenas são extraídos das plantas medicinais e os médicos, em algumas aldeias, são os curandeiros e em outras os indígenas mais velhos.

FIGURAS Nº5 E Nº6



A maioria dos alunos trouxe algo sobre o objeto em estudo: recorte de revistas e livros, textos, ervas coladas nas folhas, incluindo informação sobre sua utilidade (ver figuras 7 e 8).

Voltamos a discutir e após a pesquisa (e com mais informação sobre o assunto) falamos sobre diversas ervas e sua utilidade e o que não poderia ser utilizado como planta medicinal. Com as informações coletadas através da pesquisa construímos um painel, nele fizemos uma lista de plantas e suas utilidades. Produzimos um texto coletivo, ficou assim:

“Plantas Mediciniais”

Através da nossa pesquisa aprendemos bastante coisas. Uma delas é que as plantas medicinais foram, no passado, bastante utilizada pelos índios, pelos negros e até hoje continua sendo utilizada por todos, inclusive por nossas famílias. Existem muitas plantas que nos ajudam a combater dores, alergias,..., mas existem também outros tipos de plantas que além de ajudar podem nos fazer muito mal, por exemplo, o ‘Comigo Ninguém Pode’.

Depois de concluída os trabalhos que envolviam as pesquisas realizamos diversas experiências envolvendo a germinação das plantas. Esta parte do trabalho consistiu em criar situações onde os “problemas” (conhecimento, hipótese,...) são contrastados com as soluções.

Partimos de diversas questões: Como ficaria se plantássemos sementes em terra fértil e não fértil ? Utilizando água e sem utilizar água? Com luz e sem luz? Como as plantas respiram e se alimentam? Ao formular inúmeras hipóteses, notei que alguns alunos conheciam algo sobre o assunto, no entanto, houve colocações em que conceitos “errados” (em construção) apareceram, como: as plantas respiram oxigênio, se alimentam de terra e água,...

Plantamos as sementes, enquadrando-as em diferentes situações: vasos com terra adubada e sem adubo, vasos que recebiam luz e que não recebiam (colocamos dentro de uma caixa aqueles não queríamos que recebesse luz) e vasos que receberiam água diariamente e outros não. Esta fase do trabalho foi uma “festa” e contei com a participação, interesse e entusiasmo de todos.

FIGURAS Nº7



Pl. Virgínicos de Portugal
Nº 1 - 1950

Passiflora

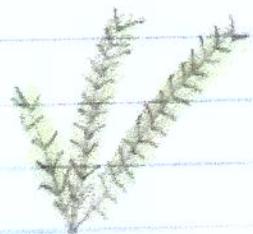


Plantas

Medicina



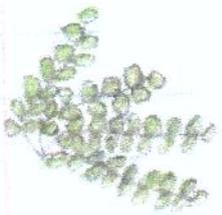
HORRELA



NOVALGINA



ERVA SIDREIRA EM FOLHA



POELÃO



CAMOMILA

FIGURA Nº8

Resíduos de Tiro de 2000
Linha etc

Peque - 3 Platas medicinais

as plantas são muito importante
para nos ajudar.

Canamela - serve para curar dor de
Barriga.

Essa erva serve como adorno.

Outros tratamentos à Base de ervas e
flores que é chamado de fitoterapia.

Os índios não usam mais remédios.

Fizemos relatórios diários sobre as diversas situações que envolviam a germinação das plantas. No final construímos conclusões coletivas sobre o fato, como:

- As plantas precisam de água e luz para crescer;
- Se a terra for adubada a planta cresce mais rápido;
- As mudas que não recebiam luz quase não brotaram e ficaram com um tom de verde mais claro que as demais;
- Existem plantas terrestres e aquáticas;

Baseadas nas conclusões elaborei e apresentei uma aula expositiva sobre a fotossíntese (processo de alimentação das plantas).

