

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA
ESPECIALIZAÇÃO *LATO-SENSU* EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**A DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: UMA EXPERIÊNCIA COM A
METODOLOGIA DE PROJETOS**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Ana Paula Quevedo Postal

**Sobradinho, RS, Brasil
2014**

**A DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: UMA EXPERIÊNCIA COM A
METODOLOGIA DE PROJETOS**

por

Ana Paula Quevedo Postal

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional, da Universidade
Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para
obtenção do título de
Especialista em Gestão Educacional

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sueli Menezes Pereira

**Sobradinho, RS, Brasil
2014**

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Monografia de Especialização

**A DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
UMA EXPERIÊNCIA COM A METODOLOGIA DE PROJETOS**

elaborada por
Ana Paula Quevedo Postal

como requisito parcial para obtenção do título de
Especialista em Gestão Educacional

COMISSÃO EXAMINADORA:

Profª. Sueli Menezes Pereira, Drª. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Prof. Hugo Antônio Fontana, Dr. (UFSM)
(Avaliador)

Profª. Claudia Letícia de Castro do Amaral, Msª (UFSM)
(Avaliadora)

“Educadores, onde estarão? Em que covas se terão escondido?”

Professores, há aos milhares. Mas o professor é profissão, não é algo que se define por dentro, por amor. Educador, ao contrário, não é profissão; é vocação. E toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança.

De educadores para professores realizamos o mesmo salto que de pessoa para funções. [...] Não sei como preparar o educador. Talvez porque isso não seja nem necessário nem possível [...] É necessário acordá-lo. E aí aprenderemos que educadores não se extinguiram como tropeiros e caixeiros.

Porque, talvez, nem tropeiros nem caixeiros tenham desaparecido, mas permaneçam como memórias de um passado que está mais próximo do nosso futuro que o ontem. Basta que os chamemos do seu sono, por um ato de amor e coragem.

E talvez, acordados, repetirão o milagre da instauração de novos mundos.”

Rubem Alves (2004)

RESUMO
Monografia de Especialização
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

**A DOCÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
UMA EXPERIÊNCIA COM A METODOLOGIA DE PROJETOS**

AUTORA: Ana Paula Quevedo Postal
ORIENTADORA: Prof^a. Sueli Menezes Pereira, Dr^a. (UFSM)
Data e Local da Defesa: Sobradinho/RS, 28 de novembro de 2014

Este Trabalho de Conclusão da Especialização em Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria, subsidiado pelas vivências de educadora e uma percepção pessoal e inicial da relevância da formação continuada no desenvolvimento profissional e as suas contribuições na prática educativa e, também, pelos aportes e experiências com a utilização da metodologia de projetos nos anos iniciais do ensino fundamental, teve como problemática norteadora a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e as inter-relações com a [re]construção dos saberes docentes e a Metodologia de Projetos. Como objetivo geral buscou-se analisar as inter-relações da docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com o processo de [re]construção dos saberes docentes. Por objetivos específicos priorizou-se apresentar um Memorial que reconstituísse a minha história de vida pessoal, acadêmica e profissional, a qual me constituiu hoje em professora dos anos iniciais do ensino fundamental; estabelecer a constituição dos saberes docentes e sua interlocução com o fazer pedagógico; refletir acerca do processo de [re]construção de saberes docentes, no exercício da docência, balizado pela metodologia de projetos e por fim, apresentar relatos de experiências profissionais os quais procurei estabelecer conexões com os preceitos da metodologia de projetos e de que forma contribuíram na [re]construção dos meus saberes docentes. A pesquisa foi feita a partir de uma pesquisa bibliográfica e de um “estudo de caso” (TRIVIÑOS, 2008), realizado em uma escola pública estadual de Santa Maria tendo como sujeitos de pesquisa educandos do 5º ano onde realizou-se a prática docente analisada. Os procedimentos metodológicos envolveram levantamento bibliográfico, análise documental, narrativa e análise das próprias experiências profissionais considerando este um processo auto-reflexivo acerca da constituição dos saberes da docência.

Palavras-chave: Docência. Saberes Docentes. Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Metodologia de Projetos.

RESUMEN
Monografía de Especialización
Programa de Posgrado a Distancia Especialización in Gestión
Educacional
Universidad Federal de Santa Maria

**PRIMEROS AÑOS DE ENSEÑANZA EN LA ESCUELA PRIMARIA: UN
EXPERIMENTO CON LA METODOLOGÍA DE PROYECTOS**

AUTORA: Ana Paula Quevedo Postal

ORIENTADORA: Prof^a. Sueli Menezes Pereira, Dr^a. (UFSM)

Fecha y Lugar de La Defensa: Sobradinho, 28 de noviembre de 2014.

