CINTIA MARA PEDRISA

A PRODUÇÃO DOS SABERES DOCENTES NA DINÂMICA DE CURRÍCULO POR PROJETOS

CAMPINAS SP
2002

CINTIA MARA PEDRISA

PRODUÇÃO DE SABERES DOCENTES NA "APARENTE"DINÂMICA DOS CURRÍCULOS POR PROJETOS

O trabalho de conclusão de curso apresentado como exigência parcial para a conclusão da graduação de Pedagogia, da Faculdade de Educação da UNICAMP, sob Orientação do profº Guilherme do Val Toledo Prado.

CAMPINAS, SP
2002

Aos docentes que mesmo por um segundo permitiram-se enxergar o escondido, desmascarar o aparente e ousaram revelar o silenciado!

AGRADECIMENTOS

Sinceros agradecimentos:

A Deus!

A meus pais Umberto e Salete, figuras centrais no percurso de minha trajetória, servindo-me como modelos de sucesso e perseverança!

A meu futuro esposo e companheiro Luciano, pelo amor, incentivo e paciência com as inúmeras ausências durante a elaboração deste trabalho!

A meu orientador e amigo, professor Guilherme, pelas críticas, incentivos e paciência servindo-me como trampolim no processo de constituição profissional de formação docente.

A minha segunda leitora e amiga, professora Helena, pelos questionamentos e apontamentos pertinentes aos dados produzidos na pesquisa!

A minha amiga Dejanira, pelas conversas de interlocução em nossos encontros e desencontros de pesquisadoras!

As professoras Elaci, Dora, Leandra e Iêda, companheiras de trabalho e de reflexão da prática docente, pela oportunidade de termos desfrutado das angústias, dúvidas, críticas e prazeres na produção dos nossos saberes!

ÍNDICE

Introdução:.....06

Capítulo I: Metodologia de pesquisa.....09

Capítulo II: Histórico do foco de estudo e a trajetória do currículo tradicional vivenciado pela pesquisadora nos idos de 80 à 90.....13

Capítulo III: "Currículo por Projetos" e "Produção de saberes docentes".....17

Capítulo IV:.Como a produção de saberes docentes era construída dentro da prática de currículo por projetos, tendo como único guia o RCN/INFANTIL?".....30

Capítulo V:.Como a produção dos saberes docentes na dinâmica dos currículos por projetos, estava sendo reconstruída frente as novas exigências político-educacionais implementadas no Ensino Infantil de Várzea Paulista?.....50

Capítulo VI:. Hierarquia de poderes condicionando a produção dos saberes docentes Aspectos políticos – históricos e pedagógicos.....61

Considerações finais: Tomando as produções de saberes docentes na dinâmica de currículo por projetos como espaço de resistência e crítica à demanda neoliberal da Educação.....81

Referências bibliográficas.....85

Anexo 1.....

Anexo 2.....

Anexo 3.....

INTRODUÇÃO:

Após cinco anos na docência de Educação Infantil em instituição particular, em 1999 tive os primeiros contatos com a pré-escola municipal de Várzea Paulista, onde pude registrar a transição da administração educacional da I Gestão para a II Gestão.

Neste contexto, observei algumas reformulações pedagógicas com base nas concepções de currículo por projetos seguindo o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCN/INFANTIL), juntamente com as transformações político – educacionais do município.

A "nova" organização do trabalho parecia ser uma prática diferenciada das anteriormente apresentadas na escola, exatamente por considerar a bagagem cultural do aluno como disparador para o trabalho pedagógico.

Durante a I Gestão a organização da prática docente, a falta de capacitação e orientação pedagógica, chamaram-me atenção para olhar "Como a produção de saberes docentes era construída dentro da prática de currículo por projetos, tendo como único guia o RCN/INFANTIL."

Entender em que medida as profissionais da rede municipal de Ensino Infantil de Várzea Paulista apropriavam-se dos conhecimentos produzidos na dinâmica dos currículos por projetos, foi a proposta do estudo, onde coloquei-me como agente participante e constituinte do processo de conhecimento e definição das práticas pedagógicas vivenciadas naquele contexto.

Registros de campo analisados à luz de fundamentação teórica, mostraram aspectos da gestão política, condicionando o fazer pedagógico e legitimando os objetivos dos Referenciais. Ao longo da pesquisa, dados coletados apontaram entraves que distorciam a concepção de projetos, resultando alguns apontamentos: "Interferências político – históricas e pedagógicas contribuíram para a descredibilidade e a falta de identidade do professor, que distanciou-se da forma inovadora dos projetos, sendo incorporado ao trabalho pedagógico como mais uma alternativa metodológica, sem grandes avanços à "práxis docente"

Após um ano de pesquisa, vivenciei a reeleição do prefeito e a troca de todo pessoal administrativo e pedagógico da Secretaria de Educação, como também o surgimento de

novas diretrizes educacionais e a sistematização de outras práticas metodológicas já existentes, como a dinâmica dos projetos.

Na II Gestão, a pesquisa priorizou a análise aprofundada da "reconstrução e produção dos saberes docentes na dinâmica dos currículos por projetos, frente as novas exigências político-educacionais implementadas no Ensino Infantil de Várzea Paulista.

Finalizando, a pesquisa procura "resgatar registros históricos, políticos e pedagógicos do contexto municipal da Educação Infantil de Várzea Paulista conjuntamente ao depoimento das professoras e da pesquisadora enquanto agente participante para delinear o que está sendo a Educação Infantil em Várzea Paulista e como está acontecendo a proposta do trabalho de currículo por projeto".

Apenas por questão didática, o TCC está organizado em sete capítulos que cumprem com o objetivo de registrar o percurso do processo de pesquisa e os apontamentos levantados no estudo das produções de saberes docentes na "aparente" dinâmica dos currículos por projetos:

Focando a construção dos saberes docentes, o Resumo do TCC, não chega a ser um capítulo mas cumpre com o objetivo de esplanar sucintamente, o estudo realizado ao longo de dois anos, na rede municipal de Educação Infantil de Várzea Paulista.

Capítulo I: Metodologia de pesquisa e análise dos dados coletados à luz de fundamentação teórica, indicada na bibliografia do TCC.

Capítulo II: Introdução: Histórico do foco de estudo e a trajetória do currículo tradicional vivenciado pela pesquisadora nos idos de 80 à 90.

Capítulo III: Fundamentação teórica das concepções de: "Currículo por Projetos" e "Produção de saberes docentes".

Capítulo IV: Contextualizando a Gestão I a responder: Como a produção de saberes docentes era construída dentro da prática de currículo por projetos, tendo como único guia o RCN/INFANTIL?"

Capítulo V: Analisando a Gestão II a compreender: Como a produção dos saberes docentes na dinâmica dos currículos por projetos, estava sendo reconstruída frente as novas exigências político-educacionais implementadas no Ensino Infantil de Várzea Paulista?

Capítulo VI: Tabulação da Gestão I e II comparando a trajetória dos aspectos políticos, estruturais e pedagógicos, a saber "Como as docentes da Educação Infantil de

Várzea Paulista, produzem saberes e legitimam a "aparente" dinâmica dos currículos por projetos?

Considerações finais: Não se constituem como capítulo, pois utilizam as questões produzidas na pesquisa como apontamentos a serem aprofundados em estudos posteriores.

CAPÍTULO I

Metodologia e análise da coleta de dados da pesquisa:

Para que o estudo registrasse como as produções de saberes docentes aconteciam na dinâmica de currículo por projetos e como o Referencial Curricular de Educação Infantil (RCN/INFANTIL) auxiliava o fazer pedagógico, foram analisados dois momentos distintos na administração educacional de Várzea Paulista: Gestão I e II.

Durante os últimos oito meses da Gestão I (2000), contextualizou-se a política, a história e a pedagogia da realidade educacional em que as docentes de Educação Infantil produziam conhecimento.

Nesta primeira etapa da pesquisa, o trabalho foi organizado em visitas diárias, com duração de quatro horas, em várias escolas da rede municipal Infantil de Várzea Paulista, uma vez que a pesquisadora encontrava-se como professora eventual não podendo restringir o estudo a uma única unidade de ensino, e estruturado através de:

- registros de conversas informais com as docentes da Educação Infantil, acerca das condições estruturais, políticas e pedagógicas da realidade educacional do município;
- transcrição sistematizada das reuniões e orientações pedagógicas oferecidas pela Secretaria de Educação;
- análise do Referencial Curricular da Educação Infantil (RCN/INFANTIL), norteando a prática docente na dinâmica dos currículos por projetos;
- coleta e análise de dados em diário de campo registrando as condições políticas, estruturais e pedagógicas do fazer docente na "aparente" dinâmica dos projetos.

Estas estratégias foram estabelecidas não somente para contextualizar a realidade educacional Infantil de Várzea Paulista, como também para nortear a continuação do estudo na Gestão II

Na Gestão II (de janeiro de 2001 à julho de 2002), a dinâmica do trabalho de pesquisa, norteou-se pelas visitas diárias, com duração de quatro horas na EMEI Jovino Cosme Ubaldo, visto que a pesquisadora conseguiu fixar sede durante o ano todo na mesma

escola. Este diferencial trouxe a pesquisa a possibilidade de aprofundar a análise dos dados anteriormente coletados, frente as novas exigências político-educacionais como também intensificou a análise dos aspectos pedagógicos (entendidos pela pesquisadora como os instrumentos mais próximos para a produção dos saberes docentes).

A condição da pesquisadora enquanto profissional docente efetiva, possibilitou ao estudo um olhar mais próximo à prática docente e ao cotidiano escolar. Para tanto, a coleta de dados na análise da II Gestão estruturou-se em :

- registros sistematizados das horas atividades e analisados teoricamente à luz do levantamento bibliográfico indicado no TCC;
- estudo do Plano de Desenvolvimento da Unidade (PDU) e sua relevância para a produção dos saberes docentes;
- elaboração de projetos pedagógicos na unidade de ensino;
- revisão e reflexão dos conteúdos utilizados na estrutura dos projetos;
- análise do Referencial Curricular Nacional (RCN/INFANTIL), apoiando as práticas de sala de aula e conduzindo as capacitações e orientações pedagógicas.

Para compreender as conseqüências da administração educacional na produção dos saberes docentes entre a Gestão I e II, elaborou-se três quadros comparando a trajetória dos aspectos políticos, estruturais e pedagógicos a fim de responder: "Como as produções de saberes docentes na "aparente" dinâmica dos currículos por projetos, acontecem na Educação Infantil de Várzea Paulista.

Para o encaminhamento da pesquisa, além da análise do RCN/INFANTIL, do Estatuto do Magistério, do PDU e de outros documentos referentes à administração educacional do município, houve a necessidade de fundamentar teoricamente à luz das contribuições de autores críticos de currículo e de formação docente o conceito de "Produção de saberes docentes" e "Currículo por projetos". Esta definição fez-se necessária com o objetivo de fornecer aporte teórico para a análise dos resultados da pesquisa, como também produzir questões norteadoras para o encaminhamento do trabalho:

- Qual a relevância do estudo para os agentes envolvidos? Seriam mais uma vez utilizados como dados estatísticos?
- Como os resultados seriam resignificados para além da constatação de campo?

- Qual a contribuição teórica para a produção dos saberes docentes com a contextualização dos aspectos políticos, estruturais e históricos da Educação Infantil de Várzea Paulista?
- Existiriam estratégias de ação?

Com o objetivo de resignificar estas questões para além da constatação de campo e de responder ao foco de estudo: "Como as produções de saberes docentes são conduzidas na dinâmica de currículos por projetos na Educação Infantil do município de Várzea Paulista", e de estruturar o TCC, elaborou-se um cronograma de atividades para nortear a organização das informações e a composição do trabalho de pesquisa:

1) Histórico da definição do foco de estudo, considerando a trajetória curricular tradicional vivenciada pela pesquisadora dos idos de 80 e 90.
2) Metodologia e análise de coleta de dados, resignificando os resultados obtidos na contextualização educacional, considerando a condição de pesquisadora enquanto professora eventual (Gestão I) e enquanto professora efetiva (Gestão II), coletando registros diários do processo de produção de saberes docentes.
3) Fundamentação teórica das concepções de: "Currículo por Projetos" e "Produção de saberes docentes", para o encaminhamento e conclusão da pesquisa.
4) Contextualização político educacional da Gestão I a saber: "Quais as formas de produção de saberes docentes na "aparente" dinâmicas dos currículos por projetos na Educação Infantil de Várzea Paulista, tendo como único guia o RCN/INFANTIL?"
5) Contextualização da Gestão II, na "aparente" dinâmica dos currículos por projetos frente as novas exigências político-educacionais.
6) Análise comparativa dos aspectos políticos, estruturais e pedagógicos da I e II Gestão, a saber "Como as docentes da Educação Infantil de Várzea Paulista, produzem saberes e legitimam a "aparente" dinâmica dos currículos por projetos?
7) Fechamento do estudo, considerando os questionamentos produzidos ao longo da pesquisa e durante a organização do TCC, que deverão ser aprofundados em estudos posteriores ao apresentado.

CAPÍTULO II.

Histórico do foco de estudo e a trajetória do currículo tradicional vivenciado pela pesquisadora nos idos de 80 à 90

Neste momento, faz-se necessário rememorar a organização curricular da qual fui fruto, a fim de identificar a necessidade das reformulações curriculares da Educação Infantil nos últimos vinte anos, para assim compreender a dinâmica curricular em que a escola está estruturada.

Analisando a trajetória escolar pessoal, pontuo três momentos distintos e determinantes para minha formação docente, tais quais:

- Marco da descoberta;
- Marco da absorção;
- Marco do desenvolvimento.

A primeira marca de meu histórico, situa-se nos idos de 80 quando cursava a 1ªsérie do primário (hoje ensino fundamental). Durante esta trajetória, desafiei os recursos metodológicos disponíveis para a aquisição de conhecimentos, pois pertencia a parcela de alunos que não avançavam no aprendizado.

Certamente não recordo de todos os conteúdos ministrados, mas tenho claramente marcado que não conseguia compreender, executar, nem reproduzir o conhecimento, organizado por um sistema cuja concepção pedagógica e metodológica estava inteiramente pautada no currículo tradicional.

O sistema educacional não respondeu as minhas inquietações pessoais, onde vivia o chamado Marco da descoberta!

Cresci vendo a Ciência roubar as noites de sono, os dias de passeios, a diversão da família, e acontecendo num laboratório pequeno e magnífico com válvulas ofuscantes, plaquinhas de circuito impresso que muito nos divertiam quando ganhavam um novo ponto de prata. Meu pai, um técnico eletrônico, amante e autodidata das leis da física, aferia equipamentos com seu osciloscópio diante de olhos admirados com as luzes verdes, ... pareciam batimentos cardíacos sendo mapeados. Quando os fenômenos aconteciam,

definia-os como mágicas dos meus anjinhos, já meu pai os explicava com as leis da física e da Ciência:

" porque o arco íris sempre aparecia depois da chuva; ... porque a medida em que andava em direção à montanha ela se distanciava e a medida em que me afastava ela se aproximava; ... porque sempre tomava choque quando tocava em meu pai durante o conserto de um televisor; ... porque o céu era azul; ... porque minha mãe colocava açúcar no molho de macarrão e ele ficava salgado; ... porque as cinzas de cigarro grudavam na tela da televisão depois que a desligávamos (coincidentemente sempre depois que assistíamos a um filme de terror); ... porque meus cabelos arrepiavam quando eram penteados;...como as placas de circuito impresso submersas numa travessa com líquido verde escuro saía transparente;... porque tomava choque quando estava descalça e colocava a mão na máquina de lavar roupa;...como podia chover gelo, teria Deus uma geladeira no céu...; porque nunca conseguia alcançar a sombra...; como uma voz poderia ficar presa no gravador; como a luz da lanterna conseguia iluminar o céu, seria o Sol uma grande lanterna;... ?"

Fui para a escola em busca das questões a que meus pais diziam explicar tudo e que fomentavam novas descobertas. Entretanto, o sistema educacional não respondeu as minhas inquietações e por não aceitar pacificamente suas sanções: (exercícios repetitivos, gritos, croques na cabeça, atividades rasgadas, cadernos jogados no lixo), fui penalizada com uma repetência...

Marco da absorção! É exatamente assim que posso definir a segunda marca em meu histórico, ao passo que naquela condição diferentemente de rememorar... voltar significou amargar, calar o que não foi respondido, desconsiderar o que já era construído, reviver "tudo de novo" no mesmo modelo tradicional de ensino e "...a ondinha vai,... a ondinha vem..." Que tédio! Que revolta! Que pena!

Nesta experiência aprendi que o sucesso na trajetória escolar só seria concedido se adequasse minhas questões ao conteúdo da escola, pois o contrário não existiria ...jamais! O resultado, foi assumir a postura pacífica diante do sistema educacional, em outras palavras, representar o modelo ideal de aluna a que não discordava e que reproduzia com detalhes os conhecimentos transmitidos...

O Marco absorção, interferiu não somente em minha postura de aluna, como também, fez com que acreditasse que as respostas certas, únicas e excepcionais estariam no sistema educacional! Cresci acreditando na estrutura curricular, organizada por blocos de conteúdos, apropriei-me de seus paradigmas e acostumei a esperar respostas, normas que seriam absorvidas e pacificamente reproduzidas em provas. Tinha certeza de que para mim chegaria o certo, o verdadeiro, pois a escola sabia o quê e como estava ensinando, nunca preocupei-me em analisar os conteúdos transmitidos.

Durante toda a trajetória escolar no ensino fundamental não tive clareza nem preocupação em questionar para que e porque fazia experiências ... Era tudo tão fácil: "fazer para comprovar o que os livros diziam..."

Tive ótimos professores, sabiam muito, mas se você me perguntar o que aprendi com a ciência na escola ... levando em consideração as questões da infância não escolarizada, ficou mesmo um nome, "cirros" é a denominação dada a um tipo de representação das nuvens, lembro-me deste porque na época fiz analogia aos cigarros de meus pais, precisava decorar este nome para a prova.

Nos idos de 90, comecei a cursar o magistério, onde a tônica do momento era o construtivismo. Debatiam-se críticas ferrenhas as práticas do ensino tradicional em detrimento de um planejamento constantemente "flexível e orgânico" as necessidades dos alunos e professores.

Em tese, o que percebia acontecer (mas nunca tive coragem de pensar muito...) era a promoção de um discurso pedagógico falseado, a medida em que esta flexibilidade só se aplicava a alterações de datas de prova, diminuição da quantidade de conteúdos em detrimento do aumento de outros, métodos avaliativos diversificados de provas... Tudo isso, porque o conteúdo ainda centralizava-se nos programas curriculares estabelecidos pelas Secretarias de Educação.

Em meio a transição da crítica ao ensino tradicional e o incentivo à práticas construtivistas em meados de 1998, no primeiro ano da graduação de pedagogia, a matéria de estágio despertou uma reflexão protelada há quinze anos:

Compreender a organização curricular da qual fui fruto, à luz das teorias e práticas educacionais atuais, possibilitaram-me conhecer a dinâmica pedagógica em que a escola

está estruturada. Este pode ser considerado o terceiro marco de minha formação, aquele que chamarei de Marco de desenvolvimento:

Um novo incentivo à capacidade de análise crítica do sistema educacional aconteceu ao olhar para a Educação Infantil no município de Várzea Paulista, a qual encontrava-se em constantes transformações: política, pedagógica e estrutural:

Neste contexto, procurei observar com mais atenção as transformações pedagógicas por "aparentemente" organizar o trabalho docente na dinâmica dos currículos por projetos.

Por apresentar traços de uma concepção inovadora que utilizava a bagagem cultural e o interesse do aluno como disparadores do trabalho pedagógico, é que iniciei os estudos com o objetivo de conhecer a nova dinâmica contrapondo-a à tradicional forma de organização curricular.