Aproveitando um problema surgido no bairro introduzi o assunto da importância e necessidade de conservar o Meio Ambiente. Num bairro próximo à escola tem um pequeno e mal cuidado bosque, que estava sendo foco de queima, depredação, armazenamento de lixo e entulho dos próprios moradores daquele bairro. A justificativa dada pelos moradores e comunicada através dos alunos era a de que a prefeitura não cuidava daquele bosque servindo apenas para local de procriação animais peçonhentos (cobras, ratos,..) . Nossa discussão se estendeu para fora dos alambrados escolares. Solicitei aos alunos que coletassem opiniões de diferentes pessoas sobre o assunto. Nem todos realizaram esta tarefa, porém os que realizaram colheram material (relatos orais na maioria) suficiente para concluirmos que queimar e transformá-lo em depósito de lixo não era a melhor forma de resolver aquele tipo de problema. Decidimos escrever uma carta para a prefeitura do município de Valinhos solicitando a resolução do problema:

Valinhos, 15 de junho de 2000.

Caro SR. Prefeito da cidade de Valinhos,

Nós, alunos do Ciclo I – Nível II da escola EMEF Professora Alice Sulli Nonato, através desta, comunicamos ao senhor a situação que se encontra o “Bosquinho” localizado nas proximidades do bairro Jurema. Hoje, devido ao abandono, é criadouro de animais peçonhentos causadores de

inúmeras doenças, os moradores preocupados com uma possível 'infestação' tem destruído gradualmente o local e todas as árvores, plantas e animais que lá se localizam. Conscientes do fato deste bosque se caracterizar como única fonte de lazer próxima à nossa região e da necessidade de conservar o meio ambiente, acreditamos que o senhor tomará as providências cabíveis para a solução imediata deste problema.

Agradecemos antecipadamente

OS ALUNOS

Levei a carta à Prefeitura. Não esperávamos resposta, mas apenas as providências necessárias para resolver aquele problema. Não vieram respostas, soluções ou qualquer nota sobre o assunto. Decidimos não desistir, escreveríamos todos os meses, mais cedo ou mais tarde iriam nos escutar.

Concluimos o processo de produção de conhecimento referente às plantas (germinação, alimentação e conservação do meio ambiente) revisando e articulando as informações apresentadas no decorrer das atividades. Envolvemos os resultados das pesquisas e das experiências, com as aulas expositivas e com os textos lidos, visando sistematizar o conhecimento que havíamos construído.

Flexibilidade no trabalho com projetos

Organizar o currículo através dos *projetos*, necessita levar em consideração o caráter flexível desta proposta de trabalho. Uma proposta flexível é aquela onde alunos, professores e sociedade tem "vez" e "voz", onde são envolvidos interesses e desejos dos que usufruem desta proposta para aprender e ensinar. O saber escolar só é flexível se significativo para as crianças.

Iniciamos a semana seguinte, reunindo dados sobre o modo de vida indígena. Solicitei aos alunos, na aula anterior, que trouxessem para a escola todas as informações que tivessem sobre os indígenas. Foi a segunda vez no decorrer do trabalho que todos os alunos participaram da tarefa, o material apresentado por eles implicavam em fotos, recorte de revistas, pequenos textos retirados de livros

didáticos ‘antigos’ guardados pelos pais, relatos orais registrados no caderno, livros paradidáticos sobre a vida dos índios (revista recreio) entre outros.

Disse que eles poderiam escolher a forma de trabalhar com aquele material. Várias sugestões surgiram, sabia que a atividade escolhida pela maioria seria desenvolvida, mas minha preocupação naquele momento era de proporcionar uma situação em que todos tivessem “vez e voz” e que sua sugestão viesse acompanhada de argumentos coerentes para convencer o colega pela opção escolhida. Nem todos esperavam a vez para sugerir, depois de algum tempo organizei a discussão dizendo que apenas seria ouvido aquele aluno que soubesse respeitar a hora de falar, ouvindo o colega e levantando a mão quando quisesse falar. Pedi para uma aluna ir anotando as propostas de trabalho na lousa, elas se resumiram nas seguintes:

- Fazer um livro sobre os índios;
- Construir um mural;
- Formar frases sobre os índios;
- Ir para a quadra brincar de índio;
- Desenhar vários índios.