La Conclusión Trabajar de Especialización en Administración de la Educación de la Universidad Federal de Santa María, subvencionado por las experiencias de los educadores y el personal y la percepción inicial de la importancia de la educación continua y el desarrollo profesional en sus contribuciones en la práctica educativa y, también, por las contribuciones y experiencias con el uso de la metodología de diseño en los primeros años de la escuela primaria, tuvieron la enseñanza problemática rector de la escuela Primaria primeros Años y las interrelaciones con la [re] construcción del conocimiento y la enseñanza de proyectos metodología. Como objetivo general hemos tratado de examinar las interrelaciones de la enseñanza en los primeros años de la educación primaria en el proceso de [re] construcción del conocimiento docente. Para objetivos específicos priorizados presente un Memorial para reconstituir mi historia de vida personal, académica y profesional, lo que me hizo un profesor hoy en los primeros años de la escuela primaria; establecer la constitución de la enseñanza y el conocimiento de su diálogo con el pedagógico; reflexionan sobre la [re] construcción de conocimiento de los maestros en la práctica del proceso de enseñanza, marcado por una metodología de diseño y finalmente las cuentas actuales de experiencias profesionales que trató de establecer conexiones con los principios de la metodología de diseño y cómo contribuyeron a [re] construcción de mi conocimiento la enseñanza. La investigación fue hecha a partir de una búsqueda en la literatura y un "estudio de caso" (Triviños, 2008), que tuvo lugar en una escuela estatal en Santa María tomando como sujetos de investigación a los estudiantes del 5º año ocupó la enseñanza de la práctica analizada . Los procedimientos metodológicos involucrados bibliográfica, análisis documental y el análisis de la narrativa de experiencias profesionales propias de un considerando esto un proceso de auto-reflexivo de la adquisición de conocimientos sobre la profesión docente.

Palabras clave: Enseñanza. Los maestros del conocimiento. Los años de la escuela primaria. Metodología del Proyecto.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1-** Foto da discussão sobre a relevância dos temas no 5º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Antônio Xavier da Rocha (2013).....40
- Figura 2-** Foto do trabalho em grupo para escolha do título do projeto do 5º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Antônio Xavier da Rocha (2013).....40
- Figura 3-** Foto da apresentação e defesa dos títulos escolhidos pelos grupos para o projeto do 5º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Antônio Xavier da Rocha (2013).....41
- Figura 4-** Foto da votação para a escolha do título do projeto do 5º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Antônio Xavier da Rocha (2013).....41
- Figura 5-** Foto do trabalho com a compostagem na Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Antônio Xavier da Rocha (2014).....44
- Figura 6-** Foto da Visita à Horta da Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Antônio Xavier da Rocha (2014).....44
- Figura 7-** Foto da Mostra Pedagógica com a apresentação do Recreio na Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Antônio Xavier da Rocha (2014).....45
- Figura 8-** Foto da Construção dos Brinquedos utilizando material reciclável na Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Antônio Xavier da Rocha (2014).....45
- Figura 9-** Foto da realização do Recreio Orientado na Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Antônio Xavier da Rocha (2014).....46

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1 MEMORIAL: história de vida pessoal, acadêmica e profissional.....	10
2 A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DOCENTES E SUA INTERLOCUÇÃO COM O FAZER PEDAGÓGICO	16
3 A [RE]CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA	26
4 UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE A PARTIR DA METODOLOGIA DE PROJETOS	30
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	50
REFERÊNCIAS.....	52

INTRODUÇÃO

A educação tem exigido práticas pedagógicas que reconheçam os educandos como agentes no processo de construção do conhecimento, sendo eles os sujeitos do processo de ensino e de aprendizagem, concepção que é contrária à educação tradicional. Necessita-se, então, um trabalho diferenciado do que era proposto pela educação tradicional para envolver mais os alunos no processo educativo, em que o desenvolvimento vai além de transmissão, recepção e memorização de conteúdos prontos e fragmentados elaborados pelo professor.

Desenvolver uma prática político-pedagógica que ultrapasse as fronteiras do saber fragmentado em disciplinas e proponha um novo jeito de ensinar e de aprender é um grande desafio a todos os educadores. A exigência de mudança nos hábitos e nas práticas consideradas tradicionais requer dos educadores nova postura político-pedagógica, com uma prática pedagógica balizada pelos saberes da formação docente e a partir da prática reflexiva.

Esta pesquisa, subsidiada pelas vivências de educadora e uma percepção pessoal e inicial da relevância da formação continuada no desenvolvimento profissional e as suas contribuições na prática educativa e, também, pelos aportes e experiências com a utilização da metodologia de projetos nos anos iniciais do ensino fundamental, teve como problemática norteadora a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e as inter-relações com a [re]construção dos saberes docentes e a Metodologia de Projetos. Como objetivo geral buscou-se analisar as inter-relações da docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com o processo de [re]construção dos saberes docentes. Por objetivos específicos priorizou-se apresentar um Memorial que reconstituísse a minha história de vida pessoal, acadêmica e profissional, a qual me constituiu hoje em professora dos anos iniciais do ensino fundamental; estabelecer a constituição dos saberes docentes e sua interlocução com o fazer pedagógico, pois sabe-se que a efetivação do trabalho docente é permeada por saberes docentes que são construídos durante a formação acadêmica e, também, no exercício da profissão, o que possibilita a [re]construção dos conhecimentos, saberes e fazeres sob o enfoque teórico-prático; refletir acerca do processo de [re]construção de saberes docentes, no exercício da docência,

balizado pela metodologia de projetos, compreendendo essas experiências como possibilitadoras de saberes [re]construídos e ainda, analisar uma prática docente relacionada à Metodologia de Projetos e suas contribuições para o processo ensino-aprendizagem. Por fim, apresento as considerações finais na intenção de (in)concluir sobre a temática de pesquisa e, sobretudo, pontuar algumas aprendizagens e relações com a problemática e objetivos propostos nesta pesquisa.