Com o objetivo de contextualizar as formas de organização do currículo, e também responder à necessidade de mudança no paradigma educacional, pautamos o trabalho em algumas questões iniciais:

- O que é projeto?
- Quais os objetivos propostos pelos projetos?
- Quais documentos auxiliam o trabalho docente estruturado nesta dinâmica? Como?
- Como os conteúdos tradicionais são trabalhados na dinâmica dos projetos?

Nesse contexto, faz-se necessário, estabelecer o caminho de transição do currículo tradicional as práticas construtivistas. Entendendo neste percurso, não uma qualificação teórica do construtivismo em detrimento do currículo tradicional, mas sim, a contribuição teórica e metodológica de cada um para o encaminhamento e análise do presente estudo.

CAPÍTULO III

"Currículo por Projetos" e "Produção de saberes docentes"

O capítulo III cumpre conjuntamente dois objetivos:

- diferenciar as concepções do currículo tradicional e as contribuições da dinâmica dos currículos por projetos,
- conceitualizar "Produção de saberes docentes; para posteriormente analisar os dados coletados considerando a realidade curricular da Educação Infantil de Várzea Paulista na Gestão I e II.

Conhecer o trabalho de currículo por projetos, exige a definição do papel da educação e a trajetória curricular tradicional, como parâmetro de encaminhamento e análise dos dados produzidos no presente estudo.

Síntese da trajetória curricular

Partilhando das mesmas contribuições de Arroyo (1992) que concebe a escola como uma instituição sociocultural, onde todos os agentes escolares (alunos, pais, professores, funcionários, diretores, comunidades) são sujeitos históricos e culturais, e como afirma Moreira e Silva (1992) entendendo a constituição do currículo escolar como a confluência de relações sociais e culturais é que faz-se necessário rememorar algumas contribuições importantes da sociologia crítica do currículo para a educação no movimento do escolanovismo e do tecnicismo.

Kliebard (1974), destaca o escolanovismo e o tecnicismo como duas grandes tendências observadas nos primeiros estudos e propostas da sociologia crítica do currículo. O movimento da escola nova representado pelos estudos de Dewey e Kilpatrick estava voltado para a elaboração de um currículo que valorizasse os interesses dos alunos já o tecnicismo representado pelos pensamentos de Bobbit, pautava-se por um currículo que valorizava a construção científica dos aspectos da personalidade humana.

O movimento das "escolas novas", surgiu a partir da Revolução Industrial, pois a burguesia necessitava de uma escola que se adequasse as constantes transformações sociais.

Aranha (1994), em seu texto: História da Educação afirma que para alcançar a nova ordem social a escola necessitava de "... métodos mais ativos que dessem maior ênfase aos processos de conhecimento do que propriamente ao produto..." p.204. Entretanto, na metade do século XX, percebeu-se que a escola não correspondia com as expectativas da indústria e do mercado de trabalho. Neste momento surge o tecnicismo interferindo significativamente nas relações da escola, operacionalizando os objetivos dos planejamentos escolares, organizando racionalmente e burocráticamente o trabalho pedagógico, incentivando o uso de instrumentos e métodos de ensino como instrução programada de computadores, máquinas de ensinar, tele ensino, etc.

No Brasil o tecnicismo foi introduzido no início da ditadura militar interferindo diretamente nas escolas públicas. Pautado pela excessiva burocratização do ensino, a tecnocracia, desconsiderava a especificidade do processo pedagógico, valorizando a atuação do professor enquanto técnico de ensino, na aplicação, utilização e criação de métodos e instrumentos para a aprendizagem.

Identifica-se nos idos de 50 e 60, o currículo educacional seguindo padrões rígidos de organização e sistematização do trabalho. O conhecimento caracterizava-se como poder absoluto e restrito á elite, legitimado pela avaliação "somativa". A educação era ministrada seriadamente, tendo prestígio aquele estudante que mais conhecimentos abarcasse. Nesse contexto o currículo era seriado, o professor (detentor de todo saber), ministrava sua aula, utilizando livros didáticos, acreditando que respondia a todas as necessidades de seus alunos.

Na década de 80 e 90, a racionalidade técnica formava através da operacionalização segundo a demanda da industrialização. A dinâmica da sala de aula, ainda era de informar, entretanto menos excludente, pois o interesse era recuperar o aluno, avaliado por instrumentos diagnósticos. O currículo pautava-se nos conteúdos do saber fazer.

Mais especificamente na década de 90, o currículo passou a responder ao modelo construtivista, o qual trouxe contribuições à práxis docente, reforçando a formação continuada à luz de fundamentação teórica.

As novas tecnologias cotidianamente questionam conhecimentos antes absolutos e o grande montante de novas informações produzidas diariamente, impossibilita que o professor seja o detentor do saber, o que pressupõe a reformulação das práticas

pedagógicas, uma vez que o modelo reprodutivista de informações se faz ultrapassado com a nova demanda globalizante.

A nova ordem é para que o currículo esteja embasado na interpretação e compreensão dos problemas (do cotidiano sociocultural), e são os conteúdos procedimentais (ler, escrever, medir, descrever, calcular, desenhar, classificar, traduzir, recortar, etc), que passarão a nortear a práxis do docente, possibilitando assim, que os alunos consigam aplicar as aquisições de conhecimento (tornar o conhecimento significativo). Os conteúdos atitudinais (solidariedade, tolerância, respeito por, atitude favorável a, aceitação de, rigor no trabalho sistemático, prazer pelo trabalho concluído, etc) intensificam o trabalho em grupo, sustentando a prática para a formação coletiva. O conhecimento é produzido num contexto de cooperação, constituinte das aquisições e apropriações escolares.

A escola encontra-se em momento de reformulação curricular, onde a seriação do currículo da década de 50 à 90 pautado na informação, não satisfaz a demanda econômica e cultural da sociedade. É preciso saber apropriar-se do conhecimento utilizando-o em busca da resolução de conflitos no cotidiano escolar e social. Dá-se aqui o surgimento de novas propostas pedagógicas estruturadas nos conteúdos atitudinais e procedimentais, como também a elaboração de práticas metodológicas que garantam o desenvolvimento dos conhecimentos legitimados pelo planejamento curricular, como é o caso da dinâmica do currículo por projeto.

Atualmente todos os segmentos estruturais da sociedade encontram-se em adaptação as novas demandas culturais, econômicas e sociais, o que faz com que muitas profissões deixem de configurar no mercado de trabalho e outras façam-se necessárias. Talvez como afirma Hargreaves (1994) em seu texto "Professorado, cultura y postmodernidade "podemos definir esta conjuntura como "...Pós modernidade, onde filosófica e ideologicamente, os avanços nas telecomunicações ao lado do alargamento e rapidez na divulgação da informação fazem com que se rompam com antigas certezas ideológicas e as pessoas descubram que existem outras formas de viver..." A escola assume o caráter propulsor das novas tendências e práticas sociais, onde o conhecimento fica a serviço da nova demanda global.

Faz-se necessário neste momento entendermos o que seria a dinâmica dos currículos por projetos, quais documentos auxiliam o trabalho docente estruturado nesta proposta,

como os conteúdos tradicionais são incluídos, para posteriormente analisarmos como está acontecendo na rede municipal de Educação Infantil de Várzea Paulista.

Contextualizando currículo por projetos e produção de saberes docentes

Conjuntamente a conceitualização de currículo por projetos será estabelecida a concepção de produções de saberes docentes.

O presente trabalho entenderá como produção de saberes docentes a reconstrução das prática e ações pedagógicas na constituição do ser professor. Compreendendo:

- como o currículo é apropriado e analisado na ação pedagógica;
- quais as formas de organização do planejamento escolar;
- o caráter das capacitações pedagógicas;
- a construção do trabalho com os projetos. Estaremos definindo a concepção de produções de saberes docentes, uma vez que cada aspecto pedagógico ilustra a forma como as docentes apropriam-se de suas práticas e refletem as condições do "ser professora".

Anteriormente a definição da dinâmica dos currículos por projetos serão estabelecidas algumas analogias acerca do significado da palavra projeto posto que nos parágrafos anteriores, sucintamente revisou-se a trajetória do currículo tradicional considerando a nova demanda social e econômica.

Pensar na palavra projeto pressupõe que definição? Independentemente da profissão que exerçam quando pensam no significado da palavra projeto, as pessoas tendem projetá-la ao conceito de "construção".

Aproveitando a conceitualização do senso comum para a Ciência encontramos a definição do "Projeto de Pesquisa", que reporta-se a organização sistematizada das etapas de investigação de uma determinada realidade (realidade).

Unindo a definição de projetos do senso comum e da "Ciência" surgem algumas similaridades com a organização dos currículos por projetos. Supõe-se como "projeto" a construção de algo, que necessita de um esboço prévio, denominado de planejamento. Subtende-se que neste planejamento toda a estrutura desta construção estará sistematizada, é como se antecipássemos graficamente o processo de construção, os imprevistos, as

necessidades materiais, os objetivos a que cada etapa responderá, antes do prédio ficar pronto.

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

O presente estudo retomará as contribuições suscitadas na experiência de Hernandez e Ventura denominada como pesquisa-ação com o objetivo de clarear algumas definições acerca do trabalho de currículo por projetos, e também estabelecer um paralelo com as concepções de projetos do RCN/INFANTIL que utilizou-se das contribuições de Hernandez e Ventura entre outros autores em sua formulação.

Segundo Hernandez e Ventura a assessoria pedagógica aconteceu na Escola Pompeu de Fabra motivada por vários aspectos entre eles por um estado de insatisfação dos docentes sobre como estava acontecendo o trabalho com os centros de interesse, sistema adotado pelo Centro para trabalhar os conteúdos escolares. "Os professores consideravam que os centros de interesses se desenvolviam na escola como se fossem lições tradicionais"p.20. Segundo as professoras seguir o trabalho de centro de interesse havia originado um efeito duplo: "junto a facilidade de criar e utilizar recursos didáticos, foi-se produzindo uma certa inércia em sua utilização...certa monotonia no planejamento, e realização das atividades, uma reiterada repetição na programação que suscitou sérias dúvidas sobre o valor de seu próprio trabalho"p.20

Analisando a contextualização da experiência de Hernandez e Ventura, a questão dos centros de interesse mostravam-se intimamente ligadas com a aprendizagem por descoberta "...As críticas a este modelo de aprendizagem foram realizadas, sobretudo, em torno da hipótese de que nem tudo os alunos podem aprender por descobertas, e ao risco que implica pensar que cada aluno deva reiniciar, de maneira individual e segundo suas necessidades, sua aprendizagem em questões e temas que já são parte do patrimônio dos saberes compartilhados e organizados"p.26

Sucintamente pode-se dizer que frente ao descontentamento do professorado com o trabalho dos centros de interesse e na intenção de que o aluno globalizasse os conteúdos e as aprendizagens juntamente com a preocupação de adequar o trabalho docente à realidade social e cultural contemporânea é que foi inspirada a dinâmica dos currículos por projetos na Escola Pompeu de Fabra. Segundo Hernandez e Ventura(1996), a organização dos projetos se baseia fundamentalmente em numa concepção da globalização entendida como um processo muito mais interno do que externo, no qual as relações entre conteúdos e áreas do conhecimento têm lugar em função das necessidades que traz consigo o fato de resolver uma série de problemas que subjazem na aprendizagem...A aprendizagem nos Projetos se baseia em sua significatividade, a diferença dos Centros de interesse, que segundo uma professora, baseiam-se nas descobertas espontâneas dos alunos..." p.62.

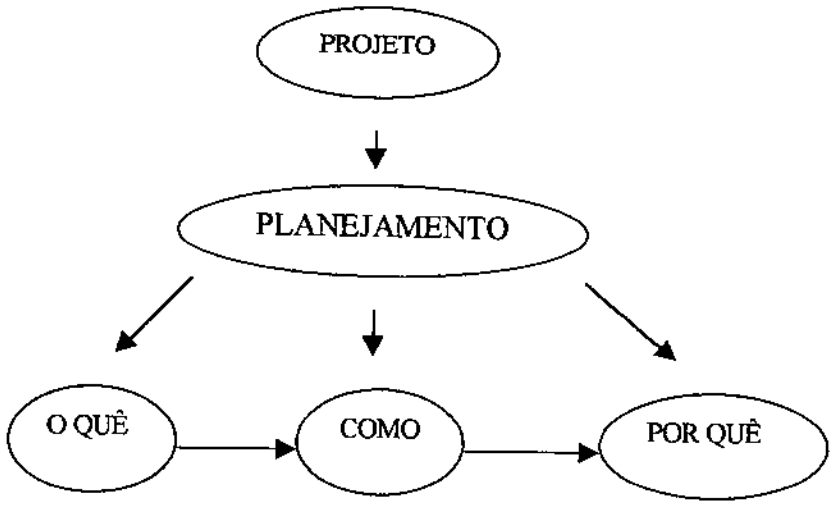
Faz-se necessário reproduzirmos o quadro em que Hernandez e Ventura diferenciam Projetos de Centros de interesse:

ELEMENTOS	CENTROS DE INTERESSE	PROJETOS
Modelo de aprendizagem	Por descoberta	Significativa
Temas trabalhados	As Ciências Naturais e Sociais	Qualquer tema
Decisão sobre que temas	Por votação majoritária	Por argumentação
Função do professorado	Especialista	Estudante intérprete
Sentido da globalização	Somatório de matérias	Relacional
Modelo curricular	Disciplinas	Temas
Papel dos alunos	Executor	Co - partícipe
Tratamento da informação	Apresentada pelo professorado	Busca-se com o professorado
Técnicas de trabalho	Resumos, destaques, conferências	Índices, sínteses, conferências
Procedimento	Recompilação de fontes diversas	Relação entre fontes
Avaliação	Centrada nos conteúdos	Centrada nas relações e procedimentos.

Utilizando a análise dos aspectos constituintes da organização curricular por projetos dada por Hernandez e Ventura, o presente estudo agregou informações acerca do currículo tradicional contrapondo-as aos aspectos da dinâmica dos currículos por projetos a fim de encaminhar e analisar os resultados produzidos pela pesquisa.

Partindo da premissa de que a evolução da humanidade está condicionada à construção de projetos, sejam estes pessoais, ideológicos, políticos, econômicos, ou culturais, devemos ter claramente definidas as etapas (caminho, processo) a fim de alcançarmos o objetivo final.

Para tanto, podemos resumir esta definição em :



Transpondo a analogia de projetos da humanidade e considerando a necessidade de busca de novos paradigmas educacionais encontramos algumas semelhanças com a dinâmica de currículo por projetos.

Para tanto, tomaremos como base a construção de um quadro comparativo entre a organização curricular tradicional e a por projetos, a fim de compreendermos o quê esta dinâmica traz de "novo" para a produção dos saberes docentes. Considerando a transição da modernidade para a pós – modernidade:

ASPECTOS ANALISADOS	**CURRÍCULO TRADICIONAL**	**CURRÍCULO POR PROJETOS**
1-ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS	Organiza-se em blocos de conteúdos: matemática, língua portuguesa, história, geografia, literatura, etc. Legitima-se através da quantificação e seleção dos conteúdos, concebidos como verdades incontestáveis.	Atualmente a dinâmica de projetos estrutura sua organização curricular pautando-se em centros de interesse, sendo fixos como os do currículo tradicional: Linguagem, Ciências Matemáticas, Natureza e Sociedade, Identidade e Autonomia. Entretanto a seleção do conhecimento acontece coletivamente com o grupo de trabalho.
2-POSTURA DO ALUNO FRENTE AO CONHECIMENTO	Tem como objetivo abarcar o maior número de informações através da memorização e de exercícios repetitivos. Entende o conteúdo como a única maneira de adquirir conhecimento e portanto "aprender". Acredita que o sucesso escolar depende única e exclusivamente de corresponder com as expectativas dos professores, transcrevendo e reproduzindo conteúdos trabalhados em sala de aula. Não tem nenhuma responsabilidade na seleção dos	Tem como objetivo explorar as diversas maneiras possíveis para a resolução de um problema. A aprendizagem não se resume no maior número de informações memorizadas. O sucesso na trajetória escolar não depende mais da reprodução de informações e sim da análise e aplicabilidade do conhecimento na resolução de problemas. Além de ter sua bagagem cultural como disparador de todo trabalho, pois num processo coletivo entre os atores escolares

	conhecimentos.	seleciona, ordena, classifica, elabora as etapas do projeto. A trajetória unilateral de aprendizagem (professor – aluno) é redimensionada a medida em que novos parceiros mediam a aquisição do conhecimento.
3-POSTURA DO PROFESSOR FRENTE AO CONHECIMENTO	Detentor do conhecimento, tinha o compromisso de seriar e classificar os conteúdos transmitindo-os didaticamente, através de metodologias. Seu planejamento pautava-se em programas educacionais que regulamentavam substanciosa quantidade de saberes que deveriam ser ensinados. Sua responsabilidade consiste em elaborar o plano de aula adequando as metodologias e a escolha do tipo de avaliação. Seu modelo de docência consiste no profissional que melhor consegue transmitir o maior número de conhecimentos. Tem como objetivo ensinar o aluno.	Tem como objetivo construir coletivamente todas as etapas do trabalho com o grupo, verificando a possibilidade de concretização das mesmas considerando as características da realidade que será utilizada como campo de estudo. Tem como objetivo maior não somente informar como ensinar a aprender, mas aprender a aprender. Esta concepção altera a dicotomia entre professores que ensinavam e alunos que aprendiam, nesta experiência todos aprendem tudo juntos: O professor aprende a reorganizar seu planejamento autonomamente, pautado pelos conteúdos mas principalmente pela bagagem cultural coletiva. O aluno sente-se comprometido com o processo de

		aprendizagem uma vez que participa de sua elaboração contribuindo com valores e regras pessoais. Tem como objetivo ensinar o aluno a aprender a aprender.
4-PLANEJAMENTO	O planejamento é substancioso de conteúdo e está legitimado por programas educacionais que selecionam conteúdos "mínimos". Autodenomina-se como flexível admitindo alterações na ordem e quantidade dos conteúdos. Os objetivos, as metodologias, as avaliações estão pré-determinados	Estruturado nos eixos de conhecimentos e centros de interesse. Constitui-se orgânico e flexível a medida que admite e faz-se válido na interdisciplinaridade. Os objetivos, as metodologias, as etapas previstas, as avaliações estão centrados no processo de aquisição de conhecimento, e portanto, no desenvolvimento do projeto. As etapas do projeto são entendidas como o levantamento de dados, a construção de hipóteses, a validação de saberes e o descarte de outros. Podemos compará-lo com o processo de pesquisa.
5-AVALIAÇÃO	A avaliação é somativa e faz-se ao meio e fim do processo de aprendizagem. Tem por objetivo verificar se de alguma maneira ou de outra o aluno conseguiu "aprender" os	A avaliação denomina-se constante e permanente visto que se faz necessária em todos os momentos do projeto: na validação dos dados produzidos, no levantamento de

	conteúdos trabalhados	hipótese, na comprovação dos registros e até para entender o processo de aquisição do conhecimento (o quê, como e para quê) devo aprender este conteúdo?!
6-FUNÇÃO DOS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS NA ESCOLA	O conhecimento escolar tem a função de capacitar o aluno para o mercado de trabalho, pois acredita-se que com o maior número de informações, maior será a possibilidade de respostas para a resolução de um problema e maior será sua possibilidade de inserção no campo econômico.	O processo de construção do conhecimento neste contexto de projetos, cumpre com a função de capacitar o aluno a buscar e trabalhar com as informações adquiridas. Outro processo de extrema necessidade é a construção de valores, a medida em que deverá constantemente analisar, avaliar, validar ou invalidar dados na resolução de problemas. Em outras palavras, a informação pela informação não satisfaz mais as necessidades da sociedade. O saber produzir e o saber trabalhar com a informação é o diferencial para a apropriação do conhecimento e a inserção no campo do trabalho.