A opção de trabalho acolhida pelo maior número de alunos foi a construção de um mural sobre o modo de vida indígena. Confesso que esta escolha não foi minha preferida, pois gostaria de ter construído com eles um livro sobre o tema em estudo, mas como foi uma decisão coletiva ficamos com aquela acolhida pelo grupo. Os argumentos apresentados por determinados alunos para construir o mural foram:

“- Nós já fizemos o livro do descobrimento agora vamos fazer outro!!!!” (Diego, 8 anos)

“- Nós podemos fazer um mural porque assim é um jeito da terceira série (grupo de alunos que estudam na mesma sala em período oposto ao deles) aprender coisa sobre o índio também.”
(Wesley, 8 anos)

“- Já fizemos outros murais e eu gostei, quero fazer de novo.”
(Jéssica, 9 anos)

“- Gosto do mural porque nele a gente aprende a escrever nos cartazes.” (Michael, 9 anos)

“- Vamos fazer o mural porque assim a gente lê, escreve e desenha também.” (Henrique, 8 anos)

“- Eu escolho o mural porque aí a gente pode ficar juntos (em grupo).” (Beatriz, 10 anos)

Diante de tantos argumentos a classe logo optou pela construção do mural .

No decorrer da discussão questionava alguma colocações (“só através do mural a terceira série pode conhecer o que estamos estudando; só vamos ler, escrever e desenhar se trabalharmos com o mural, quais outras atividades podemos desenvolver fazendo a mesma coisa,...”) que acabaram organizando os argumentos e fortalecendo a escolha.

Dividimos a classe em grupos, pois segundo Jonatan (8 anos), “é melhor trabalhar em grupo porque assim a gente pode juntar as pesquisas”. Enquanto se organizavam em grupo, pensava com iríamos desenvolver aquele trabalho e, na base do improvisado, decidi dividir o tema em partes e cada grupo seria responsável por uma delas: 1) Onde os índios moram? 2) Como é a alimentação dos indígenas? 3) Como e onde dormem? 4) Como se vestem? 5) O que os índios caçam?

Os grupos escolheram a parte que iriam construir do painel. Depois de várias tentativas esse foi o trabalho que realmente desenvolveram em grupo. Não estavam apenas sentados juntos, mas sim, construindo em grupo a parte que seriam responsáveis na construção do mural.

Os resultados superaram as expectativas. Eram representações escritas, recortadas e coladas, até mesmo desenhadas sobre o modo de vida indígena desde a época do descobrimento até os dias atuais (ver figuras que seguem).

Em todas as construções haviam representações de diferentes condições de vida indígena, comprovando dessa forma que dois dos objetivos propostos no início do projeto haviam sido alcançados: “Encaminhar o aluno para a reflexão sobre a situação dos povos indígenas desde o tempo da “descoberta” do Brasil, passando pelas modificações ocorridas, até os dias atuais” e “Produzir nos alunos a ocorrência de uma visão real, não mitificada, do indígena”.

Ao analisarmos as figuras nº 09, 10 e 11 é possível percebermos esses objetivos como resultado do trabalho até então desenvolvido. Na figura nº 09 é