A pesquisa foi feita a partir de uma pesquisa bibliográfica e de um “estudo de caso” (TRIVIÑOS, 2008) e foi realizada numa escola pública estadual de Santa Maria envolvendo como sujeitos de pesquisa educandos do 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental no qual realizei a prática docente analisada.

O Estudo de Caso tem como proposta investigar um caso particular levando em consideração toda a complexidade que o envolve. Triviños (2008, p. 133) afirma que o Estudo de Caso é “uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente”. Dessa forma, esse estudo foi delimitado a partir do conhecimento prévio do contexto escolar escolhido e da problemática observada, que serviu de base para a delimitação dos objetivos a pesquisar. Para a produção dos dados foi feita uma análise da minha própria experiência profissional com a utilização da metodologia de projetos nos 5º anos dos Anos Iniciais.

Nesse sentido, esta pesquisa possibilitou indagação e descoberta da realidade, estabelecendo aproximações e reflexões entre teoria e a prática. Enquadra-se na categoria de estudo exploratório e descritivo que, segundo Gil (1991), visa proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses, tendo como objetivo principal o aprimoramento de ideias e o aprofundamento de referenciais/concepções teórico-práticas.

Os procedimentos metodológicos envolveram levantamento bibliográfico, análise documental, narrativa e análise das próprias experiências profissionais considerando este um processo auto reflexivo acerca da constituição dos saberes da docência.

1 MEMORIAL: história de vida pessoal, acadêmica e profissional

Esse Memorial foi elaborado com o objetivo de reconstituir minha história de vida pessoal, acadêmica e profissional, entendendo-o como uma retomada dos diversos momentos e ações que constituíram essa caminhada. O elaborei no sentido de refletir acerca dos fatos e acontecimentos que me constituem professora dos anos iniciais do ensino fundamental e, sobretudo, porque cheguei a especialização em Gestão Educacional.

Com este memorial, de maneira geral, busco expressar o que cada momento significou, configurando-se como um instrumento que potencializa reflexões no qual um sujeito pensante [re]elabora e [re]situa sua vida em relação à sociedade, às instituições e aos outros sujeitos.

Nasci no dia 18 de setembro de 1982 em Santa Maria, RS. Fui a primeira de três filhas. Como um grande número de crianças não fui criada pelos meus pais, pois desde pequena morei com meus avós maternos e meu tio. Como meus pais moravam longe, meus avós e minha madrinha me cuidavam até que cresci e escolhi morar para sempre com eles. Por eles fui cuidada, educada e devo a eles tudo o que eu sou hoje.

Posso dizer que tive uma infância feliz, com primos e primas para brincar; brincadeiras que hoje já estão até esquecidas diante das tecnologias presentes: amarelinha, bolinha de gude, brincadeira de ser professora, entre outras. No meu tempo não nos divertíamos horas e horas diante de telas de televisores ou computadores; brincadeiras ao ar livre eram o nosso passatempo preferido.

Como a maioria das crianças, um momento muito esperado foi o dia de ir pela primeira vez na escola. Em 1988, com aproximadamente 6 anos, iniciei na Escola Estadual Pe. Rômulo Zanchi, uma escola estadual próxima da minha casa, na qual cursei a pré-escola e, também, todo o ensino fundamental. Coincidentemente, foi nesse ano que a educação infantil começou a ser reconhecida, quando pela primeira vez, foi colocada como parte integrante da Constituição; depois em 1990 com o Estatuto da Criança e do adolescente (ECA, Lei federal 8.069/90), entre os direitos estava o de atendimento em creches e pré-escolas para as crianças até os 6 anos de idade.

No ensino fundamental as expectativas para aprender a ler e escrever eram grandes. Desse período há lembranças que considero positivas, outras nem tanto. Recordo que fui alfabetizada pelo método tradicional, talvez pela maioria dos professores possuírem uma vasta bagagem em métodos tradicionais de ensino ou por não conhecerem outras possibilidades metodológicas. Nas séries seguintes foi um pouco diferente, pois alguns professores preocupavam-se somente com o rendimento dos alunos e os resultados nas avaliações, enquanto outros consideravam a individualidade, respeitando o processo de aprendizagem de cada um.

Desde a pré-escola até a 8ª série estudei na mesma escola e não guardo muitas lembranças deste período, talvez por não ter acontecido nada de diferente: as classes organizadas em fileiras, poucos trabalhos em grupo, adoção da cartilha nos anos iniciais. Minhas professoras da 1ª e 2ª série já eram de bastante idade e já tinham acostumado com aquele trabalho tradicional. A escola desenvolvia um trabalho fechado, não se preocupava com as famílias dos alunos nem com os problemas do bairro que, talvez, poderiam ter sido aproveitados para formar alunos mais participativos, críticos e conscientes do seu papel na sociedade.

Ao terminar o ensino fundamental, vi a possibilidade de realizar o meu sonho de ser educadora. Quando criança uma porta de guarda-roupa era o quadro negro, minhas bonecas eram os alunos, uma brincadeira que retratava algo que era um grande sonho. Sonho esse que representava a vontade de meus avós em ter uma filha professora. Como as três filhas abandonaram os estudos cedo, ao casarem, poderia ser eu a professora da família.