Analisando o presente quadro, podemos concluir que:

- A dinâmica dos projetos pressupõe que os conteúdos tradicionais do currículo estejam representados nos temas, tendo a flexibilidade de remeterem-se a outros

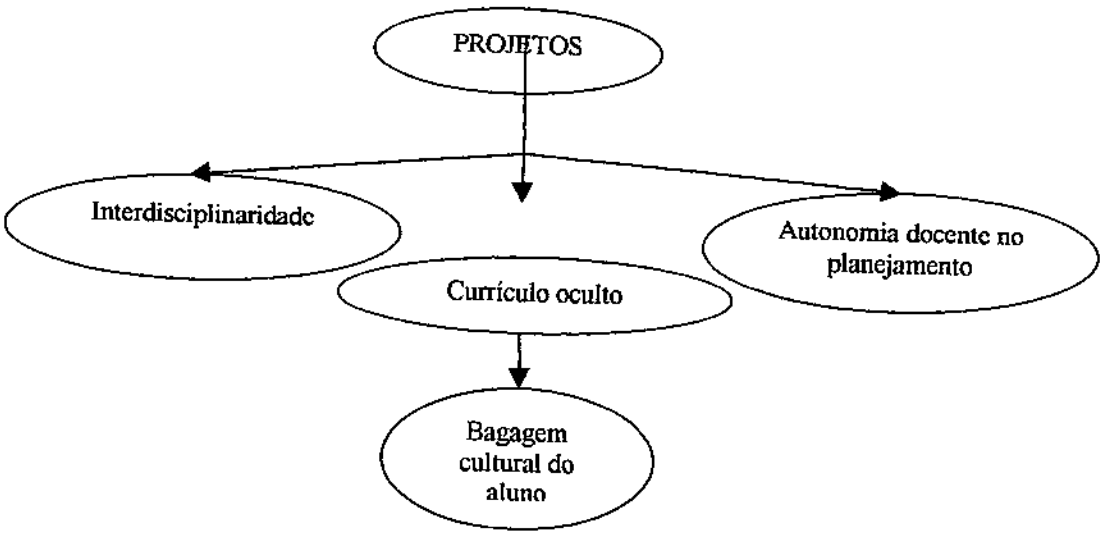
conteúdos, favorecendo a interdisciplinaridade e possibilitando novas respostas considerando as várias áreas do conhecimento.

- O caráter inovador desta organização de currículo consiste na produção de saberes docentes, considerando a bagagem cultural dos alunos, uma vez que todas as etapas do trabalho são entendidas como elaboração do pensamento coletivo.
- Pensando na organização curricular por projetos, podemos responder parte do novo paradigma educacional. Considerando a velocidade a que novas informações são produzidas, e a necessidade do currículo acompanhar o fluxo destes conteúdos, a organização por projetos em sua estrutura interdisciplinar , possibilita o movimento de determinados assuntos em outras áreas do conhecimento, favorecendo o enriquecimento e a necessidade de conteúdos que se relacionam.

O presente estudo concebe a organização curricular por projeto como um novo instrumento na produção dos saberes docentes e como o veículo de análise e crítica do currículo tradicional, considerando a necessidade política, econômica, cultural, ideológica e estrutural da sociedade em responder a um novo paradigma neo-liberal.

Quem sabe com a análise da organização do currículo por projetos consigamos dar voz ao currículo que não deixamos falar (currículo oculto) e como afirma Gramisci: "...Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas individuais e "originais", significa também e sobretudo difundir verdades já descobertas, Socializá-las por assim dizer; transformá-las portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato filosófico bem mais importante e "original" do que a descoberta por parte de um gênio filosófico de uma verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos de intelectuais..."

Registrar como as docentes da Educação Infantil no município de Várzea Paulista produzem e reproduzem saberes na dinâmica dos currículos por projetos, considerando:



Cruz (1998) em seu texto "Aprendizes do futuro: as inovações começaram" referindo-se ao trabalho por projetos afirma que: "...Pesquisas em psicologia genética, sobre o desenvolvimento da aprendizagem e sobre o processo de aprendizagem, evidenciam que pode haver ensino sem haver aprendizagem; que aprendizagem latu senso se confunde com desenvolvimento; sendo que desenvolvimento resulta em atividade operatória do sujeito, que constrói conhecimento quando está em interação, com o meio e com os outros sujeitos e com os outros objetos do conhecimento que ele deseje apropriar-se".

A diferenciação entre ensino-aprendizagem faz-se apropriada nesse momento a fim de sinalizar questões de investigação a saber: Qual será o caráter do trabalho de currículo por projeto em Várzea Paulista? Estará centrado no ensino ou na aprendizagem? Como acontecem as produções de saberes docentes nesta dinâmica, tendo em vista os aspectos de globalização e significatividade que a concepção de projetos assume ?

CAPÍTULO IV

"Como a produção de saberes docentes eram construídas dentro da prática de currículo por projetos, tendo como único guia o RCN/INFANTIL?"

Será tarefa do Capítulo IV, ilustrar o que Silva em seu texto "Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação" afirma: "...O saber da escola não deve ser buscado tão somente naquilo que é oficialmente proclamado como sendo seu currículo explícito (mas talvez e principalmente) no expresso pelas práticas e experiências que ela proporciona"p.80

Introdução para análise da Gestão I

Final da 1ª Gestão: Entender a construção do trabalho pedagógico, "aparentemente organizado" na dinâmica dos currículos por projetos, considerando a produção dos saberes docentes tendo como único guia o RCN/INFANTIL é a proposta de análise dos últimos oito meses da Gestão I.

A transcrição da Gestão I, seguirá em primeira pessoa, visto que a pesquisadora colocou-se como agente participante de todo o processo de coleta e análise dos dados baseados nas reuniões pedagógicas, no registro de conversas informais, na leitura e utilização do RCN/INFANTIL no cotidiano escolar em torno da organização do trabalho pedagógico e das produções de saberes docentes.

Por conta da pesquisadora encontrar-se na condição de professsora eventual, não conseguindo registrar a produção dos saberes docentes na dinâmica de currículo por projetos dentro da sala de aula, o estudo da Gestão I, pautou-se pela análise dos aspectos pedagógicos além da contextualização dos aspectos estruturais e políticos da realidade da Educação Infantil de Várzea Paulista.

Nesse contexto, a coleta e análise dos aspectos pedagógicos priorizaram o registro oral das experiências da prática docente e das condições de produção de saberes:

- Como o currículo estava organizado e quais documentos o regulamentava?
- Segundo as docentes como era trabalhar com os projetos e como aconteciam?

- Qual o caráter das orientações pedagógicas?
- Como o planejamento escolar era elaborado?
- Como refletiam sobre a prática de sala de aula?

Com o objetivo de organizar a coleta e análise dos dados produzidos na primeira etapa do estudo, utilizou-se a tabulação dos mesmos visto que toda a coleta de dados está permeada por fundamentação teórica, o que dificulta olhar a linearidade dos dados produzidos no corpo do texto.

Breve histórico da inserção da pesquisadora no campo de estudo:

Segundo Hernandez e Ventura (1998), existem duas maneiras de relatar experiências educacionais: as que são apresentadas pelo especialista, o que costuma ser a experiência de trabalho de outros e torna-se ilustração para suas próprias propostas; e a outra possibilidade que seja obra daqueles que ensinam, pois segundo Sthenhouse (1998) " ...são os que ensinam e não os especialistas, as figuras centrais de toda atividade curricular, na medida que são quem a levam à prática e deverão formular juízos baseados em seus conhecimentos e experiências... serão os professores aqueles que em definitivo, mudarão o mundo da escola, entendendo-a" (Sthenhouse apud Hernandez; 1998, p.15)

Refletindo o contexto educacional público, especificamente o segmento pré-escolar no município de Várzea Paulista, coloquei-me como agente constituidora da prática docente, onde encontrei indícios de uma rede de ensino adaptando-se as muitas transformações:

-política: Encontrava-se em adaptação com a administração ainda em grande parte estadual, mas sofrendo pressões do Estado para a municipalização;

-pedagógica: Implementação de um Currículo Nacional para o ensino fundamental - PCN'S (Parâmetros Curriculares Nacionais) e pré-escolar - RCN/ INFANTIL (Referencial Curricular Nacional Infantil)

-estrutural: Ampliação das unidades escolares e do corpo docente;

Considerando a realidade educacional da pré-escola no município de Várzea Paulista, optei por analisar a as produções de saberes docentes na organização do trabalho

pedagógico na sala de aula, "aparentemente" estruturada na dinâmica dos currículos por projetos.

A "nova" dinâmica parecia, diferenciar-se das antigas práticas de organização curricular, utilizando a "bagagem cultural" e o interesse do aluno como disparadores do trabalho pedagógico.

Em meados de 2000, iniciei o estudo no final da Gestão I, fundamentando à luz de teorias do currículo, políticas públicas e formação docente, a coleta de dados, que em análise final redimensionou o foco de estudo: De acordo com as orientações pedagógicas oferecidas aos docentes de Educação Infantil no município de Várzea Paulista: Como são construídos os saberes docentes na "aparente organização" de currículo por projetos?

Nesse contexto priorizei a análise das seguintes questões:

- O que é projeto neste contexto?
- Quais os objetivos propostos pelos projetos e o que é efetivamente alcançado?
- Como se dá a avaliação progressiva dentro deste contexto?
- Como os PCN'S e o RCN/INFANTIL regulamentam a dinâmica dos currículos por projetos?

Durante oito meses tive como sede a creche "Nana Fioresi", situada num bairro popular de Várzea Paulista. Embora tivesse minha sede na creche, raras vezes lá permaneci, pois enquanto professora volante, fazia muitas substituições. Nesses oito meses, tive a oportunidade de circular por quase todas as doze pré-escolas de Várzea Paulista, fato que aproximou-me consideravelmente das professoras e do fazer docente. A experiência de ser professora eventual possibilitou-me dois sentimentos:

- Privilégio por conhecer várias formas de fazer e viver o dia a dia docente. Fiz muitas amizades, conheci novas formas de organizar o trabalho pedagógico, partilhei de idéias, ensaios... e pouco a pouco através de registros orais fui compondo o que era Várzea Paulista.

- Outro sentimento muito diferente do prazer em conhecer e partilhar era a impossibilidade de criar raízes, pois o fato de ser professora volante, por mais que substituísse e ouvisse as professoras relatarem seus encontros e desencontros diários, não tinha a oportunidade de comprovar, em decorrência do pouco tempo na mesma escola, principalmente considerando a prática dos projetos.

Contextualização pedagógica

A idéia de se trabalhar projetos parecia fascinante, pois embora não tivesse a oportunidade de desenvolvê-los, entendia-os como a forma mais concreta da aproximação da realidade. Talvez, o fato do projeto apresentar como fechamento uma produção respondia o "por quê" e o "para quê", tornando-se relevante não somente para o aluno como também para o professor que deveria pensar , arquitetar, elaborar, escolher um tema que trouxesse como produto final algo novo e significativo para a aprendizagem.

Coletando dados percebi que não era a única a desconhecer a "nova" dinâmica curricular. As protagonistas (professoras, coordenadoras, e alunos), não pareciam seguras, nem à vontade com o trabalho de currículo por projetos.

As conversas informais evidenciavam certo descontentamento das docentes quanto a interdisciplinaridade, uma vez que nem sabiam ao certo o quê, como, nem para quê deveriam produzir projetos muito menos fazer interdisciplinaridade.

Durante as reuniões pedagógicas recordo-me da fala de uma professora aflita afirmando que : " os autores RCN/INFANTIL, são teóricos da educação e a linguagem está distante da realidade dos alunos de Várzea Paulista!"

A bibliografia referente as práticas por projetos ainda é insuficiente para pontuarmos novas referências. Entretanto, a fim de elaborarmos algumas aproximações acerca da prática de projetos utilizaremos como interlocutor, o relato da experiência de Hernandez e Ventura que narram quase uma década do trabalho de projetos realizado na Escola Pompeu de Fabra em Barcelona, denominado " Organização de trabalho de currículo por projeto"

Contrapondo a realidade das docentes de Várzea Paulista com a realidade vivida pelos docentes da Escola Pompeu de Fabra, tornam-se compreensíveis as queixas quanto a linguagem, a metodologia e até mesmo a proposta do RCN/INFANTIL, o qual não pode ser ser estudado, pois após sua versão preliminar lançada em 1996, restrita à crítica de poucos, logo em 1998, encontrava-se em exercício nas instituições escolares. Diferentemente da experiência de Hernandez, que foi acompanhada, recriada, transformada, adaptada ao longo de quase uma década na mesma escola, e ainda é acompanhada pelos profissionais docentes

que participaram ativamente do projeto e atualmente dão assessoria nas escolas que desejam conhecer o método de trabalho.

Diante deste contexto, optei por analisar a construção do trabalho pedagógico, "aparentemente organizado" na dinâmica dos currículos por projetos, considerando a produção dos saberes docentes tendo como único guia o RCN/INFANTIL.

Entender em que medida as profissionais da rede municipal de Ensino Infantil de Várzea Paulista apropriavam-se dos conhecimentos produzidos na dinâmica dos currículos por projetos, foi a proposta do primeiro ano da pesquisa, onde coloquei-me como agente participante e constituinte do processo de conhecimento e definição das práticas pedagógicas vivenciadas neste contexto.

Considerando os dizeres de Stenhouse (1998), enquanto pesquisadora e constituidora das experiências e apropriações docentes no campo educacional, posso efetivamente refletir, à luz da fundamentação teórica os entraves sobre as produções de conhecimento no campo dos currículos por projetos bem como os entraves quando da sua implementação na realidade de Várzea Paulista.

Contextualização política

Após três meses de adaptação para estabelecer um elo de confiança, sendo professora substituta, os agentes das escolas em que visitei, mostravam-se desconfiados e pouco a vontade para falar. Quando questionadas acerca das condições de produção de saberes, algumas falas permeadas por sentimentos de medo, angústia, revolta, indiferença, ansiedade, revelaram o peso da história da administração e das relações de poderes nas escolas. Embora não seja o foco de estudo, muitos aspectos, políticos, sociais e culturais condicionam o trabalho de currículo por projetos, na medida em que os agentes do processo pedagógico encontram-se envolvidos de maneira direta tanto na representação de cargos políticos ou indiretamente sofrendo as cobranças e conseqüências das relações estabelecidas político social e economicamente:

O papel da coordenadora, diretora e secretária da educação, são cargos de confiança, não existindo nenhum concurso público para a escolha dos mesmos. Para coordenar a rede

com cento e setenta e dois professores, existe apenas: uma coordenadora geral para a pré-escola e creches, e uma diretora geral para o ensino das séries iniciais.

Em determinado momento do trabalho numa reunião onde a coordenadora analisava o histórico elaborado pelas professoras no plano de ensino, solicitando que adicionassem as informações um breve histórico das vivências na escola, uma professora pronunciou-se em tom baixo mas fazendo-se ouvir por todas:

"_ Eu não vou abrir a minha boca para contar história nenhuma se quiser vão ter que me pagar."(Diário de campo)

Observando a cena lembrei-me do processo de como a coordenadora foi escolhida pela secretária da educação. Segundo vários depoimentos, em 1996, quando o Prefeito foi eleito pela primeira vez, quem ocupava o cargo de coordenadora era uma professora recém ingressada na rede, com formação em psicologia, mas muito competente, que procurou desenvolver um trabalho sério na rede, incluindo a inserção da dinâmica de currículos por projetos.

Segundo as professoras foi um período onde investiu-se fervorosamente em capacitação. Várzea Paulista foi um dos municípios pioneiros a desenvolver práticas construtivistas, baseados nos currículos por projetos chegando a motivar a cidade vizinha Jundiaí. Hoje ela é utilizada num documento pelo MEC, como o município de educação com qualidade total pelos altos índices de alfabetização, e pelo programa de capacitação docente continuada. Entretanto Várzea Paulista, embora pioneira de práticas construtivistas, estagnou-se após o afastamento da antiga coordenadora, que na ocasião precisou utilizar a licença gestante, sendo substituída pela atual, também recém ingressada na rede e cursando o segundo ano de Pedagogia.

Na época as professoras mais antigas da rede encabeçaram um movimento para que a antiga coordenadora reassumisse o cargo, recorrendo até mesmo à Secretária da Educação, o que foi em vão, uma vez que era um cargo de confiança.

Indignadas as professoras ainda sentiam certa reserva com a coordenadora, a qual segundo as mesmas aproveitou-se enquanto docente para enviar à secretaria de educação um projeto desenvolvido em parceria com outras professoras, sobre a criação de horta comunitária, que seria executado com os alunos da escola do Jardim América IV. Jornais, televisão, rádio visitaram a escola e entrevistaram a coordenadora, na época professora.

Este projeto segundo as professoras abriu-lhe caminhos dentro da prefeitura, sendo oferecido o cargo de coordenação que ela ocupa atualmente.

Após conhecer este breve histórico, comecei a refletir sobre algumas resistências nas produções de saberes docentes. Passei a entender, a postura das docentes que se recusam a resgatar a história da rede municipal de Várzea Paulista, pois acreditam que este resgate será um conhecimento que traduzirá a gestão política e pedagógica, da atual administração a qual elas negam.

A prefeitura disponibiliza à comunidade a estrutura escolar, repassando para os agentes escolares a necessidade da autogestão.

Fica clara a necessidade de autogestão empregada aos agentes escolares, se analisarmos a transcrição de um diálogo entre professoras e coordenadora analisando o registro no planejamento pedagógico dos materiais escolares disponíveis :

Coo "_ Ficou muito bom. Aqui vocês colocaram o que a prefeitura enviou e o que vocês compraram?" (Diário de campo)

Pro"_ Colocamos tudo junto, mas não separamos, o que compramos e o que a prefeitura enviou." (Diário de campo)

Coo "_ Algumas escolas separaram o que elas compraram, e o que a prefeitura enviou, fica gostoso de ver o que adquirimos. Proponho então, que vocês façam a quantificação separadamente das aquisições adquiridas e do que a prefeitura enviou." (Diário de campo)

Neste momento, pela primeira vez, percebi um consenso entre as professoras. Imediatamente concordaram e diziam fazer questão de mostrar o quanto adquiriram e o pouco que a prefeitura enviou.

A proposta para que as professoras separem os materiais adquiridos dos materiais enviados pela prefeitura, e o discurso da professora: " _ Faço questão de mostrar o quanto adquirimos e o pouco que a prefeitura enviou.", sem que o grupo percebesse, estariam confirmando a dinâmica da auto - gestão? Documentar a quantificação de bens adquiridos pela docentes para a manutenção e o exercício pedagógico, remete-nos a duas possíveis análises:

1- Documentar o poder de auto - gestão da escola através de seus agentes (docentes, pais e funcionários), divulgando assim, a possibilidade de trabalho mesmo em condições

inadequadas pela falta de materiais tais como: materiais de limpeza, brinquedos, giz, materiais dos carentes, mimeógrafos, televisão, vídeo - cassete móveis e compartimentos para guardar os materiais adquiridos, etc. Pode-se afirmar que a manutenção da escola fica delegada a auto - gestão, que documentado mostra o trabalho que pais docentes e funcionários conseguiram desenvolver.

2- Documentar a possibilidade da auto - gestão das escolas, aos olhos dos dirigentes, é a confirmação do discurso neoliberal, que com "boa vontade e determinação" pais, funcionários e docentes conseguem suprir suas necessidades criando artifícios para a manutenção da escola. Esse exercício, confirma o repasse da manutenção escolar para a autogestão, praticada por agentes escolares, este viés nos propõe uma terceira análise:

3- Sem que os agentes escolares percebam, o exercício de autogestão está sendo internalizado e documentado em suas práticas, onde os próprios funcionários, trazem de casa o material para o trabalho: detergente, álcool, panos de chão, de pratos, vassouras, rodos, etc; os docentes no comprometimento da profissão, e regidos pelo discurso de "querer é poder" vêem-se na obrigação de comprar materiais aos carentes e angariar fundos para a aquisição de materiais para o exercício da profissão: jogos, brinquedos, livros, giz, mimeógrafos, papel higiênico, etc; esporadicamente pais envolvem-se nas festas, bingos, rifas e contribuições de CPM, para arrecadação de fundos em prol as necessidades básicas da escola.