FIGURA Nº 9

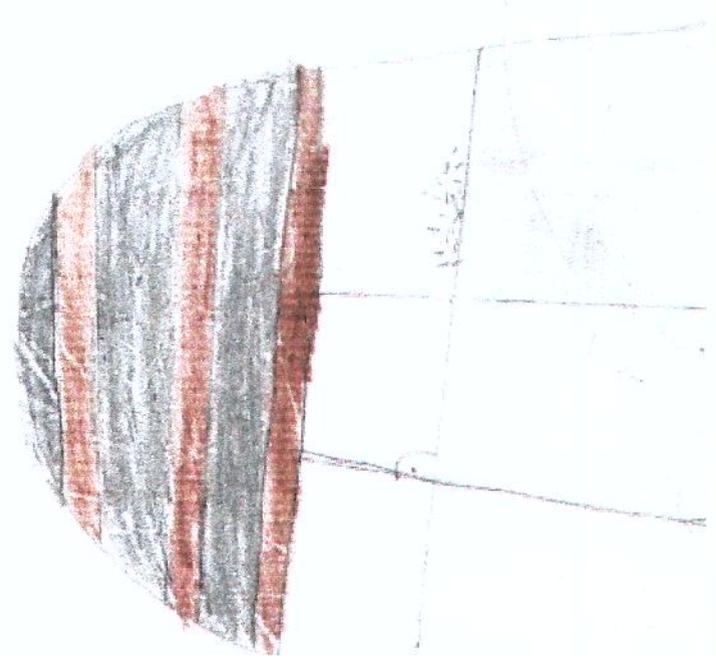
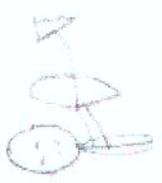
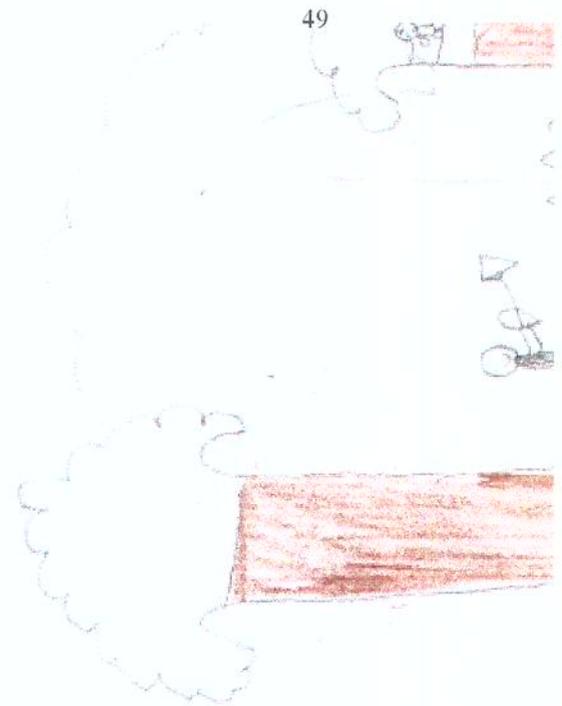
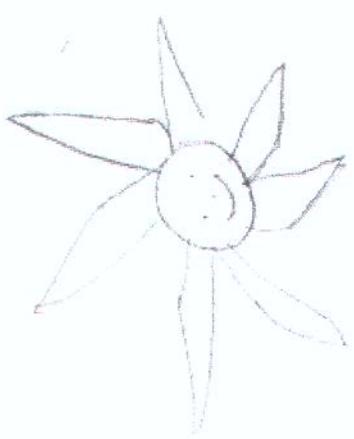


FIGURA Nº 10



CASAS



FAVELA



FIGURA N° 11



Indo as Indian witness 7000 B.C.

retratada uma aldeia, moradia dos índios tanto no passado como, em alguns pontos do país, nos dias atuais (a oca, o indígena pescando e caçando). A figura nº 10 apresenta uma concepção de moradia indígena urbana (casas de concreto e favelas) retratando uma visão real da vida dos índios nos grandes centros urbanos do país. Nota-se na figura nº 11, que o aluno construiu inúmeros conhecimentos referentes à moradia indígena: o índio dormindo numa rede, no interior de uma oca e a fogueira acesa dentro da moradia para espantar os insetos.

Apresentamos as tarefas realizadas nos diferentes grupos em forma de seminários e posteriormente as colocamos num mural. Na apresentação nem todos alunos falaram, alguns ficaram bastante tímidos. As apresentações começaram com uma descrição do que foi realizado, neste momento, intercalava algumas questões (*“Por que vocês desenharam, como alimento indígena, uma lata de milho verde?”*) como forma de possibilitar reflexão e questionamentos acerca do assunto.

Finalizando o Trabalho

Uma das últimas atividades desenvolvidas refere-se a construção de um “filme” pelo grupo. Esta atividade envolveu de forma intensa toda a classe. A proposta inicial foi de criar um filme para o projeto PETE (Projeto de Educação para o Trânsito nas Escolas) promovido pela EMDEC. O propósito do projeto de educação para o trânsito é o de incluir no currículo escolar noções de cidadania, respeito, trabalho coletivo,..., o que segundo sua filosofia, consiste em pressupostos básicos para uma conduta no trânsito um pouco mais segura e consciente.