Em 1996, iniciei o curso Normal no Instituto de Educação Olavo Bilac. Um momento muito especial para mim e minha família. Meu avô já não estava mais conosco vibrando essa conquista, mas sabia que onde estivesse estaria torcendo por mim. A cada dia de aula, a cada contato com as crianças, a cada planejamento tinha a certeza da minha escolha. Estava certa de que as inúmeras noites preparando materiais e estudando, a dedicação diária, renderiam bons frutos. Foram três anos de lutas para desenvolver as habilidades nas diversas disciplinas, contribuir para minha formação profissional, mas, também, da minha família, em especial minha avó e meu tio, para disponibilizar recursos financeiros ao transporte, a alimentação, ao material escolar. A jornada de estudo impossibilitava trabalhar para ajudar nos gastos já que, por muitas vezes, tínhamos aulas o dia todo.

Após os três anos de estudo com disciplinas pedagógicas e da grade curricular do Ensino Médio, para obtenção do diploma, precisei realizar o Estágio Curricular Supervisionado. Realizei-o durante um semestre, no início de 2000, com uma turma de 3ª série em uma escola estadual próxima a minha casa, momento marcado por um misto de sentimentos: insegurança, medo, felicidade, realização, orgulho... Insegurança e medo por não saber como seria a acolhida dos alunos, se conseguiria realizar o trabalho a que me propunha; felicidade e realização por chegar nessa etapa final para concretização do meu sonho. Orgulho senti por ter feito parte de uma etapa da vida de muitas crianças, que hoje já estão no Ensino Médio e me reconhecem como tendo sido professora deles.

Em janeiro de 2001 foi minha formatura, momento esperado e partilhado com pessoas especiais que sempre me ajudaram e incentivaram a prosseguir. Meses depois, uma dessas pessoas partiu, mas deixou comigo uma semente de valores éticos e a certeza de que tenho que lutar sempre pelos meus objetivos. Minha avó sempre foi minha grande incentivadora!

Formada e com a certeza que havia escolhido a profissão certa, parti em busca de experiência profissional. Em março de 2001 iniciei um estágio em uma Escola Infantil particular, realizando um trabalho com uma turma de Maternal que compreendia a faixa etária de 3 a 4 anos. A falta de conhecimentos específicos para essa etapa da educação básica e as dúvidas com questões relacionadas a esse trabalho serviram de motivação para buscar minha formação Superior. Tentei por dois anos o vestibular na Universidade Federal de Santa Maria e não fui aprovada. A grade curricular do Magistério priorizava as matérias pedagógicas e, conseqüentemente, não estávamos preparadas para enfrentar o vestibular.

O ano de 2002 foi marcante, pois percebi a oportunidade de pôr em prática as aprendizagens do curso Normal em nível médio. Com muita vontade, mas insegura, realizei uma entrevista em uma escola particular da região oeste da cidade de Santa Maria, a Escola Marista de Ensino Fundamental Santa Marta. Uma escola grande, de Congregação religiosa, que atendia de Educação Infantil a 4ª série, tendo sido a primeira escola a ser inaugurada naquela comunidade que surgiu de uma ocupação pelo Movimento Nacional de Luta pela Moradia em 1991. Minha mãe e minhas irmãs moravam nessa comunidade e uma delas havia estudado nessa escola.

O diretor, um Irmão Marista, valorizava as pessoas da comunidade e por ter minha família lá, agendou uma entrevista. Inexperiente, mas com muita vontade de

aprender, expressei interesse em fazer parte daquela equipe que mudou continuaria mudando a realidade em que viviam os moradores da região. Para minha felicidade, fui contratada e iniciei com uma turma de 2º ano.

Era um grande desafio trabalhar em uma escola com nobre e importante missão, transformar a vida e a situação das crianças e dos jovens, especialmente dos menos favorecidos, oferecendo-lhes uma educação integral, humana e espiritual, baseada em amor pessoal para com cada um deles. Por meio do ensino formal e de várias atividades extracurriculares, a escola buscava integrar-se a comunidade valorizando a cultura, resgatando autoestima e tentando minimizar a violência, as drogas e o preconceito que esta comunidade enfrentava em seu cotidiano.

Para que pudesse compreender a grandeza do trabalho realizado pela escola, busquei analisar o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), pois era o resultado de um processo de estudo e reflexão embasados nos princípios da Educação Marista, e espelhava os anseios, as necessidades e as demandas da comunidade onde a escola estava inserida. O PPP foi [re]construído com a participação da comunidade educativa, o que dava consistência ao trabalho pedagógico com vistas ao cumprimento da missão pela qual o fundador iniciou o Instituto dos Irmãos Maristas: “Evangelizar através da Educação”.

Conhecendo a fonte inspiradora e de referência para o planejamento, a execução e a avaliação das estruturas e das atividades educativas da escola, busquei compreender a metodologia utilizada, que até então era desconhecida: a Metodologia de Projetos. A opção da escola por essa metodologia deu-se porque tinha o propósito de oferecer à comunidade o ensino de qualidade, na perspectiva de levar o aluno a valorizar o local onde mora e contribuindo para a resolução dos problemas lá encontrados. Buscava-se, portanto, alternativas para a construção de um fazer pedagógico diferenciado, realizando-se leituras de teóricos sobre como se dá a construção do conhecimento e sobre o trabalho com projetos.