Este contexto propicia a comparação da profissão docente com a de um técnico, que além da capacitação para o exercício das atividades competentes, deve levar consigo suas ferramentas, como também a de seus clientes.

Neste exercício o discurso de contestação dos agentes escolares também modifica-se para a fala de manutenção da autogestão:

_ "Não adianta reclamar é assim mesmo."

_ "A Prefeitura diz não ter dinheiro."

_ "A Prefeitura está tão mal vista que ninguém quer vender nada a ela."

_ "A escola precisa funcionar, a gente tem que dar um jeitinho."

_ "O importante é que temos emprego."

A auto - gestão busca a manutenção administrativa e o funcionamento escolar, como também modifica a ênfase nos conteúdos metodológicos e procedimentais do projeto

pedagógico, onde o professor com a necessidade, de criar subterfúgios para suprir as necessidades básicas da escola (televisão, vídeo, mimeógrafo, máquina de xerox, livros, jogos, materiais de limpeza etc), e de trabalhar os currículos por projetos, une a necessidade de manutenção escolar com a função social do conhecimento: "mostrar ao aluno a "função social do conhecimento - ecológico", com a participação de projetos como da LATASA".

Currículo por projetos:

Faz-se necessário utilizar como intercâmbio de informação para observar a dinâmica de trabalho pedagógico a que o município de Vázea Paulista está inserido, a experiência dos currículos por projetos na escola Pompeu de Fabra de Barcelona, na qual Fernando Hernadez e Montserrat Ventura (1998), a partir de uma assessoria no campo do currículo, desenvolveu um trabalho com os docentes em busca de que os mesmos relacionassem-se criticamente com sua própria prática.

. Manter um nexo condutor entre a prática que se explica a partir da teoria é que faz com que o trabalho de Hernandez vá além do mero mostrar uma experiência educativa realizada por um grupo de docentes. O trabalho teve como objetivo interpretar , junto com o professorado o sentido de sua prática, na qual o pré-texto, a referência pontual foi o trabalho de organização dos conhecimentos escolares mediante projetos.

Resignificando a contribuição de Hernandez, destaco a fala de uma professora após uma reunião:

Pro "_ *Gostei da troca de experiências que fizemos, particularmente achei interessante, pois descobrimos pontos de vista em comum. A propósito seria válida a idéia de pudermos fazer mais vezes esta dinâmica.*" (Diário de campo)

Coo "_ Vocês podem estar usando a hora atividade para exercitarem esta dinâmica, embora saiba que vocês utilizam este horário para o planejamento da semana. A propósito, sei que precisam preparar as atividades para a semana, e gostaria que vocês olhassem com carinho o V. II do Referencial, que na minha opinião "é de ouro", até a cor dele é sugestiva. Os outros dois volumes (1 e 3), trabalham muito com as disciplinas de Português e Matemática, não que com as crianças em idade pré-escolar, não se trabalhe estes conteúdos, mas o V.II, trabalha muito bem com os conceitos de cidadania, com a

observação no outro, conteúdos tão importantes para a formação do ser humano. Procurem desenvolver algum projeto na área de cidadania, usem e abusem deste material." (Diário de campo)

Fala de uma professora para a coordenadora:

Pro "_ A propósito, este ano a prefeitura vai mandar mais algum material para os carentes? Olha até material de limpeza nós estamos trazendo, bombril, cândida, detergente, está difícil. Outro dia a merendeira teve que comprar leite porque não tinha, a escola está pintando e nem os pintores tem material para terminar a pintura." (Diário de campo)

Neste momento remeto à reflexão as considerações que Giroux (1984; p.27), faz aos professores enquanto intelectuais nas esferas públicas: "...As condições materiais sob as quais os professores trabalham constituem a base para os professores delimitarem ou fortalecerem suas práticas como intelectuais. Portanto, os professores como intelectuais precisarão reconsiderar e, possivelmente transformar a natureza fundamental das condições em que trabalham. Isto é, os professores devem ser capazes de moldar os modos nos quais o tempo, espaço, atividade e conhecimento organizam o cotidiano nas escolas..." Neste contexto, talvez as docentes, precisassem reformular, recriar transformar as formas convencionais de produção do conhecimento escolar, assim como as estratégias avaliativas, e as metodologias de ensino.

Particularmente o trabalho de currículo por projetos parece proporcionar maior diversidade de espaço, tempo, e metodologia, a medida em que o conhecimento promove-se num contexto dinâmico, de aquisições desde a reformulação dos centros de interesse até as práticas metodológicas para a execução dos mesmos.

F.d.C "_ Olha gente eu sei que a situação está difícil vou ver o que consigo, mas saibam que nós estamos sem recursos mesmo. Hoje eu trouxe, alguns materiais para os carentes mas é pouca coisa, vão dando um jeitinho, porque até a eleição o prefeito quer terminar de pintar as escolas e eu não tenho previsão do orçamento. Falando em carentes existe algum caso que vocês queiram citar."

Pro "._ Eu tenho uma aluna que deveria ser encaminhada ao conselho tutelar..."

Enquanto a professora relatava o caso da aluna para a coordenadora observava a postura das outras professoras, algumas cabisbaixas, outras caladas, outras concordando, outras complementando a fala mas ninguém pronunciou-se com as idéias diferentes das

transcritas nas questões. Para um telespectador que estivesse assistindo aquela situação, diria que a cena ilustrava um momento de interação, trabalho coletivo, troca de experiências, concordância filosófica, e pedagógica, bem como as respostas revelavam exatamente as atitudes que se espera que uma professora tenha, visto que são contempladas pelo Referencial (RCN/INFANTIL), independentemente das especificidades e singularidades de cada unidade de ensino, de cada sala de aula, de cada aluno enquanto indivíduo.

Ninguém parecia se incomodar com o silêncio, o calar, a atitude fria, distante, omissa, descompromissada e ao mesmo tão comprometedora, que nós docentes estávamos assumindo, naquele momento, único e excepcional para a nossa história de formação. Lembro-me do texto do Operário em Construção...

Neste instante, comecei a repensar a pesquisa. A preocupação em detectar quais os mecanismos do Referencial que interferem e de certa maneira comprometem o trabalho pedagógico, parecia tomar outro rumo.

As discordâncias entre as docentes são tão silenciadas que a discussão do Referencial poderia estar servindo como pano de fundo para encobrir os reais mecanismos que amarram e comprometem a prática pedagógica dos currículos por projetos? Talvez por não se sentirem a vontade em relatar suas experiências, seus ganhos, suas fraquezas, seus medos, suas criações, impeçam-se de refletir sobre o que é trabalhar o currículo por projeto? Seria estrutural, pedagógico, metodológico, social, político o condicionante das produções de saberes docentes?

Procurando estabelecer paralelos com a experiência de Hernandez, faço referência à fala de uma professora durante um momento da socialização de uma atividade:

_ Eu faço muito a dinâmica dos cantinhos, divido a sala de aula em cinco grupos, por exemplo: o primeiro grupo fica com os instrumentos musicais, o segundo com jogos de montar, o terceiro com giz, canetinha, papéis e tintas, o quarto com roupas do faz de conta, e o quinto com brinquedos de sucata. é uma dinâmica que dá super certo!

Diante deste depoimento o grupo emudeceu, e logo em seguida outra professora timidamente falou:

_ "Olha eu admiro muito quem consegue trabalhar com os cantinhos, juro que durante os meus vinte e dois anos de magistério, embora organizasse a dinâmica

previamente, nunca consegui bons resultados com o trabalho de cantinhos, principalmente tendo na classe uma média de vinte e nove alunos."

Fala de outra Professora

_ "Puxa vida, pensei que fosse somente comigo que os cantinhos não funcionavam, também tenho dificuldade em trabalhar assim, sinto as crianças agitadas, e não consigo fazer todas as intervenções necessárias pois enquanto um derruba a tinta na cabeça do colega, o outro disputa a tapas o brinquedo do companheiro, o grupo dos jogos não consegue formar as palavras, eles gritam ao mesmo tempo para chamar a minha atenção seja no momento da alegria ou da ira... e em meio a esta balbúrdia temos que nos desdobrar para socorrer todas as necessidades ao mesmo tempo, é difícil."

Através do depoimento emocionado da professora que acompanhou as reformulações educacionais dos últimos vinte e dois anos, percebe-se certa angústia em sua fala, que relata sentimentos de fracasso frente as diversas especificidades que dificultam a execução do trabalho em cantos, o mesmo idealizado pelos Referenciais.

Durante o período de coleta de dados estruturei, à luz de fundamentação teórica, o caminho percorrido pelas docentes na construção dos saberes pedagógicos na dinâmica dos currículos por projetos respondendo a questão inicial: Quais os saberes docentes e as formas de produção do trabalho pedagógico tendo como único guia os RCN/Infantil?.

Novamente faz-se necessário reportarmo-nos à experiência de Hernandes e Ventura (1998) na Escola Pompeu de Fabra, em busca de indicativos para analisar os aspectos determinantes para a definição da dinâmica de currículos por projetos na rede municipal de Educação Infantil de Várzea Paulista.

Para os docentes da Escola Pompeu de Fabra o processo de introdução e desenvolvimento do currículo foi entendido como um campo do conhecimento no qual confluíram as decisões políticas, pesquisas, propostas dos especialistas e realizações dos docentes. Na mesma linha, contrapomos à realidade dos professores de Educação Infantil de Várzea Paulista, onde o campo do currículo ainda sendo redimensionado e as possibilidades para a reflexão crítica permanecem no anonimato, visto que para as docentes, não ultrapassou a definição de grade de disciplinas.

A fim de estabelecermos interlocução de informação entre a experiência de Hernandes e o contexto dos currículos por projetos, na Educação Infantil no município de

Várzea Paulista, elaborou-se um quadro, no intuito de compararmos alguns dados acerca da produção de saberes docentes entre uma realidade e outra.

Características dos currículos por projetos	
Escola Pompeu de Fabra	Rede de educação infantil de Várzea Paulista
1-Ao processo de introdução e desenvolvimento do campo do currículo reuniu-se um conjunto de experiências realizadas a partir da prática pedagógica dos professores, acompanhado de reflexão e análise crítica das "novas referências teóricas para a fundamentação e explicação psicopedagógica em sala de aula" p.18 (Hernandes 1998).	1-Visto a necessidade de adequar o planejamento aos objetivos dos Referênciais e Parâmetros de ensino, a reflexão e análise foi substituída pelo modo com que as práticas pedagógicas deveriam acontecer. O professorado sente-se pressionado a responder as novas exigências pedagógicas estruturando sua prática na descrição de atividades seqüenciais e na criação de projetos que respondam as áreas de conhecimento dos RCN/Infantil.
2-A figura do assessor serviu para nortear as reflexões dos docentes acerca da prática pedagógica. A necessidade do assessor surgiu da insatisfação dos docentes na maneira como estavam desenvolvendo o trabalho com "Centros de interesses", visto que a globalização das atividades não parecia responder as necessidades do modo de aprender dos alunos. Esta insatisfação deu lugar à vontade pela mudança.	2-Os capacitadores atuam com os docentes de forma a instrumentalizar através de propostas de atividades, o fazer pedagógico, com receitas de projetos prontos e análise dos mesmos para implementá-los na rede.
3-Cientes de que os cursos de capacitação fora da instituição não respondiam mais as necessidades do grupo de docentes. A informação pela informação, não tinha significado para o desenvolvimento do campo do currículo, este foi o momento em que os	3-Diferentemente dos profissionais da Escola Pompeu de Fabra, os docentes de Várzea Paulista esperam do capacitador idéias novas, dinâmicas diferenciadas, pois acreditam que não precisam discutir o currículo uma vez que está

profissionais requisitaram a assessoria do especialista, a fim de que este norteasse a pesquisa do grupo em busca da construção histórica das prática pedagógicas vivenciadas na escola. A necessidade de estruturar e refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no centro, tornavam-se imprescindíveis para o processo de construção curricular. 4- Na Escola Pompeu de Fabra, a unidade escolar estruturou todo o trabalho pedagógico utilizando as contribuições coletivas do corpo docente, ao passo que se algum integrante por motivo qualquer abandonasse o grupo, o substituto, seguiria o ritmo do grupo maior, pois toda a Escola trabalhava a unidade coletiva e não se fazia através de práticas individualistas. 5- A Escola Pompeu de Fabra vivenciou uma experiência onde a Universidade de Barcelona subsidiou parte dos trabalhos desenvolvidos pelos assessores, para o qual os docentes participavam ativamente registrando e refletindo sobre a prática do cotidiano escolar. Entretanto, a organização dos profissionais competentes em cada setor da escola fazia-se necessária, para que todos os agentes escolares refletissem sobre a relevância de seu trabalho na construção do projeto curricular.	pronto nos RCN/Infantil. Fala de uma professora na semana de planejamento: " _ Gente todo ano é a mesma coisa! A gente se reúne para ficar falando o que cada nível (Pré I ;Pré II e Pré II), vai trabalhar, mais a gente copia do Referencial. Isto não vai mudar mesmo, o que a gente deveria fazer é conversar como cada uma trabalha determinado conteúdo, a gente poderia trocar atividades." 4- No município de Várzea Paulista, após dois anos trabalhando na mesma unidade escolar os docentes podem solicitar remanejamento caso sintam necessidade. Neste sentido o envolvimento do docente com a comunidade escolar torna-se prejudicada em detrimento do pouco tempo de exercício, assim como a relação entre os profissionais da mesma unidade escolar torna-se superficial, a medida em que encontram - se para resolver problemas de ordem organizacional, 5- Visto que as escolas não possuem diretor nem coordenador pedagógico, o profissional docente encontra-se na obrigação de dirigir e coordenar a escola no lugar do gestor. O tempo da hora atividade é utilizado em grande parte para o repasse de atividades e discussão dos problemas administrativos da unidade, não sobrando tempo para a reflexão do fazer pedagógico.

Refletindo as produções de saberes

Á princípio, a dinâmica de currículo por projetos mostrava-se relevante a produção de saberes docentes à medida em que:

1- Considerava a bagagem cultural dos alunos como disparador para o início do projeto sendo o interesse do grupo determinante para a escolha do tema;

2- Contemplava a diversidade de conteúdos na socialização da coleta de dados e a transversalidade dos mesmos durante a produção de saberes, os quais mostravam-se válidos e temporários até que novos olhares fossem produzidos;

3- Exercitava a análise crítica dos professores e alunos desde o processo de busca: selecionando, classificando, reproduzindo informações que respondessem ao tema de interesse;

4- O aluno sentia-se a vontade para conhecer, explorar, familiarizar-se com diferentes formas de registros na busca de informações sobre seu tema de interesse.

Analisar as etapas do trabalho com projetos reporta-nos as contribuições de Sacristãn (1997), ao defender a importância da cultura que a escola produz, caracterizando-a como fundamental, não para ser utilizada no mercado de trabalho, visto que o conhecimento pelo conhecimento não é a chave do sucesso, mas sim, a maneira como é utilizado no cotidiano. Sacristãn, afirma que para tanto a escola terá de ser obrigatória, seletiva de conteúdos e de práticas, exercitando seu papel democrático ao incluir e promover possibilidades de produção e apropriação de conhecimento aos alunos, capacitando-os assim a transformarem a sociedade.

Participando das reuniões pedagógicas, comecei a refletir como a metodologia dos projetos estava à margem de toda a discussão do trabalho docente. A questão do projeto era colocada em pauta quando uma ou outra escola fazia referência a um "projeto" desenvolvido na unidade com o objetivo de angariar fundos, ou trazer um pintor, ou fazer um passeio, ou comprar materiais, etc...

A produção dos saberes docentes encontrava-se anônima e solitária onde a dialogicidade dava lugar ao monólogo breve, silencioso e rápido para não doer!

Para as docentes as possibilidades do trabalho com projetos ainda continuam obscuras, ora:

*pela leitura do Referencial, que o classifica como uma das metodologias usadas;

*por acreditar que os projetos carregam a força política de uma gestão que querem negar;

*pela assessoria distanciada que camufla os problemas específicos responsabilizando o professor por "Salvar a Pátria".

O estudo mostra que diante dos aspectos político-histórico-pedagógicos, a dinâmica dos currículos por projetos acabou sendo distorcida em decorrência da descredibilidade do trabalho pedagógico que atualmente encontra-se pautado no RCN/Infantil e da falta de identidade docente que se vê comprometido a assumir competências de outros profissionais.

Após um ano de pesquisa, os resultados obtidos foram analisados destacando três vertentes condicionando a produção dos saberes docentes:

Aspectos - políticos – históricos e pedagógicos contribuíram para que o trabalho docente legitimado pelos programas educacionais fosse descredibilizado a medida que de tempos em tempos o município adotava "novos mecanismos" para o fazer docente.

Correndo reiscos com a municipalização

Todos os esforços para a melhoria e a qualidade das condições físicas das escolas são válidos, mas efetivamente não podemos restringir o papel da organização do currículo por projeto à atividades esporádicas e somente condicionadas por necessidades físicas.

Nesse momento, a discussão da municipalização surge a medida em que os agentes escolares juntamente à comunidade mobilizam-se para dar conta das necessidades básicas da educação, que é um direito constitucional e gradativamente está sendo repassado aos cuidados de cooperativas e organizações não governamentais. Both em seu texto, Municipalização da Educação destaca da Constituição as diretrizes de atendimento à educação pré-escolar "...Atendimento pré – escolar:

A proposta para que as professoras separem os materiais adquiridos dos materiais enviados pela prefeitura, e o discurso da professora: " _ Faço questão de mostrar o quanto adquirimos e o pouco que a prefeitura enviou.", sem que o grupo percebesse, estariam confirmando a dinâmica da auto – gestão.

Documentar a possibilidade da autogestão das escolas, aos olhos dos dirigentes, é a confirmação do discurso neoliberal, que com "boa vontade e determinação" pais, funcionários e docentes conseguem suprir suas necessidades criando artifícios para a manutenção da escola. Este exercício, confirma o repasse da manutenção escolar para a autogestão, praticada pelos agentes.

Both (1998), afirma a definição de autogestão: "Observa-se que a essência do termo autogestão, desde sua origem até para o que dela hoje se pretende, não se desvirtuou. A autogestão municipal necessariamente deve conter os principais ingredientes aí contidos. Veja-se que a sua origem – "gestão pelo coletivo"-, é entendida hoje como esforço cooperativo entre o poder público e a sociedade, em busca de soluções alternativas que supram as necessidades sociais básicas. E ainda, um sistema democraticamente planejado de empresas autogeridas", como também "um processo de descentralização. A autogestão, na verdade, tanto em conceito quanto em conteúdo necessita ser assumida por administradores de espírito aberto e democrático, ao mesmo tempo, tendo em vista os benefícios de qualidade e de largo alcance que daí se aguarda. É bem verdade que o sentido pretendido para autogestão neste livro refere-se ao município como representante legítimo da sociedade". p.137

Segundo Both, o atendimento pré – escolar é dever do Estado e por ele deverá ser garantido. Além do mais, há outros aspectos a serem relevados no atendimento (LDBE 1989, pp. 4 – 5):

- Objetivo de propiciar condições de desenvolvimento biopsicossocial e cultural;
- Crianças de 0 a 3 anos em creches e de 3 a 6 anos em pré – escola;
- Ação integrada de educação e saúde;
- Atividades variadas e avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento, sem julgamento de aprovação ou reprovação;
- Professor habilitado em curso específico de nível médio ou superior;
- Empresas obrigadas a propiciar educação pré – escolar a dependentes de seus empregados.