A construção da história foi baseada no roteiro do filme “Vida de Inseto” (Walt Disney). Nesta história são apresentados conceitos como: trabalho coletivo, respeito às diferenças, valores entre fortes e fracos, exploração do trabalho, conformismo, reivindicações de direitos, entre outros. A história criada pela classe deveria conter alguns desses conceitos.

O primeiro passo foi construir o roteiro do filme. O texto foi construído de forma coletiva. Nele, o personagem principal se envolveria numa busca e enfrentaria

inúmeros perigos onde o bom senso e o trabalho coletivo seriam essencialmente necessários para o sucesso da aventura.

O segundo passo foi o de selecionar o personagem. Algumas sugestões foram levantadas (Índio, formiga, gafanhotos,...) e a escolha aconteceu por votação. O personagem escolhido foi um índio . Nosso personagem precisava de um nome, foram várias as sugestões (Curupira, Cauê, Tiririca, Pajé,...), no entanto, o nome escolhido foi Tatuapú (nome do índio da novela da rede “Globo”). Elaboramos a história coletivamente, ficou assim:

As Aventuras de Tatuapú

“Numa aldeia muito distante, ao longo do Ribeirão do Mágico, havia um índio chamado Tatuapú.

Tatuapú era um índio corajoso, aventureiro e teimoso. Encarava tudo que o cercava como um desafio, até que certo dia encarou não apenas o desafio mas aprendeu uma grande lição.

Ir para o outro lado do Ribeirão do Mágico era proibido pelo cacique Comudus, mas a curiosidade de Tatuapú era maior que qualquer regra ou lei imposta pelo líder da aldeia. E lá foi Tatuapú.

O índio passou por vários perigos. E do outro lado do Ribeirão encontrou uma tribo de canibais. Capturaram Tatuapú. E quando preparavam o pobre índio para um assado chegou o Cacique Comudus com alguns índios. O cacique Comudus propôs ao líder da tribo de canibais trocar Tatuapú por inúmeros animais capturados durante o caminho. E foi o que aconteceu.

Tatuapú voltou para casa com várias lições aprendidas, uma delas com certeza foi que sem seus amigos teria virado um apetitoso assado.”

A ilustração do filme foi feita pelos próprios alunos, bem como a construção do ‘cinema’, nele colamos todas as folhas uma na outra (cada uma com um trecho da história e a respectiva ilustração) e montamos o filme.

Contamos a história em todas as salas de aulas da escola, fomos sempre bem recebidos pelas crianças e professoras. Marcamos um dia para apresentar a história

aos pais e para quem mais tivesse interesse. Confeccionamos os convites e a distribuição foi realizada pelos próprios alunos. A apresentação foi um sucesso, contamos com um número considerável de “telespectadores”, as crianças sentiram-se tão motivadas que propuseram a confecção de outros filmes.

Para finalizar esta análise, selecionei duas redações que demonstram os conceitos, sobre o modo de vida indígena, construídos pelos alunos no decorrer da proposta de trabalho. Nelas, foram retratadas, concomitantes com os objetivos propostos no início do processo de criação do projeto, as formas de vida indígena trabalhadas no curso.

Na organização do trabalho pedagógico através de projetos as atividades proporcionaram aos alunos sentir-se sujeitos das tomadas de decisões e do processo de construção do conhecimento. No geral, foram atividades que nos proporcionaram construir conhecimentos referentes ao tema em si (expostos no anexo 1), bem como construir conhecimentos referentes à elaboração e execução de um trabalho envolvendo projetos: *“ a idéia fundamental dos Projetos como forma de organizar os conhecimentos escolares é que os alunos se iniciem na aprendizagem de procedimentos que lhes permitam organizar a informação, descobrindo as relações que podem ser estabelecidas a partir de um tema ou de um problema.”* (Hernandez & Ventura, 1998)

Cada *projeto* é formado por um conjunto de atividades que permitem abordar um determinado tema de forma a tornar a aprendizagem significativa. Para isso, é necessário abordar o caráter flexível dos projetos, nele, são contemplados tanto os interesses dos alunos quanto as necessidades do professor. Através de seu caráter interdisciplinar, os alunos possuem a oportunidade de estudar um determinado tema, fato ou problema em todos seus aspectos, relacionando num foco de estudo todas as áreas do conhecimento.