Assim, ao iniciar meu trabalho docente na Escola Marista, em 2002, constatei que a Metodologia de Projetos já vinha sendo desenvolvida desde 1999 na busca de um currículo que não fosse fragmentado, distanciado do que acontecia na vida dos alunos e suas famílias. O estudo para a fundamentação teórica desse trabalho fez-se necessário em muitos momentos, no âmbito escolar durante as reuniões pedagógicas, na troca de saberes e experiências e como formação pessoal, na

leitura de referenciais teóricos que tratavam dessa temática para sentir mais segurança no trabalho que desenvolveria.

Em 2005, fui aprovada no vestibular da UFSM para Pedagogia diurno e passei, então, a trabalhar de manhã e estudar a tarde. Nos primeiros semestres acompanhei todas as disciplinas, mas a partir do 3º semestre as responsabilidades e o cansaço físico fizeram com que eu trancasse por um ano o curso.

Sabia da importância de relacionar a base teórica adquirida na Universidade com a minha prática pedagógica para qualificar o processo ensino-aprendizagem, tornando meu trabalho mais significativo. Os conhecimentos teóricos da Linguística, da Psicologia, da Sociologia, da Didática, entre outros, que aprendemos na Universidade são indispensáveis, pois por meio deles adquirimos a capacidade de análise que nos permite discutir a própria ação docente. Dessa forma, pude aproveitar minha formação acadêmica para aprimorar minha prática de professora nos anos iniciais do ensino fundamental. Assim, em 2009, pedi transferência interna para o curso de Pedagogia noturno da UFSM e passei a trabalhar à tarde na mesma escola. Problemas pessoais fizeram com que cursasse o número mínimo de disciplinas, atrasando o término do curso. Avalio que nesses anos de curso não perdi tempo, mas além de aprimorar aspectos fundantes da docência, passei a construir muitos outros os quais balizam a minha prática educativa no cotidiano da profissão.

Para Zabala (1998), um dos objetivos de qualquer bom profissional consiste em ser cada vez mais competente em seu ofício e como qualquer outro profissional, para melhorar sua prática educativa, o educador precisa entender que a melhora de qualquer das atuações humanas passa pelo conhecimento e pelo controle das variáveis que intervêm nelas. O fato de que os processos de ensino e de aprendizagem sejam extremamente complexos, não impede, mas, sim, torna mais necessário que disponham e utilizem referenciais que ajudem a interpretar o que acontece em aula.

Em 2012, colhi os frutos da minha formação docente aliando a prática que tinha em sala de aula com a fundamentação teórico-prática oportunizada pelo Curso. Fui aprovada no Concurso Público do Magistério Estadual do Rio Grande do Sul. Hoje, portanto, trabalho com uma turma de 5º ano na Escola Estadual Dr. Antônio Xavier da Rocha pela manhã e, a partir da difícil decisão de pedir desligamento da Escola que trabalhava desde 2002, assumi como convocada outra turma de 5º ano à

tarde na mesma escola pública. Essa Escola é a mesma que há 11 anos fiz meu estágio do Magistério.

Pelo conhecimento adquirido durante meu percurso formativo, assim como as minhas experiências docentes vividas na Escola Marista, hoje fundamento as minhas opções teórico-metodológicas na prática docente que desenvolvo.

Por meio desse processo reflexivo e autobiográfico, presente neste memorial, reforço a importância do embasamento teórico para subsidiar o educador no desenvolvimento de sua prática pedagógica, tendo sempre como aspecto fundante a compreensão teórico-prática do trabalho que será desenvolvido. Também, destaco a importância de iniciativas e propostas criativas e inovadoras com a finalidade de realizar práticas pedagógicas contextualizadas e de acordo com a realidade de cada criança.

Na construção desse memorial, certamente, passei a refletir sobre os vários fatores que precisam ser considerados na organização de um Projeto Político Pedagógico, bem como a clareza do papel que temos como educadores no processo de ensino e de aprendizagem, possibilitando abertura para analisarmos e avaliarmos constantemente nossa prática a fim de aprimorá-la. Acredito que ao planejar o trabalho educativo e as formas de organização da vida das crianças é inter-relacionar os preceitos do PPP da escola com a dinâmica da vida, é organizar esse trabalho a partir do conhecimento prévio, do interesse e das expectativas das crianças, oportunizando, portanto, aprendizagens significativas.

2 A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DOCENTES E SUA INTERLOCUÇÃO COM O FAZER PEDAGÓGICO

A efetivação de um trabalho docente de qualidade está intimamente ligada à construção dos saberes docentes relacionados ao conhecimento técnico e das ciências da educação por serem necessários e importantes para auxiliar a reflexão crítica na relação Teoria/Prática como afirma Freire (2011, p. 24): “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”.

Zabala (1998) também considera a importância dos saberes docentes ao afirmar que o educador precisa ter um conhecimento rigoroso da sua tarefa, pois implicará na identificação dos fatores que incidem sobre o crescimento dos alunos, reconhecimento do papel que tem neste crescimento e a avaliação de sua intervenção; se está sendo coerente com a ideia que tem da função da escola e, portanto, da sua função social como educador.