É efetivamente dever do Estado zelar pelo atendimento em creche e pré – escola das crianças de 0 a 6 anos (Constituição, art. 208, item IV), no entanto é igualmente a Constituição (art. 211, $ 2°) que determina que cabe ao município atuar prioritariamente nos ensinos fundamental e pré – escolar. Acentue- se que mesmo sendo a oferta de educação pré-escolar dever do Estado, tal não é encarado como obrigação, deixando por isso, muito a desejar em termos quantitativos, visto que o atendimento pré – escolar está demonstrando apenas um crescendo relativo no país..." (p.16)

Ficariam os projetos pedagógicos centrado nas formas básicas de autogestão, privilegiados pela titulação da "função social do conhecimento"? Neste sentido, a distorção do trabalho com projetos pode garantir o nivelamento do ensino as classes populares uma vez que, sem auxílio desses profissionais (fonoaudiológico, psicológico e médico), algumas falas como as abaixo surgiram:

_ "A gente não pode exigir muito dele, ele têm problema, deveria estar na APAE."

_ "Aquele menino tem uma deficiência, é meio perturbado, não fala."

_ Coitadinho, isso ele não aprende, porque a mãe é prostituta, o pai bebe e está preso."

Estes depoimentos potencializam o desenvolvimento de projetos centrados em atividades pedagógicas de experimentação, observação e conclusão coletiva, por acreditarem que o conhecimento estaria centrado nas informações obtidas dentro do grupo, desvinculando assim, a necessidade do apoio pedagógico familiar na execução de tarefas escolares e o rótulo de que o aluno não aprende pois não tem uma base familiar adequada. Neste contexto, a dinâmica dos currículos por projetos, àqueles que apresentarem certo comprometimento (mental, físico, emocional) teria o "conhecimento garantido", uma vez que fora produzido pelo grupo e segundo as professoras favoráveis à inclusão, bastaria estar no mesmo, para apropriar-se das novas aquisições.

Mello, em seu texto "Fatores intra-escolares como mecanismos de seletividade no ensino de 1° grau", com muita propriedade reporta-nos à reflexão quando afirma " ... o conteúdo do que vai ser ensinado é muito importante. Há coisas que não podem ser facilitadas, sem que sejam desnaturadas. Adaptar o conteúdo à criança pobre não significa dar a ela apenas uma parte, mas inventar maneiras de ensinar-lhe de tudo, de outro jeito,

com outro ritmo, em outra seqüência, organizando e reorganizando o material que ela precisa dominar sempre que for necessário. Para isso é necessário que quem planeja e ensina, especialmente quem ensina, domine o conteúdo. Tem se dado muita ênfase à capacitação didático metodológica do professor que é sem dúvida muito importante. Mas vale a pena lembrar que quando o conteúdo é pobre e mal assimilado, a sofisticação metodológica corre sério risco de se tornar uma parafernália. Nada pode substituir a nosso ver uma sólida cultura geral neste caso específico".(p.76)

Utilizando as contribuições do trabalho de Moreira e Silva (1998), veiculando currículo e cultura, onde a educação e o currículo são vistos como profundamente envolvidos com o processo cultural, melhor seria dizer que estão envolvidos em uma política cultural, o que significa que são tanto campos de produção ativa de cultura quanto campos contestados. Na sociedade dividida, a cultura passa a ser por excelência onde se dá a luta pela manutenção ou superação das divisões sociais, e o currículo educacional , por sua vez, é o terreno privilegiado de manifestações desse conflito.

Questionamos então: Onde fica a discussão do plano político pedagógico se nossas atenções e até o nosso planejamento está condicionado à gestão de recursos materiais e à discussões que sequer tangenciam a validação dos mesmos para a produção dos saberes.?

Vivendo implicações históricas

Outro aspecto de grande atenção à descredibilidade do trabalho docente é o histórico dos cargos de confiança na prefeitura de Várzea Paulista.

Em decorrência da falta de assessoria, as docentes sentiam-se sozinhas, frustradas e angustiadas por não conseguirem trabalhar com questões que mereciam atenção de profissionais capacitados como fono, psicólogos, terapeutas ocupacionais, obtendo como resposta que o trabalho destes profissionais era deficitário no município, mas estes entraves não comprometeriam a qualidade do ensino dentro da sala de aula, pois o professor não poderia ficar esperando as condições adequadas para o seu trabalho. Em outras palavras o professor deveria se mobilizar e se inspirar nos quadros do "Gente que faz".

O professorado não se sentia motivado a trabalhar com a dinâmica dos projetos, o qual propõe dialogicidade entre os parceiros, pois as relações pessoais e profissionais encontravam-se comprometidas em decorrência dos aspectos políticos.

As docentes temiam falar sobre determinadas práticas onde muitas vezes sentiam-se culpabilizadas, sendo advertidas quanto aos resultados do trabalho pedagógico. As práticas individualistas ora eram ressaltadas como grandes feitos exemplificando a frase do "Quem quer faz!", ora eram exacradas, responsabilizando o professor pela situação vivida "Não podemos ficar esperando o ideal!". (fala da coordenadora – 2000)

CAPÍTULO V

Como a produção dos saberes docentes na dinâmica dos currículos por projetos, estava sendo reconstruída frente as novas exigências político-educacionais implementadas no Ensino Infantil de Várzea Paulista?

Capítulo V da Gestão II: A análise da Gestão II, cumpre com o objetivo de registrar a reconstrução das práticas pedagógicas na dinâmica dos currículos por projetos frente as novas exigências político-educacionais para a rede municipal de Educação Infantil de Várzea Paulista.

Tendo como campo de análise as reuniões de capacitação, e refletindo os saberes pedagógicos construídos pelos docentes de Educação Infantil no município de Várzea Paulista, frente às novas exigências de Qualidade Total da Educação o presente capítulo torna-se relevante para o apontamento de novas possibilidades de discussão acerca das produções de saberes docentes.

Dentre os aspectos políticos, estruturais e pedagógicos, foram as produções de saberes docentes a partir das reuniões de capacitação que redimensionaram o trabalho de pesquisa e encaminharam-nos para uma análise aprofundada das reconstruções acerca do trabalho de currículo por projetos, frente as novas exigências político educacionais inseridas no contexto de Várzea Paulista.

Refletindo a trajetória curricular:

Freitas em seu texto: "A organização do trabalho pedagógico", afirma que a "organização do trabalho pedagógico se dá no seio de uma organização historicamente determinada"p.11. Constatamos assim, que as formas de produção do trabalho pedagógico possuem influências das formas de organização social. Dá-se então a importância de analisarmos com propriedade às inovações no campo do trabalho pedagógico, certamente condicionadas à necessidade política, social, econômica e historicamente construída, que

segundo Freitas não está totalmente presa nem tampouco livre, mas sim comprometida com a sociedade.

Após um ano de pesquisa e conjuntamente a troca de coordenadores, registrou-se sistematicamente à luz de fundamentação teórica, aspectos da I Gestão condicionando a produção dos saberes docentes e legitimando os objetivos dos Referenciais. Compreender como as produções de saberes docentes estão sendo produzidas na II Gestão político – educacional considerando os aspectos políticos, estruturais e pedagógicos é o objetivo deste capítulo.

Embora o prefeito tenha sido reeleito em outubro de 2000, todo pessoal administrativo da Secretaria da Educação foi substituído por outros cargos de confiança. Juntamente com o novo quadro de profissionais, novas propostas pedagógicas seriam implementadas e reforçadas através das orientações continuadas (reuniões pedagógicas) .

Em janeiro de 2001, o novo Secretário da Educação Prof. Rodolfo Wilson Rodrigues Braga, a diretora geral da rede Profª. Morgana A. N. Gutierrez e as coordenadoras pedagógicas Profª Brasilina Fátima R. Franciscone e Profª Regiane Luengo assumem a direção da Secretaria de Educação implementando algumas reformulações administrativas e pedagógicas a vigorarem na presente gestão tais como:

- Aspectos políticos: Uma diretora e uma assistente de direção para cada duas escolas; Encaminhamento do Estatuto do Magistério;
- Aspectos pedagógicos: Ênfase na sistematização do trabalho pedagógico em busca da Qualidade Total da Educação. Currículo pautado nos eixos de conhecimento do RCN/INFANTIL e sistematizado pelas atividades permanentes, seqüenciais e projetos;
- Aspectos estruturais: Aumento das unidades escolares e do quadro docente.

Para compreender como as produções de saberes docentes são conduzidas frente as novas exigências político educacionais, aprofundaremos a análise dos aspectos políticos, estruturais e pedagógicos, acerca da II Gestão Educacional na rede municipal Infantil de Várzea Paulista.

Aspectos políticos

Toma-se como revisão dos aspectos políticos a aprovação do Estatuto do Magistério e seu encaminhamento jurídico, como também os cargos de confiança na Secretaria de Educação.

A II Gestão em seu plano administrativo começou seu trabalho retomando a revisão do Estatuto do Magistério, pois antes de seu encaminhamento para a aprovação, deveríamos discuti-lo e analisar a conformidade do documento.

Todos os tópicos foram lidos e discutidos pela Diretora e coordenadoras, juntamente com o corpo docente. Dentre tantos aspectos ressaltou-se as abonadas (6 ao ano), o plano qüinqüenal (5% de acréscimo ao salário a cada cinco anos de efetivo exercício), o plano de carreira (acréscimo de 20% a cada título de mestrado, doutorado e 10% a cada pós graduação na área de pedagogia), entretanto um em especial chamou-nos a atenção. O cargo de direção e coordenação seriam estabelecidos através de dois critérios: por tempo de serviço e por indicação.

Quando questionada a possibilidade de concurso mesmo que fosse interno para a escolha das diretoras e coordenadoras, as coordenadoras afirmaram que não poderiam fazer um concurso somente interno mas sim teriam de abri-lo a outros municípios, o que mostrava dois complicadores:

F.d.C._ "Vocês já imaginaram se a gente abre um concurso para direção, ele não poderá ser restrito à rede, vocês que já estão na rede a gente já conhece mas e se entra uma pessoa de fora... totalmente autoritária... fica difícil né?! E outra coisa, parece justo que sejam pessoas da nossa rede, que já estão habituadas com a administração, já conhecem a nossa clientela."

Diante deste esclarecimento da coordenadora e do posicionamento favorável aos cargos de confiança, calamo-nos, e deixamos esta brecha no Estatuto sem ressalvas.

Dá-se aqui a primeira similaridade da II Gestão com a I Gestão. Novamente recaímos no mesmo complicador político que pode ser considerado quase como aspecto histórico...os cargos de confiança.

Refletindo a questão do cargo de confiança, especificamente de diretora e coordenadora, alguns questionamentos fazem-se pertinentes para nossa análise, na produção dos saberes docentes. Diferentemente da I Gestão, onde a assessoria no campo do currículo e da produção dos saberes docentes era mais autônoma e solitária, a II Gestão dá

indícios de aproximação entre assessoria pedagógica e prática docente. Ou seja, novos agentes mediarão estas produções de saberes. Sem abordar o aspecto propriamente político dos cargos de confiança, mas buscando brechas para a análise dos aspectos pedagógicos é que faremos algumas considerações ao papel da direção para a análise da práxis docente.

Considerando os últimos quatro anos em que o cargo de direção inexistiu na rede municipal de Várzea Paulista, fato que fez com que as professoras acumulassem as funções de administrar e lecionar, a II Gestão vem contribuir com o pedido inflamado de toda a rede, para a necessidade de direção nas unidades escolares.

Em julho de 2001, após seis meses da II Gestão, as diretoras foram apresentadas as escolas trazendo o objetivo de unificar a comunicação e consequentemente o trabalho pedagógico na rede, pois sabíamos que numa mesma escola, numa mesma série o fazer docente assumia posturas completamente diferentes entre um período e outro.

Nos meses restantes do ano de 2001, o cargo de direção, restringiu-se a organização física da escola, da administração de burocracias, da destinação da CPM para aquisição de materiais escolares, etc. Ao final do ano a Secretaria da Educação novamente valorizou o papel da direção, que apesar dos primeiros meses ficar restrito a organizações burocráticas, para o próximo ano já estaria centrado mais diretamente à assessoria pedagógica com os docentes.

Retomando os trabalhos em 2002, o papel da direção foi redimensionado na semana de planejamento, onde após a assessoria da especialista Divanir na orientação da estruturação do planejamento e pautadas no RCN/INFANTIL, elaboramos os conteúdos que estariam subdivididos em atividades permanentes, atividades seqüenciais e projetos. A diretora intermediou a divisão dos conteúdos ficando a cargo de cada docente a organização de um eixo de conhecimento em atividades seqüenciais ou projetos.

Durante o semestre, em detrimento da correria para a elaboração das atividades seqüenciais e ora por um fechamento ou outro de projeto, não tivemos a oportunidade de nos reunir para analisarmos nossas produções docentes, entretanto esta reflexão aconteceu muito entre os pares de trabalho e o mais engraçado, sempre na correria...como nossa produção.

Entretanto, fomos instruídas por nossa diretora, a avaliarmos nosso planejamento reservando para o segundo semestre a conclusão das atividades seqüenciais e dos projetos

que não aconteceram no primeiro semestre. Percebe-se que de uma maneira geral a direção chegou para abrir maior dialogicidade com a prática docente, embora ainda não consigamos refletir o planejamento de forma a reestruturá-lo adequando a seleção de conteúdos e metodologias de trabalho.

Neste contexto destaca-se o papel do diretor como interlocutor da prática docente à realidade que se aplica e não como regulador dos propósitos políticos educacionais do município. O fato de serem professoras, faz com que se instaure um clima de aprendizagem, de negociação entre dois campos completamente diferentes, o da gestão e o da docência.

Na semana do planejamento uma fala da diretora chamou-me a atenção:

F.d.D_ Talvez para o ano que vem seja necessário revermos estas atividades seqüenciais". Ao longo do semestre nossos encontros nas Horas Atividades, foram permeados por cobranças burocráticas, fato que fez com que não repensássemos reflexivamente a questão das atividades seqüenciais.

Sabe-se que em tão pouco tempo de gestão, tanto docentes quanto diretoras estão adaptando-se a todas as exigências e necessidades de um sistema educacional que por um longo tempo manteve-se autonomamente e independente. Muitos são os embates travados na prática docente frente as exigências da nova gestão. Neste contexto, é pertinente questionar a especificidade do cargo de direção:

- Seria o regulador dos conteúdos do RCN/INFANTIL?
- Seria um administrador burocrático?
- Mantenedor das concepções político educacionais do município?
- Parceiro da produção dos saberes docentes na dinâmica das atividades seqüenciais?

Aspectos pedagógicos

Em 2001, com a chegada da II Gestão na rede municipal de Educação Infantil, percebemos um impulso significativo as orientações pedagógicas.

A II Gestão denominava sua meta como "Qualidade Total da Educação", trazendo uma preocupação eminente em unificar o trabalho pedagógico da rede. Em meados de 2001, recebemos a assessoria da especialista Célia Regina de Godoy, trazendo

contribuições acerca da seleção dos conteúdos do planejamento Na última semana de fevereiro de 2002, recebemos a orientação de uma especialista para estruturarmos o planejamento pautado nos eixos de conhecimento do RCN/INFANTIL (Artes Visuais, Natureza e Sociedade, Matemática, Linguagem Oral e Escrita, Movimento, Música, Identidade e Autonomia) em atividades permanentes, seqüenciais e projetos.

De uma maneira geral recebemos entre outras especialistas, Célia e Divanir foram as que mais se destacaram por contribuírem com a organização do trabalho pedagógico: planejamento – currículo – orientações didáticas.

O discurso inflamado de "Qualidade Total de Educação" encontrado no discurso da II Gestão, pode ser analisado com as contribuições de Gómez que em seu texto "A cultura escolar na sociedade neoliberal" recoloca a questão da "Qualidade Total de Educação" definindo: "...a intensa competitividade internacional está exigindo das empresas extremar a eficiência de seus procedimentos, de suas tarefas, estruturas organizativas e interações pessoais, para alcançar e oferecer no mercado o produto mais competitivo, ou seja o máximo de aceitação ao mínimo custo, também das escolas deve-se exigir similar esforço e competência na elaboração eficaz de seus procedimentos, de suas estruturas organizativas e interações pessoais para produzir rendimentos acadêmicos ao menor custo". A discussão de Gomez refere-se ao ensino acadêmico, entretanto, transpondo a necessidade de reformulação das estruturas organizativas aos currículos de Educação Infantil, também encontramos similaridades com a produção máxima ao menor custo.

Considerando as idéias pós modernas a escola acaba tendo seu papel ampliado e cumpre a função não somente de instrumentalizar como também habilitar o ser humano a saber pensar e aprender a aprender. Neste sentido, Demo em seu texto "educação e Conhecimento", destaca a função do professor na nova demanda neoliberal caracterizando-o como "...Professor não é quem dá aula mas quem sabe fazer o aluno a aprender. Metodologias básicas da aprendizagem parecem ser pesquisa e elaboração própria não processos instrucionais de treinamento. Professor como profissional da aprendizagem e não do ensino pode significar guinada na teoria e na prática da educação". p.58

Tentar caracterizar a identidade das docentes na dinâmica dos currículos por projetos, segundo as contribuições de Demo, fez com que encontrássemos nas idéias pós modernas a perspectiva reconstrutivista da educação, que concebe o conhecimento como "...a

instrumentação formal mais decisiva para fazer oportunidade e enquanto sob a ótica política conhecimento aparece como estratégia central para fazer-se oportunidade..."p.58

Transpondo estas contribuições para a análise do trabalho docente na Educação Infantil de Várzea Paulista encontra-se como idéia básica a necessidade de unir a qualidade formal (sistematização de conhecimentos, seqüenciação de atividades, elaboração de projetos, seleção de conteúdos, planejamento cadenciado) à qualidade política (objetivo essencial da cidadania).

Em busca da Qualidade Total da Educação, assim como nas empresas a escola também recebe capacitadores com o objetivo de instaurar climas mais humanos, onde o professor assume mais tarefas tornando-se mais alegre e mais produtivo. Demo os denomina na empresa como especialistas do "bom humor do trabalho". Normalmente nas escolas principalmente de Educação Infantil, ressalta-se os valores de maternagem, amor, carinho, apego, como motivadores primeiros do fazer docente etc... Não que estes valores não devam contemplar o ambiente de trabalho, a questão fundamental é que intensifica-se a Qualidade Total da Educação (qualidade formal) suprimindo a Qualidade Política (consciência crítica).

Na escola observamos a perspectiva reconstrutiva da educação utilizando-se da Qualidade Total da Educação esmerando-se na qualidade formal (planejamento invencível, seqüenciação de atividades, elaboração de projetos) produzindo um sistema extremamente substancioso (conteudista e aplicador de técnica), entretanto falta-nos a Qualidade Política (objetivo essencial da cidadania) favorecendo a indústria da alienação do trabalho docente.

Analisando a produção dos saberes docentes tem-se a produção exacerbada de conteúdos "invencíveis" o que faz com que tamanha quantidade de informação parece nos desenformar, a medida em que nossas produções ficam restritas ao ato de produzir e reproduzir atividades em busca não do desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva mas sim do domínio de técnicas e metodologias.

O ato reflexivo da produção dos saberes docentes restringe-se na preparação de uma seqüência de atividades.

F.d.P_ "Precisamos elaborar seqüência para a pesquisa numérica, para a escrita do nome, para o projeto de Jogos e Brincadeiras".

O pensar no sentido de elaborar, organizar, planejar é extremamente válido, o questionamento a que nos propomos encontra-se anterior junto e posteriormente a esta sistematização do trabalho pedagógico. Estamos nos referindo não ao domínio de técnicas e exercício de criatividade para a elaboração de atividades ou a estruturação de projetos, mas a necessidade de analisarmos criticamente "O quê, Como e o Por Quê produzimos determinado conhecimento". O enfoque analítico a que devemos nos propor durante todo o processo de produção do conhecimento pressupõe a superação da prática educativa, alcançando patamares reflexivos do Ser e Fazer-se docente.