Notei certa empolgação envolvendo as atividades desenvolvidas pelos alunos. O interesse mostrado e os conhecimentos por eles construídos confirmaram minha proposição inicial: A organização dos saberes escolares através de projetos constitui um agente incentivador, facilitador e promotor de conhecimentos.

Redação n° 1

rural
 minha mãe disse que tudo
 mudou nesta vida eu acho
 que com as índias também
 está assim. Antes elas viviam
 melhor, faziam coisas porque
 moravam em fazendas e na
 hora alguns viviam na
 aldeias ainda mas a vida
 mudou muito. Porque as
 coisas que a professora falou que
 não estão a costumados
 a vida é assim.

Redação n° 2

O modo de vida indígena
 Os índios não são todos iguais
 Os índios possuem cultura diferente
 Os indígenas se alimentam caçam
 peixe, colhem frutos e plantando
 eles remédios são frutos de planta
 Os índios rezam para curar as pessoas
 também para seus filhos
 Ele dormem no chão
 e alguns em redes. Os índios caçam
 diversos animais eles moram em
 florestas e alguns na cidade.

Outro tipo de conhecimento também construído no decorrer do trabalho, foi o da construção e utilização de Projetos nas séries iniciais. Aprendemos a problematizar situações, bem como, a buscar informações e associá-las ao conhecimento que nos propusemos a construir.

A avaliação das atividades foi encarada como um processo contínuo e dinâmico. Parti daquilo que os alunos já sabiam, levando em consideração seu potencial, sua cultura e seu interesse, objetivando ampliar seu conhecimento, criatividade, criticidade e participação nas aulas e na sociedade. Procurei favorecer o diálogo e as trocas de experiências visando resgatar a auto-estima de cada aluno, valorizando o que ele é e o que já sabe.

CONCLUSÃO

O sentido de compartilhar, é sobretudo de “colocar em comum”. Sem pretensão de constituir uma receita ou um modelo a ser seguido, o presente trabalho consistiu num estudo sobre a viabilidade de organizar o currículo escolar através de *Projetos*. Existem inúmeras contradições entre a declaração de intenções e a prática, entre o enunciado e a tomada de decisão, portanto, muitas dúvidas devem ainda envolver a temática sobre o trabalho com *projetos*. O relato deste trabalho apresentou uma gama de problemas que o tema comporta, dando a dimensão de sua complexidade, porém, revelou inúmeros pontos sobre os quais é preciso refletir mais profundamente e, principalmente, aspectos que precisam ser estudados, para serem melhor compreendidos, fica aqui registrado o convite para o prosseguimento dos estudos.

O que foi retratado neste trabalho é apenas parte do que aconteceu em sala de aula, constituindo assim, uma imagem parcial da intenção de ensinar e aprender através dos *Projetos*. Muitos foram os efeitos causados nos alunos e em mim, enquanto professora, efeitos esses, que levou o grupo a sentir-se participante ativo do processo de conhecimento. Os alunos aprenderam aquilo que quis ensinar? E eu, o que aprendi? Todos aprendemos muitas coisas e uma delas é acreditar que somos capazes de mudar. Numa classe marcada pela indisciplina, pela repetência, pela falta de interesse e pelo alto índice de ausência, os alunos, no passado estigmatizados, agora tornam-se crianças dispostas a aprender e a compartilhar informações, opiniões, vivências.

A importância desse trabalho é retratada nos inúmeros desafios que se apresenta tanto no campo teórico, quanto na prática. Desafios que inclui a retomada desses estudos em momentos posteriores. Hoje, considero atingido meus objetivos, visto que eles consistiram no propósito de registrar contribuições acerca do assunto.