Assim, investir na melhora da prática educativa, requer conhecimentos, momentos de reflexão e embasamento teórico para compreensão do processo educativo. Zabala (1998, p. 15) coloca:

Se entendemos que a melhora de qualquer das atuações humanas passa pelo conhecimento e pelo controle das variáveis que intervêm nelas; o fato de que os processos de ensino/aprendizagem sejam extremamente complexos - certamente mais complexos do que qualquer outra profissão - não impede, mas sim torna mais necessário, que nós, professores disponhamos e utilizemos referenciais que nos ajudem a interpretar o que acontece em aula. Se dispomos de conhecimentos desse tipo, nós o utilizaremos previamente ao planejar, no próprio processo educativo e, posteriormente, ao realizar uma avaliação do que aconteceu.

Esse conhecimento rigoroso da sua tarefa, a construção desses saberes docentes poderá se dar através da formação acadêmica. O curso de Pedagogia contribui para a formação docente na medida em que possibilita a construção de conhecimentos, saberes e fazeres sob o enfoque teórico-prático, para que os mesmos possam ser consolidados no exercício da docência.

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de

aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2006)

A docência representa a consolidação dos conhecimentos, saberes e fazeres discutidos durante o Curso. Ao organizar e desenvolver as ações educativas considerando o que foi estudado em suas interrelações com o exercício da profissão o educador está, portanto, efetivando sua formação docente.

A Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, esclarece acerca da formação docente ao propor:

§ 2º [...] estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará: I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas; II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.

Além dos estudos teórico-práticos, a Pedagogia contribui para a formação do pedagogo ao oportunizar:

I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino. (BRASIL, 2006)

O educador, formado pelo Curso de Pedagogia, atuará no ensino, na organização e na gestão de propostas educativas em diversos ambientes escolares e não escolares, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional. Daí a importância de ter bem definido o seu projeto político pedagógico de educador, pois ao exercer sua prática pedagógica, sua “professoralidade”, estará utilizando atitudes, destrezas, valores, saberes e conhecimentos, que serão aplicados ao cotidiano da escola. Ao compreender a dimensão do seu papel na escola e perceber a práxis como constante ação-reflexão-ação, constituir-se-á sujeito capaz de realizar a gestão do pedagógico, embasado por opções teórico-metodológicas que oportunizará a produção do conhecimento (FERREIRA, 2009).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso, no Art. 5º, há competências essenciais para a formação desses profissionais que irão atuar nos

ambientes escolares. Entretanto, salienta-se algumas que são elementares à atuação docente:

- III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;
- VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
- XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;
- XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;
- XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

Entre as competências necessárias ao pedagogo destaca-se a de organizar atividades educativas adequadas às diferentes fases do desenvolvimento humano que auxiliem o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças e de pessoas que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria. Que sejam incorporados pelo pedagogo a esse trabalho as linguagens dos meios de comunicação, em que as tecnologias de informação e comunicação contribuirão para o desenvolvimento de aprendizagens significativas. Percebe-se, também, que as competências do pedagogo não estão relacionadas somente ao trabalho da sala de aula, pois ele pode e deve participar da gestão das instituições nas atividades relacionadas ao PPP e, ainda, planejar, executar, acompanhar e avaliar projetos e programas educacionais, tanto em ambientes escolares quanto não-escolares. Todo o trabalho docente está embasado por diretrizes curriculares e outras determinações legais, portanto o pedagogo precisa conhecê-las e aplicá-las de forma crítica, reavaliando-as sempre que necessário.

A complexidade do mundo moderno exige um trabalho diferenciado, trazendo a necessidade de mudanças na escola tradicional para aproximá-la da sociedade e envolver mais os educandos no processo de ensino e de aprendizagem, em que o desenvolvimento vai além de conteúdos prontos e fragmentados.

Na perspectiva de um trabalho diferenciado, a legislação educacional brasileira propõe os princípios inspiradores de construção e consolidação da

cidadania através da educação. Faz-se necessário que a escola concretize práticas político-pedagógicas emancipatórias que estimulem ao pleno desenvolvimento de seus educandos e efetive o que a legislação assegura.

A Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Art. 2º, propõe que a educação é

[...] dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

No Art. 32 assegura aos alunos o ensino fundamental obrigatório, com a duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade de acordo com a Lei nº 11.274 de 2006, tendo por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Compreende-se, portanto, que a formação do educando é muito mais que treinar e simplesmente depositar conhecimentos como no ensino tradicional. A legislação esclarece os objetivos e os princípios da educação nacional, considerando o desenvolvimento integral do educando em seus princípios, tempos e conteúdos elementares.

Também, a Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, reúne princípios, fundamentos e procedimentos definidos pelo Conselho Nacional de Educação para orientar as políticas públicas educacionais em todas as etapas e modalidades do ensino fundamental previstas na atual LDB. Entre os seus fundamentos, afirma que o ensino fundamental é um direito público e dever do Estado e da família a sua oferta a todos. Esclarece que o trabalho realizado pelas escolas deverá considerar essa etapa da educação como capaz de assegurar a todos o acesso ao conhecimento e aos elementos da cultura imprescindíveis para o seu desenvolvimento pessoal e para a vida em sociedade, bem como atender a uma

base de formação comum, embora exista uma grande diversidade da população escolar e das demandas sociais.