Neste sentido, uma nova conceitualização de currículo está sendo delineada. A dinâmica dos projetos, que antes era entendida como mais uma alternativa para o trabalho docente, sem grandes exigências para ser implementada, passa a ser divulgada pelos capacitadores como potencializador do trabalho na sala de aula.

Avaliando a trajetória educacional dos últimos três anos de Várzea Paulista, considerando os aspectos políticos, históricos e pedagógicos, todos apresentaram um movimento significativo para a contextualização educacional, entretanto deteremos nossa análise utilizando como referências os aspectos pedagógicos por estarem diretamente ligados a produção dos saberes docentes.

Atualmente Várzea Paulista tem seu currículo estruturado por eixos de conhecimento como propõe o RCN/INFANTIL, o qual regulamenta a organização do planejamento em atividades seqüenciais , permanentes e projetos.

Para o planejamento semestral em fevereiro de 2002, dividimo-nos por série (Jd I, Jd II e Pré), reunidas com todas as professoras da mesma série e do mesmo período (manhã) estruturamos o planejamento em três momento:

1) coletivamente dividimos os conteúdos a serem trabalhados no 1°semestre.

2) cada professora ficou encarregada por apresentar a seqüênciação de um eixo de conhecimento.

3) o planejamento seria organizado com todos os eixos de conhecimento e seqüenciado de acordo com as experiências individuais das professoras, pois acreditávamos que esta seria uma forma de socializarmos conhecimentos, e organizá-los no planejamento.

Durante o semestre surpreendemo-nos com a quantidade de atividades ministradas e a freqüente preocupação em não conseguir dar conta de vencer o planejamento no semestre.

Nossos momentos de hora atividade dividiram-se entre a ouvir rapidamente alguns recados que a diretora transmitia e a execução e elaboração de novas seqüências de atividades.

Até a assessoria pedagógica com as coordenadoras ficou restrita, pois precisávamos deste momento para preparar e elaborar novas atividades seqüenciais. Embora soubéssemos que poderíamos transportar o trabalho das seqüências que não conseguimos dar conta para o segundo semestre, tínhamos alguns projetos já estabelecidos pela Secretaria de Educação "Jogos e Brincadeiras" e a "EXPOPRË" que mostrariam à comunidade não somente todo o trabalho desenvolvido com o grupo, como também a produção do trabalho docente, o que caracteriza a avaliação da Secretaria de Educação sobre os docentes.

Neste contexto fica explícita a sobreposição da qualidade formal à qualidade política; pois as produções de saberes ficam restritas a elaboração e seqüenciação de atividades , desconectadas da reflexão em detrimento do tempo para cumprir com o programa.

Seria comum ouvirmos a expressão de que não existe uma obrigatoriedade para o cumprimento rígido e fechado do planejamento, denomindado como flexível e orgânico diante da realidade apresentada, entretanto quando dividimos os conteúdos não olhamos para o caráter reflexivo do planejamento e sim aspectos quantitativos, visto que carregamos erroneamente a idéia de que quantidade pressupõe qualidade, fato que está condicionado ao conceito de "poder" . Quanto mais ensino (conteúdo), mais meu aluno aprende.

O planejamento cumpre não somente com o objetivo de organizar o fazer docente como também regular a quantidade e o teor das informações transmitidas, fato que o caracteriza como regulador da prática docente e das intenções político-educacionais.

O caminhar das produções saberes docentes na Gestão II

Dedicarei atenção especial as novas complementações dos aspectos políticos, históricos e pedagógicos enquanto condicionantes da produção dos saberes docentes na dinâmica "aparente"dos currículos por projetos à luz das capacitações pedagógicas

Embora as concepções metodológicas do fazer pedagógico continuassem as mesmas, o redimensionamento administrativo no quadro da Secretaria da Educação, reporta-nos a novas análises dos aspectos políticos , históricos e pedagógicos, mesmo porque novas

propostas para o trabalho pedagógico foram "reforçadas" nas reuniões de capacitação pedagógicas incluindo:

- a prática dos currículos por projetos;
- a reformulação do planejamento escolar;
- e a adequação metodológica de avaliação.

Em fevereiro de 2001, iniciamos o trabalho com a "nova" Secretaria de Educação, onde durante uma semana dedicamo-nos a receber especialistas que traziam práticas didáticas e metodológicas para a execução dos projetos em sala, outros "ensinavam" como fazer um planejamento, outros como dobrar, pintar, dançar, viver...

Durante todas as reuniões pedagógicas do ano (semana de planejamento, uma a cada final de bimestre e a semana do educador em novembro), recebíamos textos, informações, conselhos que ressaltavam a necessidade de uma educação de "Qualidade". Para tanto, nossas práticas e posturas pedagógicas estariam sendo avaliadas pelo Secretário da Educação com visitas "surpresas", e pelos pais que receberiam uma avaliação do professor.

Na última reunião pedagógica do ano recebemos uma avaliação da Secretaria da Educação, para que redigíssemos o trabalho desenvolvido ao longo do ano, era necessário que nos identificássemos, e outra para escalonarmos o desenvolvimento cognitivo de cada um de nossos alunos em (pré-silábico, silábico ou alfabético).

Como discurso final ouvimos a fala de nossa diretora que solicitava:

"...para o próximo ano empenho, dedicação e que 2002, seja o ano da "Educação de Qualidade em Várzea Paulista", e que nos lembremos das capacitações que foram oferecidas em busca da tão sonhada "Educação de Qualidade"." (Registro de campo)

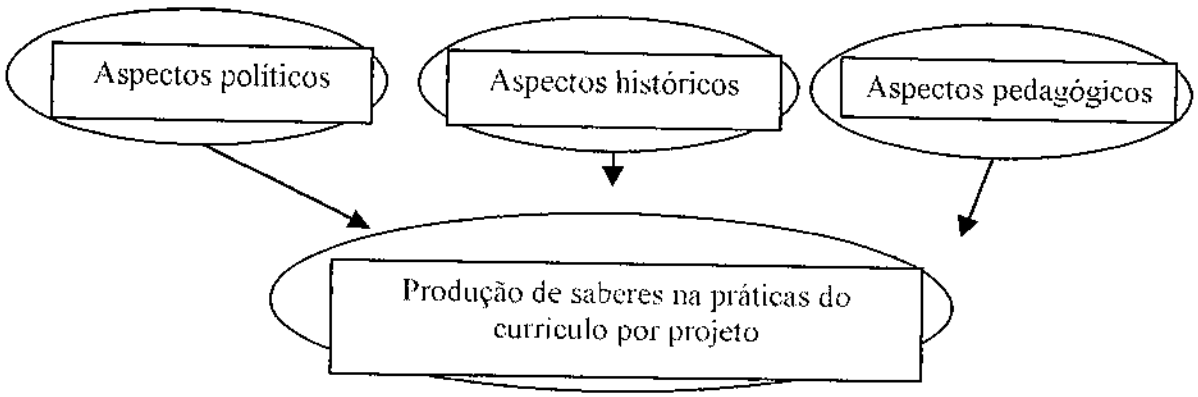
Neste sentido, uma nova conceitualização de currículo por projeto está sendo delineada. A dinâmica que antes era entendida como mais uma alternativa para o trabalho na sala de aula, sem grandes exigências para ser implementada, passa a ser divulgada pelos capacitadores como potencializador do trabalho na sala de aula.

Após breve contextualização, podemos destacar dos aspectos políticos, históricos e pedagógicos, acontecimentos como

- Político: os cargos de confiança para a escolha das novas diretoras, e a aprovação do Estatuto do Magistério; como também as capacitações pedagógicas

- Históricos: as capacitações pedagógicas e a relação da organização do trabalho pedagógico em nossa sociedade capitalista .;
- Pedagógico: o trabalho de currículo por projeto frente às novas exigências de "Qualidade Total", e segundo as capacitações pedagógicas, serão aprofundados à luz de fundamentação teórica no relatório parcial.

Através da análise das capacitações pedagógicas observamos que os aspectos políticos (troca de coordenadores e novos cargos de direção), históricos (questão do trabalho e a formação docente) e pedagógicos (prática do currículo), interferem na produção dos saberes docentes da dinâmica dos currículos por projetos, na rede municipal de Educação Infantil de Várzea Paulista.



CONCLUSÃO

Hierarquia de poderes condicionando a produção dos saberes docentes
Aspectos políticos – históricos e pedagógicos

O presente capítulo analisa a contrução do quadro comparativo entre a Gestão I e II dos aspectos pegagógicos e posteriormente contextualiza como as docentes de Educação Infantil de Várzea Paulista estão produzindo saberes. Posteriormente repassaremos a análise dos dados apresentados como resultado da pesquisa que condicionaram direta ou indiretamente a produção de saberes docentes na Educação Infantil de Várzea Paulista.

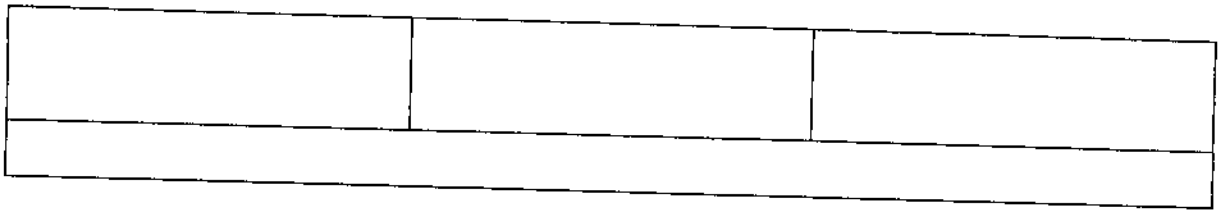
Para aproximar a análise da Gestão I e II fez-se um quadro comparativo dos aspectos pedagógicos com o objetivo de observarmos os condicionantes das produções de saberes docentes entre as duas gestões.

Aspectos pedagógicos que condicionaram a produção dos saberes docentes entre a Gestão I e II		
	Gestão I	Gestão II
* Capacitação docente	*As capacitações docentes aconteciam (mês a mês) através de reuniões pedagógicas, onde o RCN/INFANTIL era discutido ilustrando como o trabalho pedagógico deveria estar organizado, ora pela assessoria de especialistas do "bom humor"Demo (1998)	*Percebe-se que a assessoria desenvolvida com os docentes restringe-se à instrumentalização do fazer pedagógico - temas, livros mais adequados ao eixo de conhecimento (Natureza e Sociedade, Identidade e Autonomia, Língua Oral e Escrita, Matemática, Movimento, Música.) – são tomando como exemplo do

		trabalho realizado por projetos no município de Jundiaí, os quais encontram-se adequados as exigências dos Parâmetros e Referenciais da Educação. *Ao contrário dos especialistas que assumiam um papel inacessível as questões práticas do cotidiano escolar, surgem capacitadores verbalizando modelos didáticos para o fazer pedagógico da sala de aula, onde o trabalho de currículo por projeto é a tônica do momento.
*Leitura do RCN/INFANTIL	* Obrigatoriedade ou não? Na introdução do RCN/INFANTIL existem expressões que indicam possibilidade e não obrigatoriedade, mas há também prescrições, minuciosos conteúdos, objetivos, expressões como é preciso, é indiscutível, é necessário, impossibilita. Como um documento flexível pode ser tão	*Considerando que o esquema da escola do século passado que excluía o aluno, não satisfaz mais as necessidades da escola atual, encontramos os RCN/Infantil, legitimando o esquema de educação "universal". *Sabendo que a inserção da dinâmica dos currículos por projetos difundiu-se na rede municipal infantil através de

	minucioso? Estariam as professoras atreladas as dinâmicas metodológicas dos Parâmetros, de tal forma, que não conseguem trabalhar com alternativas diferentes das contidas nos Referenciais, uma vez que o documento é vinculado como manual básico para as práticas docentes?	práticas e políticas externas às necessidades dos docentes faz com que os agentes educacionais acreditem que a inovação encontra-se na maneira de como dar aula e não na reflexão e construção do planejamento curricular, visto que este encontra-se pronto e acabado nos RCN/Infantil.
* Organização curricular	* As docentes não sentiam necessidade de analisar o planejamento, uma vez que o RCN/Infantil trazia especificado os conteúdos, os objetivos e até as estratégias do trabalho docente: todo "uniformizado".	* A organização curricular está atrelada aos conteúdos do RCN/INFANTIL, e sistematizada através das atividades permanentes, seqüenciais, e projetos.
*Trabalho de currículo por projetos	*Os projetos estavam condicionados a suprir as carências afetivas, sociais e físicas, restringindo-se às práticas assistencialistas.	*A realização dos projetos estavam atreladas aos objetivos do RCN/Infantil. *A produção dos saberes pedagógicos está condicionada ao desenvolvimento de projetos anuais, semestrais, bimestrais, e mensais, cujos temas e datas para a

		exposição são escolhidos pela Secretaria da Educação
*Produção de saberes docentes	Juntamente com a ausência de direção e coordenação há falta de informação e orientação para os docentes trabalharem com o currículo por projeto, pois é uma das práticas da Secretaria de Educação que denomina a rede como construtivista, entretanto não proporciona a seus profissionais capacitação continuada, nem sequer orientação dirigida. Este contexto favorece o aparecimento de três grupos distintos: A) profissionais que querem trabalhar com projetos e não sentem dificuldade nenhuma para desenvolvê-los; B) profissionais que não querem trabalhar, pois não concordam com os temas propostos nem com a dinâmica do currículo por projetos; C) profissionais querem trabalhar com os projetos , mas não sabem como.	*De acordo com os relatos das professoras, muitos eram os entraves que dificultavam a produção dos saberes docentes na dinâmica dos projetos, dentre tantos um freqüentemente citado era a falta de tempo para maior dedicação ao projeto, pois as atividades permanentes e seqüenciais tinham de serem dadas. Não sobrando tempo para a discussão e reformulação do planejamento. A produção dos saberes estava restrita a elaboração de atividades seqüenciais que garantissem a "Qualidade Total da Educação"defendida pela Secretaria da Educação. O trabalho de com projetos ficou condicionado a execução para a exposição, como forma de divulgação do trabalho desenvolvido pela atual Secretaria de Educação.



O presente quadro reflete a influência de todos os aspectos pedagógicos na produção dos saberes docentes.

Nesse momento de análise aproprio-me das contribuições do trabalho de Freitas (1983) em "A Prática Pedagógica e a Reapropriação do Saber: o processo de trabalho docente", onde a autora reafirma que: "...o professor, como um profissional da educação, deve necessariamente encarar a docência como trabalho que, como tal, transforma a natureza e as condições sociais que envolvem sua existência. A compreensão da prática docente como trabalho e não como uma atividade sem maiores compromissos com a transformação da realidade, requer uma análise do método de trabalho docente e implica na descrição, compreensão e interpretação dos fenômenos sociais que envolvem o ensino com o objetivo de transformar as condições concretas em que se desenvolve"p.6

As diversas vertentes do trabalho por projetos condicionando as produções de saberes docentes

A pesquisa registrou várias definições acerca do que seja o trabalho de currículo por projetos Analisando a realidade educacional de Várzea Paulista podemos identificar um pouco de cada uma destas contribuições acontecendo (Hernandez, RCN/INFANTIL, Délia Lerner, Adriana Klinsys, Nova Escola, etc). Entretanto, conta das diversas contribuições acerca da prática dos projetos, as produções docentes ficaram restritas a ação técnica no desenvolvimento dos mesmos e o espaço de reflexão da ação docente na dinâmica dos projetos, sequer foi significada "Professor crítico e reflexivo de sua prática".

Tais reflexões permitem-nos afirmar que a organização curricular por projetos foi entendida como mais uma proposta metodológica de ensino, ou simplesmente uma forma sistemática de organizar o currículo.

Essa reflexão aproxima-nos da concepção da tecnocracia na organização escolar, que embora tenha definido as condições de trabalho docente do mundo contemporâneo,

separando as funções daqueles que se ocupam com o projeto e daqueles que se dedicam à execução do produto, continua contribuindo com suas concepções na atual organização curricular.

Ao analisar a organização do trabalho docente na transição da modernidade para a pós-modernidade torna-se recorrente a dicotomia entre a teoria e a prática (especialistas e professores). Observamos que o mesmo parcelamento da execução do trabalho e a ampliação das exigências do fazer docente no mundo contemporâneo tornam-se ressonantes ao contexto educacional promovendo o que podemos chamar de neotecnismo.

Refletindo a organização curricular da Educação Infantil do Município de Várzea Paulista, observa-se o planejamento pautado nos preceitos neotecnicistas ao estruturar seu currículo em atividades permanentes, seqüenciais e projetos, intensificando maior intenção às atividades seqüenciais restringindo a produção dos saberes docentes à elaboração e aplicação de atividades e novas metodologias.

Nesse sentido seria apropriado afirmar que a organização racional do trabalho pedagógico, operacionalização de objetivos, incentivo à utilização de novas técnicas, instrução programada são tendências concebidas no movimento da escola nova e do tecnicismo e estão sendo recorrentes à pós – modernidade.

A organização curricular por projetos restringiu-se à prática do ensino na aquisição de conhecimentos, e não foi compreendida como um novo instrumento na produção dos saberes docentes, possibilitando aos atores escolares a produção de histórias únicas e excepcionais, que ultrapassam o circuito fechado da organização curricular tradicional.

Cabe afirmar que necessitamos de conhecer os mecanismos que norteiam e que legitimam nossa prática, para assim, depararmo-nos com as possibilidades de reflexão da ação pedagógica e da constituição do ser docente, pois como afirma Hargreaves. A,1994, em seu texto: " Professorado, cultura e pós – modernidade": "...As reformas no currículo, na organização e nos métodos de ensino não fazem qualquer diferença, a menos que nós compreendamos o que é que os professores fazem com os estudantes, e como eles aprendem isso e transformam em atividades, relacionamentos e interações em sala de aula. Compreender como os professores crescem e se desenvolvem – o que sustenta e o que impede seu desenvolvimento – é o que importa tanto quanto procurar compreender como mudar a prática.."p.38

A leitura do RCN/INFANTIL como aspecto pedagógico condicionando as produções de saberes docentes

A leitura do RCN/Infantil mostra-se distante do professor, fazendo uso de mecanismos de linguagem que impossibilitam sua crítica e reforçam sua prática.

Dentre tantas outras análises uma em especial nos interessa que diz às propostas metodológicas referentes à prática dos projetos que encontram-se subordinadas às atividades permanentes e seqüenciais.

O RCN/Infantil coloca os projetos subordinados às atividades permanentes e seqüenciais, o docente diversifica a estrutura do trabalho pedagógico em três metodologias aparentemente distintas. Compreensível é a afirmação docente em não disponibilizar de tempo para o trabalho com projetos, dividindo o fazer pedagógico com atividades permanentes e seqüenciais, distorcendo a dinâmica dos projetos que não cumpre com seu objetivo primeiro: transversalidade de conteúdos. Podemos afirmar que o trabalho de currículo por projetos distancia-se de suas propostas, que num primeiro momento apresentaram-se potencializadoras da diversidade, da transversalidade e da educação emancipadora. Nesse contexto, o disparador para o trabalho com projetos muitas vezes assume o caráter compensatório, não mais estruturado no conhecimento transversal e sim condicionado à atividades com objetivos distintos ao caráter pedagógico (Projeto – LATASA, Família vai à escola, etc.)

Refletindo sobre os primeiros resultados de análise da organização pedagógica, a necessidade de trabalhar por projetos pareceu uma preocupação vivida por todas as docentes. Entretanto esta preocupação parecia estar condicionada à um fator "obrigatório", por necessidade política, seguindo o RCN/Infantil, ou um pedido da prefeitura.