Retomando as colocações apresentadas na *Introdução*, juntamente com todo o processo de construção de conhecimentos envolvendo os *Projetos*, um dos motivos que me levou a desenvolver este trabalho foi a necessidade de “mudar”. Não se tratava de mudar por mudar, mas de conhecer meu trabalho e transformá-lo visando contribuir com a formação de cada aluno. Com o presente estudo pude localizar pontos positivos e negativos na minha prática pedagógica, e a partir daí *innovar* meu trabalho.

A tentativa em pontuar algumas questões sobre uma proposta educativa com vistas inovadoras, de cunho emancipatório, tem o objetivo de tornar a escola em geral, e o processo de ensino- aprendizagem, em particular, o mais prazeroso possível. Sabemos que:

“ A população conseguiu escola , isto é fundamental. E a população precisa continuar lutando para que esta escola deixe de ser de mentira e se transforme em alguma coisa que corresponda a seus interesses. Uma escola que corresponde aos interesses populares não será, nunca, como pretendem alguns setores mais conservadores do pensamento pedagógico, uma escola que se limite a ensinar leitura, cálculo e outras noções elementares. Esta escola deverá ser, também, uma escola que discuta ao mesmo tempo o próprio conhecimento que está sendo transmitido, explicita os conceitos, os conteúdos ideológicos que estão sendo transmitidos. Os chamados “conteudistas” são objetivamente conservadores nas suas colocações”. (Beisegel, 1988, p.21. Apud Geraldi, 1988)

Transpondo tudo isso para o campo da nossa discussão perceberemos que mudanças educativas na forma deste trabalho são elaboradas no bojo das escolas (suas experiências escolares), e não de forma externa como das prescrições curriculares. Pensando assim, as diferenças (individuais e culturais) em seu interior estariam contempladas no currículo escolar.

Se o currículo é fruto daqueles que participam do projeto educativo global da escola e que no interior dela será ele o “responsável” em cogitar o saber sistematizado bem como viabilizar os meios para atingir os objetivos educativos, nada mais “ideal” conhecê-lo e ajustá-lo de modo a contemplar à diversidade individual e sócio-cultural.

Acredito que um estudo que se propõe analisar questões da organização do saber escolar, pode trazer contribuições significativas para as reflexões sobre os problemas educacionais, e conseqüentemente sua superação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, Michael W. *História do currículo e controle social*. In: **Ideologia e Currículo**, SP: Brasiliense, 1982.
- ARROYO, Miguel G. *Experiência de Inovação Educativa: O currículo na prática da escola*. In: **Currículo: Políticas e Práticas**. Moreira, Antônio F.B. (org.). Campinas: Papyrus, 1999. p131-164.
- CAGLIARI, L.C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 1992.
- FAZENDA, Ivani C.A. **Tá pronto seu Lobo?: Didática/prática na pré Escola, coletânea de Textos**. 2ed. São Paulo: Ática, 1991.
- . **Interdisciplinaridade: história , teoria e pesquisa**. 2ed. Campinas: Papyrus, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 6 ed. R.J.: Paz e Terra.
- FRANCHI, Eglê. **E as Crianças eram Difíceis: a redação na escola**. 4 ed. S.Paulo: Martins Fontes, 1984.
- GARCIA, Pedro Benjamim. *Paradigmas em crise e Educação*. In: Zaia Brandão (org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. SP: Cortez, 1994. P.58-66.
- GERALDI, J.W. **A leitura na sala de aula: as muitas faces de um leitor**. Cadernos de Idéias nº5. São Paulo: 1988.
- GOODSON, Ivor F. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis, Vozes, 1995
- HERNANDEZ, FERNANDO. VENTURA, MONTSERRAT. **A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. 5ªed. Porto alegre: Artmed, 1998.