Constituindo-se no maior fundamento destas Diretrizes, a Resolução CNE/CEB nº 7, em seu artigo 5º, preconiza o direito à educação, entendendo-o como um direito inalienável do ser humano. Esclarece-nos que a educação deve proporcionar o desenvolvimento do potencial humano, possibilitando a formação cidadã:

§ 1º O Ensino Fundamental deve comprometer-se com uma educação com qualidade social, igualmente entendida como direito humano.

§ 2º A educação de qualidade, como um direito fundamental, é, antes de tudo, relevante, pertinente e equitativa.

I – A relevância reporta-se à promoção de aprendizagens significativas do ponto de vista das exigências sociais e de desenvolvimento pessoal.

II – A pertinência refere-se à possibilidade de atender às necessidades e às características dos estudantes de diversos contextos sociais e culturais e com diferentes capacidades e interesses.

III – A equidade alude à importância de tratar de forma diferenciada o que se apresenta como desigual no ponto de partida, com vistas a obter desenvolvimento e aprendizagens equiparáveis, assegurando a todos a igualdade de direito à educação. (BRASIL, 2010)

Aponta o compromisso com uma educação de qualidade, ao ser relevante e promover aprendizagens significativas para que tenham sentido para o educando; pertinente para atender as necessidades e as características individuais dos estudantes em diferentes contextos e equitativa para tratar de forma diferenciada o que se apresenta inicialmente por cada um, assegurando a todos desenvolvimento e aprendizagens.

Esse documento, em conformidade com o Art. 22 e o Art. 32 da Lei nº 9.394/96 (LDB), reafirma que as propostas curriculares do ensino fundamental visam o desenvolvimento do educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Faz-se necessário, portanto, pensar em um currículo que assuma sua função e importância na concretização do que está na legislação, sendo peça primordial de uma prática pedagógica que visa o desenvolvimento integral do indivíduo e a construção de sua identidade.

Essa educação de qualidade esperada pelas políticas educacionais muitas vezes são contraditórias ao que encontramos no atual contexto educacional. Este, para que atenda ao que está proposto pela legislação necessita de uma reformulação nas práticas de ensino para que propiciem o desenvolvimento integral

do educando, considerando-o como sujeito ativo do processo de ensino e de aprendizagem. Necessita-se, assim, um trabalho diferenciado do que era proposto pela educação tradicional para envolver mais os alunos no processo educativo, em que o desenvolvimento vai além de transmissão, recepção e memorização de conteúdos prontos e fragmentados elaborados pelo professor.

A busca de uma educação de qualidade exige práticas pedagógicas que reconheçam os educandos como agentes no processo de construção do conhecimento, sendo eles os sujeitos do processo de ensino e de aprendizagem, concepção que é contrária à educação tradicional que é pautada na transmissão de conhecimentos, em que o educando é o receptor e deve devolver ao educador o que aprendeu. Essa prática está sendo repensada na medida em que, cada vez mais, é requerida a função social da escola.

Enquanto prática pedagógica, a educação tem, historicamente, o desafio de responder às demandas que os contextos lhes colocam. Contextos esses, que estão inseridos os sujeitos do processo de ensino e de aprendizagem e exigem uma nova prática pedagógica, reconhecendo-os como agentes no processo de construção do conhecimento.

A inadaptação da escola à sociedade moderna é denunciada de um triplo ponto de vista: econômico, sócio-político e cultural. A escola transmite um saber fossilizado que não leva em conta a evolução rápida do mundo moderno; sua potência de informação é fraca comparada à dos mass media; a transmissão verbal de conhecimentos de uma pessoa para outra é antiquada em relação às novas técnicas de comunicação: a produtividade econômica da escola parece, assim, insuficiente. Do ponto de vista sócio-político, reprova-se a escola por visar à formação de uma elite, enquanto as aspirações democráticas se desenvolvem nas sociedades modernas, e por não ser mesmo mais capaz de formar essa elite, na medida em que o poder repousa, agora, mais sobre a competência técnica do que sobre essa habilidade retórica à qual a escola permaneceu ligada. Enfim, a escola, fundamentalmente conservadora, assegura a transmissão de uma cultura que deixou de tornar inteligível o mundo em que vivemos e que desconhece as formas culturais novas que tomam cada vez mais lugar em nossa sociedade. A escola, fechada em si mesma, rotineira, prisioneira de tradições ultrapassadas, vê-se assim acusada de ser inadaptada à sociedade cultural (CHARLOT, 1983, p. 151).

Nesse modelo de escola, o educador é visto como o centro do processo de ensino e o detentor do saber, em que se valoriza a transmissão do conhecimento. O ensino tem maior autonomia em relação à aprendizagem, criando seus próprios métodos e a aprendizagem tem menor relevância. Hoje, sabe-se que é necessário [re]significar a unidade entre aprendizagem e ensino, uma vez que, o ensino não se realiza se não há aprendizagem.

No modelo tradicional, o educador é considerado o centro do processo desde a seleção dos conteúdos, a escolha das metodologias a serem utilizadas, até a forma como acontecerá o processo de ensino. Prioriza-se aulas expositivas, exercícios de memorização e fixação de conteúdos, leituras em livros didáticos, principalmente os conhecimentos adquiridos ao longo dos anos pelas diferentes culturas.