Faço referência as contribuições de Giroux que em seu texto "Professores como Intelectuais", afirma que: "... Primeiramente eu acho que é imperativo examinar as forças ideológicas e materiais que têm contribuído para o que desejo chamar de proletarização do trabalho docente, isto é, a tendência de reduzir os professores ao status de técnicos especializados dentro da burocracia escolar, cuja função, então, torna-se administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam seus objetivos pedagógicos específicos. Em segundo lugar,

existe uma necessidade de defender as escolas como instituições essenciais para a manutenção e desenvolvimento de uma democracia crítica, e também para a defesa dos professores como intelectuais transformadores que combinam a reflexão e prática acadêmica a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos..."

Contribuindo nesse sentido, retomamos Freitas, ao afirmar que podemos estar vivendo um neotecnicismo no plano da organização do trabalho pedagógico, onde o problema de educação deixa de ser político para ser técnico, uma vez que para a sociedade neoliberal a palavra chave é "eficiência" e no campo da organização do trabalho pedagógico seja neotecnicismo.

Ressonante às contribuições de Freitas, encontramos Arroyo que em seu texto: : "Fracasso – Sucesso: O peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica", afirma que o processo ensino-aprendizagem passou a ser avaliado como processo de produção, ou seja, "o produto escolar estaria condicionado pelos materiais empregados e pelos recursos utilizados: os alunos, suas aptidões, suas deficiências e os recursos didáticos, os conteúdos, as competências dos mestres, a deficiência das técnicas"p.48. Concluímos então, que o sucesso do produto final está condicionado à qualidade dos materiais e recursos destinado ao trabalho ensino-aprendizagem. Entretanto abrimos espaço nesse momento para que nossos autores possam fazer a crítica desta visão mecânica da organização do trabalho pedagógico, pois tanto Freitas como Arroyo, acreditam que antes de ser produtora a escola e seus agentes escolares (alunos, mestres, diretores) e a comunidade, não são simplesmente recursos ou bens materiais, são antes de tudo sujeitos históricos culturais.

Neste sentido, Arroyo afirma que aceitar a existência de uma cultura escolar significa trabalhar com o suposto de que o indivíduo entra na escola adaptando, trabalhando, aceitando, produzindo, valores, crenças expectativas e comportamentos, ou seja adaptam-se a cultura materializada da instituição.

A discussão da cultura escolar parece-nos inteiramente ligada às construções sociais, sendo sua reflexão a chave inicial para a reformulação do projeto político pedagógico.

Relação dos aspectos políticos – históricos e pedagógicos condicionando a produção dos saberes docentes

Concluir a dinâmica dos projetos e as produções de saberes docentes no município de Várzea Paulista, incitou o estudo das relações de poder dentro e fora das instituições. Somente após algum tempo de coleta de dados na sala de aula e nas escolas, dei-me conta que muitos dos fatores pedagógicos e metodológicos da dinâmica dos projetos, eram condicionados pelas estruturas administrativas e hierárquicas, entre eles os cargos de confiança (regalias administrativas), e a ausência da aprovação do Estatuto do Magistério (regulamentação do plano de carreira).

Contextualizando a relação de poder entre as docentes da rede pré-escolar de Várzea Paulista, os cargos de confiança eram escolhidos segundo critérios particulares (políticos, pessoais), sem que a opinião dos docentes fosse reconhecida e relevante para a escolha.

Tínhamos como resultado três grandes grupos que dividiam a rede municipal infantil:

- O grupo facilitador que apoiava as decisões e simpatizava com as ordens da Secretaria de Educação;
- O grupo resistente que se colocava totalmente contra as decisões da Secretaria da Educação, alegando que as pessoas que assumiram os cargos de confiança não tinham competência para organizar e ditar ordens, e ainda estavam emperrando a aprovação do Estatuto do Magistério.
- O grupo indeciso que ficava "em cima do muro", ou seja, pessoas que encontravam defeitos e qualidades no grupo gestor, mas que não queriam se envolver com a "política".

Todas às vezes que nos reuníamos para discutir planejamento escolar, execução de projetos, elaboração de atividades, aproveitamento escolar, encaminhamento de alunos, etc, os assuntos relacionados com a disputa de poder acabavam aparecendo e culpabilizando os responsáveis pela administração, direção e coordenação escolar, dadas as dificuldades vividas pelas docentes.

Lembro-me de estar substituindo uma professora no Jardim Alessandra e na hora do café uma professora perguntou a outra:

"_ Você já levou seus títulos para a contagem de pontos este ano?

_Eu não, e se você quiser saber não estou nem com vontade, estou é com raiva desta lista de pontos. Pra que levar a pontuação dos cursos que faço, de nada adiantam, pois na hora do vamos ver esta lista só serve mesmo para a remoção e olha lá!

Perguntei a professora:

_ A função da lista não é a de hierarquizar os pontos das professoras mais antigas para quando o Estatuto do Magistério for aprovado as direções poderem seguir a ordem de classificação por pontos?

_A idéia é exatamente esta, mas a nossa Secretária da Educação colocou no cargo de coordenação uma professora recém ingressada na rede e quase sem pontuação alguma. Você acha certo por exemplo, ir pedir para fazer um curso que está tendo em qualquer lugar, e não ter autorização, ao passo de que a sua coordenadora vai, a hora em que bem entende e recebe pontos na listagem por ter feito o curso, enquanto nós estamos dando aula, ela usufrui destes privilégios até ter tantos pontos quanto a mais antiga professora da rede.

_Depois a gente escuta aqueles papos de que temos que desenvolver bons projetos pedagógicos, registrar, pra quê, se todo ano é a mesma ladainha, a gente não tem assessoria porque a coordenação está fora fazendo curso, ou não tem tempo para chegar até a escola porque tem outros compromissos na prefeitura..." (Registro de campo).

Entretanto, este grupo de coordenação ficou os quatro anos da gestão pedagógica e após reeleição do prefeito foi destituído do cargo e o grupo resistente assumiu a Secretaria da Educação.

Hoje, estamos sendo dirigidas por uma Secretaria de Educação, composta estritamente pelo grupo da antiga oposição, onde os cargos de confiança aumentaram em número e são escolhidos aparentemente seguindo a lista de classificação de pontos.

A ordem é "por ordem na casa", sempre buscando a "Educação de Qualidade". Mas esta nova direção também está sofrendo os duros golpes da resistência que hoje está representada pelo antigo grupo gestor ou seja, o tripé continua:

Outras resistências estão surgindo, e ainda apontam para o comprometimento na produção dos saberes docentes que desta vez estão intimamente ligados com os cursos de capacitação.

Quando o antigo grupo gestor saiu, uma das grandes queixas do grupo docente era a falta de cursos de capacitação. Embora as reuniões pedagógicas acontecessem ao final de cada bimestre, e fossem trazidos textos (uma cópia para cada período da escola), as docentes diziam-se solitárias na busca de bibliografias e informações quanto a prática docente.

Conversando com as professoras percebi certa tendência por cursos práticos, elas não estavam interessadas em discussão e reflexão teórica, queriam cursos que ensinassem a "fazer", que trouxessem "inovação prática", tanto que ao final de cada palestra, ou curso, fazíamos uma avaliação escrita onde novas propostas de palestras eram sugeridas pelo próprio grupo docente, que de uma maneira geral, enfatizavam os cursos e palestras "práticos"

Faz-se relevante as contribuições de Arroyo(1999) que explica a necessidade que o professor tem de "inovar": " Essa concepção de inovação 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. Essas agências têm como estilo financiar experiências modelares de currículos, de avaliação, de estudos acelerados. Experiências eleitas a cada ano como exemplares..." p. 136

Como resultado desta capacitação, duas semanas antes da semana do educador em novembro, tivemos uma reunião pedagógica onde recebemos um texto de inclusão que foi rapidamente lido e pontuado com algumas observações da diretora geral e complementado por exemplos de sala de aula, e o restante do tempo ouvimos a explanação dos projetos realizados em cada escola pelas docentes.

Ao final da reunião, fizemos uma avaliação oral, onde cada professora colocou a importância do espaço aberto na reunião para a divulgação e socialização dos projetos que estavam sendo desenvolvidos nas unidades escolares. Recordo do registro da fala de uma professora:

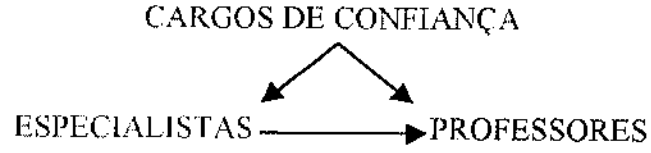
"_Olha gente, pra mim esta foi uma das reuniões mais ricas dos últimos quatro anos, nem me recordo da oportunidade se é que já tivemos, de mostrarmos desta maneira o nosso trabalho. Lógico que a gente participa da EXPOPRÉ todo ano, mas aqui é diferente a gente está mostrando, conhecendo, aprendendo com nós mesmas, muito mais proveitoso do que a gente ficar ouvindo alguém falar, falar, falar, acho que é disso que estamos precisando, de mais tempo juntas, conversando, trocando idéias, informações, livros, etc. E tendo que avaliar com uma palavra eu diria _proveitosa." (Registro em diário de campo)

O relato acima reporta-me à reflexão de "práxis", onde Vasquez (1977: 241) com propriedade contribui definindo-a como "a atividade teórico-prática, ou seja, tem um lado teórico, e um lado material, propriamente prática, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro" (op.cit 34 Freitas) A compreensão do que seja práxis, faz-se necessária quando analisamos as falas das docentes que carregam a dicotomia entre a prática/teoria, desvinculando-as não somente num processo de abstração como pontua Vasquez mas sim como aspectos distintos ao trabalho pedagógico e não como poderosos articuladores da produção de conhecimento.

Neste momento, os aspectos políticos que foram analisados como contribuidores para a descredibilidade e falta de identidade do professor no relatório final, compreendia somente o campo da implementação do RCN/INFANTIL e a aprovação do Estatuto do Magistério dos cargos de confiança, entretanto com as análises do 2ºsemestre de 2001, acerca da hierarquia de poderes na rede municipal de Várzea Paulista passa a responder também pela conceitualização da capacitação pedagógica que vem favorecer a ideologia da gestão do "aprender a fazer".

Quem está ditando as regras da capacitação pedagógica da rede pré-escolar no município de Várzea Paulista são os próprios docentes que privilegiam os cursos que "ensinam a fazer", sem que se percebam perpetuando a hierarquia política: daqueles que decidem a educação, daqueles que pensam educação e daqueles que fazem educação num processo acrítico, em busca de uma "Educação de Qualidade".

Como conclusão dos aspectos políticos chegamos a um tripé:



Assim, observamos que a política dos cursos de capacitação também condicionam grande parcela da produção dos saberes docentes, e não poderíamos deixar de utilizar as contribuições de Marx, Freitas, Apple e Arroyo, que conceitualizam as relações de trabalho e poder em nossa sociedade capitalista, a fim de estabelecermos a relação histórica entre as estruturas hierárquicas do modo de produção capitalista e o modo de produção dos saberes docentes, e concluir á luz dos registros de campo e de fundamentação teórica: em que medida os fatores políticos condicionam a produção dos saberes docentes.

A necessidade de encarar a docência como trabalho para assim compreender e interpretar os fenômenos sociais que envolvem o cotidiano pré-escolar no município de Várzea Paulista, levou-me a caminhar na tentativa de historicizar a raízes da organização do trabalho pedagógico em nossa sociedade capitalista.

Historicamente destacamos a política dos cargos de confiança que por motivos não pedagógicos eram atribuídos à pessoas que dialogavam em pró à política vigente, mantendo-se em muitos momentos distantes das questões pedagógicas.

Em decorrência da falta de assessoria, as docentes sentiam-se sozinhas, frustradas e angustiadas por não conseguirem trabalhar com questões que mereciam atenção de profissionais capacitados como fono, psicólogos, terapeutas ocupacionais, especialistas de currículo, artes, etc. Obtinham como resposta da Secretaria da Educação que o trabalho destes profissionais era deficitário no município, "...mas estes entraves não comprometeriam a qualidade do ensino dentro da sala de aula, pois o professor não poderia ficar esperando as condições adequadas para o seu trabalho. Em outras palavras o professor deveria se mobilizar e se inspirar nos quadros do "Gente que faz...". (Registro de campo: fala de uma professora ironizando a postura da coordenação)

O professorado não se sentia motivado a trabalhar com a dinâmica dos projetos, o qual propõe dialogicidade entre os parceiros, pois as relações pessoais e profissionais encontravam-se comprometidas no isolamento, seja pela disputa política ou pela fragmentação do trabalho pedagógicos.

A .L.Péres Gomes (2001) afirma que: Por múltiplas razões históricas, a cultura do docente parece vincular a defesa de sua autonomia e independência profissional...com a tendência ao isolamentos, à separação e a ausência de contraste de cooperação. Mal entendida assim a autonomia profissional induz à multiplicação de pequenas e

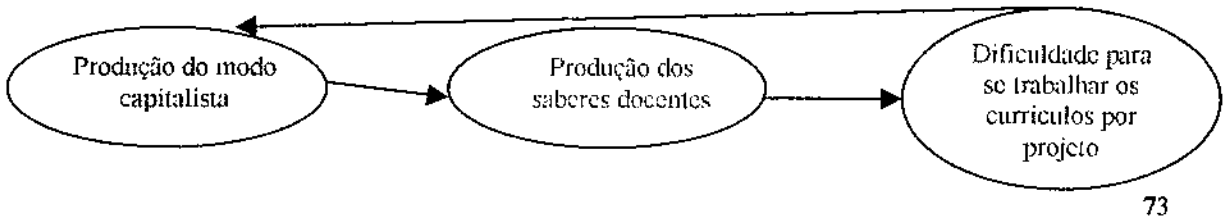
fragmentadas facções, nas quais, cada professor dentro de sua sala de aula, seu espaço, sente-se dono e senhor autoridade para governar... Como sustenta Fullan e Hargreaves (1992 apud Gomes:168) o isolamento profissional dos docentes limita seu acesso a novas idéias e melhores soluções, provoca que o estresse se interiorize, acumule e infecte, impede o elogio e o reconhecimento do êxito, e permite que os incompetentes permaneçam em prejuízo dos alunos, e dos próprios colegas docentes"p.168

As docentes temiam falar sobre determinadas práticas onde muitas vezes sentiam-se culpabilizadas, sendo advertidas quanto aos resultados do trabalho pedagógico. As práticas individualistas ora eram ressaltadas como grandes feitos exemplificando a frase do "Quem quer faz!", ora eram exacradas, responsabilizando o professor pela situação vivida "Não podemos ficar esperando o ideal!". (Registro de campo)

Freitas utiliza Vasquez (1977), afirmando que "No trabalho, diz Marx, o homem assimila sob uma forma útil para sua própria vida, as matérias que a natureza lhe oferece (Marx apud Vasquez p.195)" e Freitas conclui: "A adequação do trabalho humano a uma finalidade é outra característica essencial do processo de trabalho humano."p.36 Refletindo sobre a forma de produção de conhecimento dos saberes docentes produzidos na dinâmica dos currículos por projetos, fica clara a necessidade de enquanto grupo profissional, apropriarmo-nos dos instrumentos de nosso trabalho e refletirmos a finalidade do mesmo para a modificação da natureza social, e esta etapa pressupõe acabarmos com a fragmentação de nossa prática, buscando refletir e construir todas as etapas de nosso trabalho, sem delegarmos poderes do pensar e decidir a educação.

Atualmente observo o discurso da capacitação mostrando-se totalmente voltado a responder as necessidades práticas das docentes, propondo a implementação de novas metodologias, didáticas, práticas, etc, entretanto as docentes ainda esbarram nos mesmos problemas de antigamente, onde os acompanhamentos fonoaudiológicos, psicológicos, terapêutico ocupacional, e outros também de ordem prático pedagógica, como a falta de livros e materiais de trabalho continuam em falta e as "inovações" da capacitação não respondem a estes entraves, visto que possuem suas limitações.

Assim observamos a dialética dos aspectos históricos:



Nesta dialética histórica reportamo-nos a Freitas que utiliza Marx(1983:97) para ilustrar de que maneira o capitalismo fragmenta e com sua estrutura de produção aliena os homens : "esta realização efetiva do trabalho aparece como desefetivação do trabalhador, a objetivação como perda e servidão do objeto e a apropriação como alienação, como exteriorização."p.37

Novamente observamos a fragmentação do trabalho pedagógico, onde o professor restringe-se a "fazer" e continua a delegar poderes para que outros decidam e pensem sobre a educação. O sistema de produção da prática pedagógica instaurou-se nas estruturas escolares, visto que são protótipos de nossa sociedade capitalista e revelam as relações de trabalho.

Analisando a estrutura do modo de produção de nossa sociedade capitalista e transpondo-a para o modo de produção dos saberes docentes podemos afirmar por onde andam as produções de nossos professores na dinâmica dos currículos por projetos?

A produção dos saberes docentes encontrava-se anônima e solitária onde a dialogicidade dava lugar ao monólogo breve, silencioso e rápido para não doer!

Para as docentes as possibilidades do trabalho com projetos ainda continuam obscuras, ora:

- pela leitura do Referencial, que o classifica como uma das metodologias usadas;
- por acreditar que os projetos carregam a força política de uma gestão que querem negar;
- pela assessoria distanciada que camufla os problemas específicos responsabilizando o professor por "Salvar a Pátria".

O estudo mostra que diante dos aspectos político-histórico-pedagógicos, a dinâmica dos currículos por projetos acabou sendo distorcida em decorrência da descredibilidade do trabalho pedagógico que atualmente encontra-se pautado no RCN/Infantil e da falta de identidade docente que se vê comprometido a assumir competências de outros profissionais.

Este conhecimento histórico contextualiza em que momento o professor deixa de produzir conhecimentos o quanto planeja, o quanto analisa as políticas públicas, o quanto questiona os conteúdos do currículo, o quanto ao estuda a legislação, o quanto registra criticamente suas práticas, o quanto adotou o "fazer educação"

Reporto-me a Freitas (1991), que registra não a dicotomia mas sim a dialética entre a teoria/prática, explicando-a como sendo o resultado da contradição inerente ao modo de produção capitalista, e mesmo havendo a divisão do trabalho manual e do trabalho intelectual, revelada também na organização do currículo e na organização da escola: "professores/especialistas" ou seja aqueles que pensam e aqueles que executam, ainda assim o trabalho pedagógico (prático) é um trabalho intelectual.p.34.

Utilizando as contribuições de Freitas, concluímos que só alcançaremos a estruturação do trabalho pedagógico quando os docentes superarem a dicotomia entre prática/teoria e aprenderem a olhar, compreender e descobrir as práticas pedagógicas e o estudo intelectual, como a dialética de nossa profissionalização.

Esta dialética mostrou-me a necessidade de pesquisar como agente participante, determinando a metodologia de pesquisa, e embasando o trabalho desenvolvido na sala de aula, os registros das reuniões pedagógicas, o estudo sistematizado do currículo, o levantamento de dados históricos, o acompanhamento do processo de aprovação do estatuto do magistério, a partilha das dúvidas, emoções, encontros e desencontros do fazer pedagógico à luz de fundamentação teórica.

A medida em que entrei na sala de aula cotidianamente registrando e trabalhando com os dados coletados, novas análises eram produzidas redimensionando minha visão do fazer pedagógico. Vivi um momento de estranhamento e de grande embate, entre minhas concepções teóricas da prática pedagógica, e o novo cotidiano revelado. Ë engraçado pensar que durante todo o ano em que entrei na sala de aula a experiência de pesquisar olhar, aprender, duvidar, construir desconstruir, refletir as concepções acerca da dinâmica de currículo por projeto conjuntamente as professoras, pareciam ter "caído por terra."