- KAUFMAN, Ana M; RODRIGUÉZ, Maria E. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- KRAMER, Sônia. **Por entre as Pedras: Armas e Sonho na Escola**. São Paulo: Ática, 1993.
- LARROSA, Jorge. *O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro*. Larrosa, J. & Lara, N. P. (orgs). **Imagens do Outro**. Petrópolis: Vozes, 1998. p67-86.
- LEITE, Sérgio. **Alfabetização uma proposta para a escola pública**. Cad. De Pesquisa. N.52. São Paulo: 1985 p.25-33.
- LEVANTEZE, Luciana. **O estágio no curso de pedagogia**. 1995. (T.C.C.)
- MORAES, M^a Cândida. *Em busca de um novo paradigma para a educação*. in: **O paradigma Educacional Emergente**. 3^aed. Campinas: Papyrus, 1999, p.29-54.
- MORAES, M^a Cândida. *A ruptura do paradigma*. In: **O paradigma educacional emergente**. 3^a ed. Campinas , SP: Papyrus, 1999, p.55-81.
- MOREIRA, A.F. e SILVA, T. T. *Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução*. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 3^aed. Cortez Editora, 1999.
- São Paulo (Estado). Secretaria da educação. CENP. **O texto da teoria à prática: subsídios à proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa**. 3 ed. SP:SE/CENP, 1992.
- SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: Problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. 3^aed. Campinas: Autores Associados, 2000.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **Por uma pedagogia da diferença**. [s.d.; s.l.; s.n.]

SMOLKA, Ana Luiza B. *O trabalho pedagógico na diversidade (adversidade?) da sala de aula. Educação Especial. Cadernos CEDES. Número 23.*

ANEXO - I

PROJETO BRASIL 5000 ANOS

Tema: Brasil 500 anos

Eixo temático: O Modo de Vida dos Índios: sua trajetória desde o “Descobrimento” e sua atual situação.

Objetivos:

- Encaminhar o aluno para a reflexão sobre a situação dos povos indígenas desde o tempo da “descoberta” do Brasil, passando pelas modificações ocorridas, até os dias atuais.
- Produzir nos alunos a ocorrência de uma visão real, não mitificada, do indígena.
- Conhecendo e entendendo a cultura indígena, os alunos também compreenderão a existência da diversidade cultural, podendo assim conscientizarem-se de que não há cultura “superior” ou “correta”, mas várias, cada uma com seu valor.

Desdobramentos:

Todas as áreas do conhecimento estarão envolvidas neste projeto, visando a integração do todo, em detrimento a uma visão fragmentada do tema proposto. Insere-se neste projeto todos os campos conceituais: linguagem, espaço, tempo, movimento, relações, temas transversais,...

Explorando as idéias prévias dos alunos sobre a figura indígena (seus conceitos e preconceitos), o professor mediará a reflexão que as crianças realizarão, objetivando levá-las a um nível de conscientização crítica e conhecimento compatível com a realidade que o indígena enfrenta hoje. Também, os alunos deverão perceber a existência dos diferentes povos indígenas. Assim será possível, por parte das crianças, o conhecimento do “índio real”, não mitificado.

Além disso, será trabalhado concomitantemente:

- Pensamento crítico;

- Ética;
- Pluralismo cultural;
- Cidadania;
- Descobrimento do Brasil;
- Os indígenas: seu modo de vida, seus costumes, características,...;
- Páscoa;
- Ritmo/ expressão corporal/ organização espacial/lateralidade;
- História dos números;
- Situações problemas envolvendo a adição e a subtração;
- Leitura (alfabetização);
- Interpretação de textos variados;
- Ortografia;
- Partes da planta e plantas medicinais;
- Conservação do Meio Ambiente;

Estratégias:

- Conversas informais;
- Trabalhos coletivos e individuais;
- Trabalho com o livro: “Faz muito tempo” da autora Ruth Rocha;
- Confeção do livro pelos alunos;
- Leitura e dramatização do livro e de lendas indígenas;
- Produção de textos coletivos;
- Filme: Pocahontas: o encontro de dois mundos;
- Documentário (a ser escolhido);
- Pesquisas: lendas e situação atual dos indígenas;
- Mapas (ilustração);
- Músicas e danças;
- Jogos e brincadeiras indígenas;
- Trabalhos com argila, cartazes, dobraduras e recorte e colagem;

- Exposição do projeto;

Avaliação:

Objetivar o processo e não o fim, será desenvolvida ao longo do projeto.