Aqueles enfoques sociológicos, antropológicos, políticos e administrativos, que contribuíam para a contextualização do foco de estudo, revelando sua complexidade e amplitude quando fundamentados teoricamente, não dialogavam com as expectativas e os entraves cotidianos da sala de aula. Nestas reflexões aproximamo-nos do que Arroyo

(1999) afirma: Ë ingênuo pensar que requalificando, ilustrando, transmitindo ciência ou novas teorias sociais, de didática ou de currículo, a sociedade e os cidadãos, assim como as escolas e seus mestres, mudarão".

Levei para escola juntamente com minha bagagem de pesquisadora a ilusão de trabalhar com todos os entraves e respondê-los à luz de teorias que resolucionassem as dificuldades do trabalho pedagógico, proporcionando qualificação nas reflexões suscitadas nas discussões de crítica e reformulação do planejamento escolar...

Por vários momentos encontrava-me com minhas companheiras de trabalho e questionávamos porque não conseguíamos implementar o currículo por projeto, sem fazermos uso das atividades permanentes e seqüenciais, que tanto nos consumiam em tempo de elaboração e quando finalizadas pareciam não representar a realidade de nossos alunos, nem tão pouco satisfazerem nossos objetivos.

Reuniões tomadas por assuntos administrativos (contagem do dinheiro da CPM), feriados, hora atividade tomadas por questões de ordem burocrática, falta de tempo para planejar, o imprevisível parecia tomar conta de nossos planejamentos, de nossas vontades...

Em uma oportunidade única em que acabou a água na escola e não era dia de recebermos a diretora, sentamos e avaliamos o que estávamos fazendo com nosso planejamento!? Primeiramente retomamos os conteúdos que já tinham sido ministrados no 1°semestre, e assim, elencamos aqueles que deveriam ser contemplados nas aulas do 2°semestre. Propus que elaborássemos um projeto que contemplasse todas as áreas do conhecimento considerando as contribuições das crianças para a escolha do tema que seria de toda a escola.

Sabíamos da necessidade de elaborarmos um projeto, visto que nas últimas reuniões pedagógicas além de sermos cobradas quanto aos projetos realizados no 1° semestre fomos avisadas de que a "EXPOPRÉ" (Exposição dos projetos realizados na Pré – escola) seria realizada no final do ano em cada unidade escolar.

Antes de dar aulas, percebia nas reuniões pedagógicas a aflição das professoras, cochichando, perguntando acerca do tema do projeto a que deveriam dar preferência, a cobrança da coordenadora para que mostrassem qualidade nas apresentações, etc, mas o engraçado é que estar entre as professoras como igual, coloca-me num lugar privilegiado: o de não somente ouvir como também sentir as mesmas aflições, de responder a exigências

de ordem política, uma vez que a exposição dos projetos carrega a força do grupo gestor, pedagógicas pois o RCN/INFANTIL, propõe o exercício dos projetos e históricas envolvida pelas capacitações que invalidam a capacidade de refletir práticas pedagógicas que fujam dos modismos e do marketing político.

Finalizo a conclusão do trabalho de pesquisa acerca das produções de saberes docentes com a citação de Arroyo (1999), Entretanto, algumas questões prescindem de nossa sensibilidade e de nossa reflexão: até que ponto o pensamento crítico tem tido como seu objeto e como referencial as práticas de nossas escolas." p. 146, e proponho o esquema de revezamento dos aspectos pedagógicos na esperança de que o presente estudo tenha representado a realidade daqueles que sabem a dor e a delícia de serem docentes e tenha contribuído para "Como tais profissionais reagem quando lhes oferecemos nossa produção crítica: vêem-se refletidos nela ou apenas ficam sabendo mais um pouco dos embates teóricos travados lá fora?

PROJETOS * ATIVIDADES SEQÜÊNCIAIS * ATIVIDADES PERMANENTES

Objetivos da pesquisa

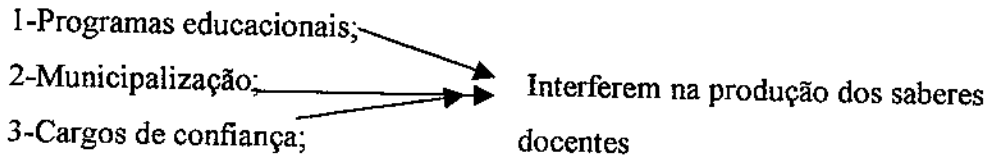
A pesquisa propôs-se a apresentar o aprofundamento dos aspectos políticos, históricos e pedagógicos, para os quais obtivemos três esquemas condicionando a produção dos saberes docentes:

- O tripé dos aspectos políticos;
- A dialética dos aspectos históricos;
- O revezamento dos aspectos pedagógicos.

Para nós docentes as possibilidades do trabalho com projetos continuam obscuras, ora:

1- pela leitura do Referencial, interferindo na práxis docente;
2- pelo caráter político e social da municipalização, atribuindo especificidades de gestão ao planejamento curricular;
3- pelo histórico dos cargos de confiança caracterizada pela assessoria em pró à política vigente e distante da dialogicidade pedagógica.

Dados coletados e fundamentados teoricamente mostraram que:



Enquanto profissional docente em momento algum durante as discussões em reuniões pedagógicas, nas entrevistas com as professoras ou analisando os programas educacionais a questão do peso da cultura escolar apareceu como responsável das condutas dos currículos, das avaliações, das grades, das séries, das disciplinas. Ao contrário, para nós agentes escolares a cultura sempre esteve tangenciando as práticas pedagógicas.

Segundo Freitas, somente após a criação de um projeto histórico alternativo é que conseguiremos ultrapassar os atuais entraves da avaliação e das práticas pedagógicas para então avançarmos redimensionando os objetivos, os conteúdos e os métodos.

A preocupação por não somente coletar e analisar, era constante visto o alerta recorrentes ao distanciamento e o caráter impessoal atribuído à pesquisa de observação. Questões como estas, colocaram-me como agente participante determinando a metodologia de pesquisa, baseada no trabalho desenvolvido na sala de aula, na participação das reuniões pedagógicas, no estudo sistematizado do currículo, no levantamento de dados históricos, no acompanhamento do processo de aprovação do estatuto do magistério, na partilha das dúvidas, emoções e desencontros do fazer pedagógico.

A inserção à campo, possibilitou o contato direto com os dilemas do cotidiano não somente da sala de aula, como também da rede municipal infantil de Várzea Paulista, identificando os aspectos políticos e históricos como também condicionantes das produções de saberes docentes.

O estudo de campo realizado na presente pesquisa, deverá ser apresentado ao grupo pesquisado, servindo como disparador para a sensibilização docente da rede municipal infantil de Várzea Paulista. A intenção da socialização da pesquisa é informar a contextualização das produções dos saberes docentes na "aparente" dinâmica dos projetos na rede municipal de Várzea Paulista a fim de fomentar a discussão e criação de espaços

abertos à socialização e reflexão do fazer pedagógico, potencializando alternativas de superação dos aspectos políticos, históricos e pedagógicos.

Neste contexto a escola é entendida como objeto de pesquisa e teorização, pois assim como diria Arroyo (1999) poderemos "compreender melhor os processos sociais, políticos e ideológicos da construção da escola e do conhecimento"p.146

A conclusão do TCC propõe a criação de um Projeto – Ação, que consiste na "construção" de um espaço que **viabilize a socialização das produções docentes, que promova a análise sistemática dos programas educacionais, que possibilite o acompanhamento do processo de aprovação do Estatuto do Magistério, entre outros aspectos de capacitação continuada, como também carrega o objetivo de fomentar alternativas de superação dos comprometimentos políticos, históricos e pedagógicos em que os saberes docentes da rede de Educação Infantil de Várzea Paulista são produzidos.**

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Tomando as produções de saberes docentes e o papel do Professor Pesquisador na construção de um projeto de Pesquisa - Ação.

Aproprio-me neste momento, das questões iniciais que despertaram o olhar de pesquisadora para o registro das produções de saberes docentes na dinâmica de currículo por projetos.

Fruto de um currículo que não considerava a bagagem cultural do aluno transportando para a prática docente conhecimentos históricamente selecionados e validados, fui em busca do que atualmente a escola oferece como diferencial para a formação do aluno que deve "aprender a aprender".

Ao olhar para a escola de "hoje", deparei-me com um sistema diferente ao do "Marco zero"de minha infância no qual, para obtermos sucesso na trajetória escolar deveríamos calar o não publicado, desconsiderar o familiar, para esperar o conhecimento pronto e acabado. Encontrei um sistema educacional que demonstrava-se pronto para reconhecer o conhecido, dar voz ao silenciado, legitimar o anônimo. Em outras palavras encontrei uma instituição de portas abertas à bagagem cultural do aluno.

Olhando mais atentamente percebi este currículo acontecendo a medida em que as docentes trabalhavam com os projetos. Daí a idéia de acreditar que a escola estava estruturando seu currículo por projetos.

Após dois anos de pesquisa, incluiu-se ao tema a expressão "aparente", por conta dos dados coletados apresentarem as atividades seqüenciais e não os projetos condicionando as produções de saberes docentes. Nesse contexto a concepção de "currículo por projeto" deixava de configurar o centro das produções de saberes docentes, uma vez que os esforços da ação pedagógica voltavam-se para a sistematização e organização do currículo em atividades permanentes (diárias e privilegiando conceitos atitudinais), projetos (restritos e condicionados a propostas políticas), seqüenciais (elaboração de atividades com gradativo grau de dificuldade acerca de um mesmo objetivo e pautando-se nos conteúdos conceituais).

A dinâmica dos projetos parecia incitar uma prática diferenciada das anteriormente apresentadas pela escola, não só por considerar a bagagem cultural do aluno como disparador do trabalho pedagógico, como também por favorecer a reflexão crítica da ação pedagógica e conseqüentemente a afirmação de novos valores e a reconstrução de antigos conhecimentos.

A pesquisa cumpriu com o objetivo não de eleger o trabalho por projetos como a metodologia que responderia a todas as dificuldades da prática docente, mas dentre outras, apontou algumas possibilidades que esta dinâmica traz para o docente pensar sua prática, a medida em que exercita a avaliação das produções de saberes coletivos. Ainda que esta avaliação restrinja-se somente as etapas e resultados produzidos pelos projetos, pode-se afirmar que os docentes conseguem refletir e identificar os entraves de sua atuação. Dá-se aqui a necessidade da denominação professor pesquisador enquanto investigador de sua prática e não reflexivo.

A coleta e análise dos dados produzidos comprovaram que o docente reflete e critica cotidianamente seu trabalho por mais burocratizado e tecnicista que o seja, ainda que não consiga implementar novas extratégias de mudança, sabe que as atividades seqüênciais roubam o espaço de contestação e reformulação do planejamento, relegando a dinâmica dos projetos como mais uma dentre tantas outras metodologias.

Atualmente observa-se todos os segmentos estruturais da sociedade em momento de transformação, onde novos paradigmas educacionais surgem com a promessa de darem conta da democratização e globalização do ensino, pautados pelas concepções neoliberais.

Na Educação Infantil, de uma maneira geral observa-se uma verdadeira "febre" por se trabalhar com projetos, isto porque a necessidade de reformulação vivida nos segmentos estruturais da sociedade é transportada para a escola.

Retomando as contribuições do século XIX e XX, surge o movimento liderado pelas idéias da "Escola Nova", com o americano J. Dewey (1852 – 1952) e o belga Decroly (1871 – 1932) cujas contribuições criticavam o ensino tradicional e aproximavam a prática docente do aluno, considerando-o um ser pensante que também constróe conhecimento. Assim a pré – escola que também considerava a criança como um vir a ser passou a perceber que a criança também construía conhecimento.

Através da pesquisa realizada na Educação Infantil no município de Várzea Paulista, observou-se que a concepção de currículo por projetos entendida pela pesquisadora como um novo instrumento na produção de saberes docentes (entendendo estes como a reflexão sobre a prática educativa), fora distorcida e incorporada ao trabalho pedagógico como mais uma dentre tantas metodologias.

Embora o trabalho com projetos em primeiro momento se aproximasse da visão "emancipadora" atualmente exigida à educação, em contrapartida, não colaborou para a redução do tecnicismo mesmo que em seu processo de elaboração formas diferentes de saberes fossem articuladas produzindo novas reflexões acerca de um mesmo foco de estudo. Na prática, esta condição possibilitou o docente compreender e produzir conhecimentos de diferentes maneiras, como também, favoreceu novos olhares acerca de sua ação pedagógica, estimulou o exercício de registros de sua produção docente, ainda que precariamente em decorrência da dedicação as atividades seqüênciais, mas não fomentou a construção de nenhum plano de ação que conseguisse reduzir a burocratização e sistematização excessiva das produções de saberes docentes. Cabe aqui um questionamento: Professores produzem saberes decorrentes da experiência do cotidiano escolar e criticam sua prática reflexivamente, pois sabem quando e porquê não conseguem dar conta de determinadas circunstâncias que se apresentam (Ex: projetos) neste sentido, "Quais saberes e qual professor pesquisador responde a um plano de Pesquisa-Ação no contexto da Educaçõ Infantil?"

Novamente observa-se um descompasso entre a relação ensino-aprendizagem. O caráter disparador do trabalho pedagógico (bagagem do aluno), fora anulado em detrimento da seqüenciação de atividades. O foco de ensino passa a ser a organização e seleção de conteúdos em nível gradativo

Refletir a concepção de projetos trabalhada na Educação Infantil do município de Várzea Paulista possibilitou a aproximação do debate teórico da Pesquisa - Ação, vinculando a conceituação de produção de saberes docentes as concepções de currículo e didática como propõem Borges e Tardif (2001) possibilitando questionar:

- Como os professores de Educação Infantil estão produzindo saberes diante da nova demanda educacional (modelo neoliberal de produção de saberes)?
- Quais as possibilidades de reflexão crítica acerca do atual currículo, são construídas na produção de saberes docentes em busca de uma sociedade mais justa e um mundo alternativo (Dickel 2001)?p.34
- Qual é o desafio educacional que a sociedade impõe a Educação Infantil atualmente?
- Quais saberes docentes são produzidos e caracterizam o Professor Pesquisador comprometido com a Pesquisa – Ação?

Estas questões foram produzidas a partir do estudo de pesquisa realizado na Educação Infantil do município de Várzea Paulista e deverão redimensionar estudos posteriores, acerca da análise crítica da Pesquisa – Ação na busca do papel do Professor Pesquisador e do caráter das produções de saberes docentes.

BIBLIOGRAFIA:

AGUIAR, M. A. Parâmetros curriculares nacionais e a formação do educador: a reforma educacional brasileira em marcha. Educação & Sociedade. Campinas: CEDES/Papirus, ano XVII, n.56, dezembro de 1996.

APPLE, M. W. O currículo oculto e a natureza do conflito. In: APPLE, M. W. Ideologia e currículo, São Paulo: Brasiliense, 1982.

APPLE, M. e TEITEBAUN K. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? In: Revista Teoria e Educação nº 04, RS, 1991.

AGUIAR, M. A. Parâmetros curriculares nacionais e a formação do educador : a reforma educacional brasileira em marcha. Educação & Sociedade. Campinas : CEDES/Papirus, ano XVII, n. 56, dezembro de 1996.

ARROYO, M.G. Experiências de inovação educativa: O currículo na prática da escola Currículo Políticas e Práticas. Campinas: Papirus, 1999.

BIANCHETTI, R.G. Modelo neoliberal e políticas educacionais. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

BOTH, I.J. Municipalização da educação. Campinas, SP: Papirus, 1997.

13 : Currículos e Programas – como vê-los hoje? 4ª edição, Papirus/Cedes, 1991.

COLL, C. et alli. Os conteúdos na reforma – ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BRANDÃO, C.R. (org.). A questão política da educação popular. São Paulo: Brasiliense, 1980.

BRUNER, J. O processo de educação, Porto Alegre, Artes Médicas, 1971. Cadernos Cedes nº 13: Currículos e Programas – Como vê-los hoje? 4º edição, Papirus/Cedes, 1991.

COLL, C. et alli. Os conteúdos na reforma – ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto alegre: Artes Médicas, 1998.

COMÉNIO, J.A. Didáctica Magna (4° ed.) Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbikian, 1996.

CUNHA, L.A. Educação, Estado e Democracia no Brasil. São Paulo: Cortez, 1991.

CURY, C.R.J. Os parâmetros curriculares nacionais e o ensino fundamental. Revista Brasileira de Educação. N.2. mai/ago,1996.

D'ANTOLA. A. (org) Supervisão e currículo: rumo a uma visão humanística. São Paulo: Pioneira, 1983.

DEMO, P. A nova LDB: ranços e avanços. Campinas, SP: Papirus, 1997.

DEMO, P. Educação e Conhecimento. Petrópolis, R.J: Vozes, 2001.

FREITAS, L. C. Organização do Trabalho Pedagógico in Revista de Estudos – FEEVALE/ASPEUR Novo Hamburgo, ano 14, n°1, p. 10-18 julho de 1991.

_____ Projeto, Histórico, Ciência Pedagógica e "Didática" in Revista Quadrimestral de Ciência da Educação. Set / 1987 São Paulo: Cortez Educação &Sociedade,

FRIGOTTO, G. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios in GENTILI, Pablo &Silva, Tomaz T. (orgs.) – Escola S.A - quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF. Ed. CNTE – Confederação dos trabalhadores em educação. 1996.

GIROUX, H. Teoria crítica e resistência em educação para além das teorias em reprodução. Petrópolis: Vozes, 1987.

GIROUX, H. Educação Social em sala de aula: a dinâmica do currículo oculto. In: GIROUX, H. Os professores como intelectuais – rumo à uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOODSON, I.F. Currículo: Teoria e História. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOMES P.A.I. A cultura escolar na sociedade neoliberal. Porto Alegre:Artemed, 2001.

HERNANDEZ, Fernando e VENTURA, Monteserrat. A organização do currículo por projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

IBERNÓN, F.A educação no século XXI: Os desafios do futuro imediato.Porto Alegre: Artemed, 2000.

MELLO, G. N. Fatores intra-escolares como mecanismos de seletividade no ensino de 1° grau. Fundação Carlos Chagas, São Paulo. 1979.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. In: AZEVEDO, F. A educação entre dois mundos. São Paulo, Melhoramentos, s/d, p. 59-81.

MOREIRA, A. F. Os parâmetros curriculares nacionais em questão. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 21, n1, jan/jun, 1996.

MOREIRA, Antônio Flávio B. Currículos e programas no Brasil, Campinas: Papirus, 1993.

_____ (org). Currículos: Questões atuais. Campinas: Papirus, 1997.

_____e SILVA. Tomaz Tadeu da (orgs) Currículo, cultura e sociedade, 3° ed. Cortez Editora, 1999.

_____ e SILVA. Tomaz Tadeu da (orgs) Territórios Contestados – o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

NÓVOA, A. As organizações escolares em análise, Lisboa: Dom Quixote, 1992.

RIBEIRO, M.L.S. História da Educação Brasileira: a organização escolar. São Paulo: Cortez & Moraes Ltda., 1978.

SACRISTÁN, J.G. O Currículo – uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAVIANI, Nereide. Saber Escolar, Currículo e Didática – Problemas da unidade conteúdo/ método no processo pedagógico 2º ed. Revista. Campinas, SP. Ed. Autores Associados. 1998.

SAVIANI, D. A nova lei da educação: trajetótia, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados. 1997.

SILVA, Luís Heron da, e AZEVEDO, José Clóvis de. (org) Reestruturação Curricular – Teoria e Prática no cotidiano da escola. Petrópolis: Vozes, 1995

TRALDI, Lady. Teoria do Currículo e Metodologia para sua elaboração ou reformação, MEC, Brasília, 1980.

XAVIER, M.E.S.P. Capitalismo e Escola no Brasil: a Constituição do Liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931 – 1961). Campinas, SP: Papirus, 1990.

YOUNG, M. Currículo e Democracia: lições de uma crítica à nova sociologia da educação. Educação & Realidade. V.14, n.1, jan/jun, 1989, p. 29 – 39.

ANEXO I