A classe tradicional é um espaço orientado segundo um eixo de trás para diante. Na frente o mestre empoleirado em seu estrado, que lhe permite ver cada um, e dispondo do quadro negro sobre o qual se inscreve a verdade (CHARLOT, 1983, p. 164).

O educando, um agente passivo do processo, recebe tudo pronto, não é estimulado a problematizar, questionar ou fazer relação do que aprende com o que já conhece. Torna-se, assim, um ensino sem sentido para ele, pois não considera seus conhecimentos prévios e está desvinculado de sua realidade. Os conteúdos, neste caso, têm pouca aplicabilidade na vivência do educando, com baixo nível de interação do sujeito com o objeto de conhecimento.

As metodologias tradicionais são pouco eficientes para ajudar o educando a aprender a pensar, refletir, criar com autonomia soluções para as situações práticas, para os problemas que enfrenta. Freire (2011) condena essa educação bancária que segue meramente o currículo etimológico¹, preso meramente à grade curricular. Nesse contexto, o autor coloca que:

O educador que, ensinando Geografia, 'castra' a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se. Não forma, domestica. Tal qual quem assume a ideologia fatalista embutida no discurso neoliberal, de vez em quando criticada neste texto, e aplicada preponderantemente às situações em que os pacientes são as classes populares (FREIRE, 2011, p. 56).

Na concepção do autor, todo currículo reflete uma cultura, um sistema de agir e pensar. Para ele o currículo é o instrumento do educador para se alcançar os objetivos dentro de uma prática docente, que pode e deve variar de acordo com a realidade encontrada, em que o educando é o principal sujeito dessa prática.

¹ Sacristán (2000) afirma que etimologicamente o termo "Currículo" vem da palavra latina "currere", referindo-se à carreira, um percurso a ser atingido. Enquanto a escolaridade é um caminho/curso, o currículo pode ser considerado seu recheio, seu conteúdo e guia que levam ao progresso do sujeito pela escolaridade.

Na perspectiva freireana a educação é trabalhada como ato de intervenção na realidade na busca de mudanças ao que está posto. Nesse trabalho, o educador necessita compreender que ensinar não é meramente transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para que o educando produza e construa o conhecimento. A tarefa do educador é desafiá-los, motivando-os a produzirem sua compreensão do que vem sendo comunicado. Desta forma, o bom educador é aquele que no movimento de seus pensamentos consegue trazer o educando até sua intimidade (FREIRE, 2011).

O educando, em consequência, precisa assumir-se como parte integrante nesse processo, sendo uma das tarefas mais importantes da prática educativa autônoma

[...] propiciar as condições em que os educandos em relação uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque é capaz de reconhecer-se como objeto. (FREIRE, 2011, p. 42)

O saber se faz por meio da superação constante, por isso o educador não pode se colocar na posição do ser superior que sabe mais do que os educandos, mas sim ter humildade ao comunicar um saber relativo, reconhecendo que também aprende enquanto ensina.

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e a são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da "formação" do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma- se e forma ao ser formado. Neste sentido ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. (FREIRE, 2011, p. 24-25)

Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, em que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas, também, ensinar a pensar certo, sendo um desafiador e não um memorizador, aproximando o conteúdo da realidade do aluno, estabelecendo relações entre o trabalho e o que vem acontecendo. Não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão.

Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se "aproximar" dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso "bancário" meramente transferido do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no "tratamento" do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. (FREIRE, 2011, p. 28)

Esse pensar criticamente exige educadores e educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes, para que os saberes não sejam simplesmente transferidos, mas construídos pelos educandos. Assim, educandos e educadores transformam-se igualmente em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinando, possibilitando uma verdadeira aprendizagem.

Freire (2011), também, aponta que o bom educador precisa provocar e instigar o educando para que seja ativo na construção do seu conhecimento. A sua ajuda é no sentido de oferecer materiais para que o educando produza a sua compreensão do objeto em estudo. Nesta perspectiva, ensinar não é transferir conhecimento e aprender não é memorizar o conteúdo transferido no discurso vertical, de quem sabe mais para quem sabe menos. Ensinar e aprender são indissociáveis e relacionam-se com o esforço do educador e do aluno. O educador, portanto, necessita oportunizar a compreensão de algo e o educando precisa vir a reconhecer-se como sujeito na sua aprendizagem.

Segundo Zabala (1998), para que o educando aprenda não basta apenas apresentar-lhe o conteúdo;

[...] é necessário que diante destes possam atualizar seus esquemas de conhecimento, compará-los com o que é novo, identificar semelhanças e diferenças e integrá-las em seus esquemas, comprovar que o resultado tem certa coerência [...] (p. 37).

A aprendizagem acontecerá na medida em que o educando participar da construção do conhecimento e ver significado ao que está aprendendo, deparando-se com uma aprendizagem significativa. Ao receber informações, se não estabelecer relações com os esquemas de conhecimento já presentes, não terá significado e será uma aprendizagem mecânica. A escola atual não pode aceitar mais uma aprendizagem mecânica, deve reconhecer o seu papel na formação de cidadãos para viverem em sociedade, onde os conteúdos são sim trabalhados, mas com uma função social, de maneira contextualizada e relevante.

Assim sendo, a escola precisa assumir seu verdadeiro papel de transformar a sociedade, conscientizando-se do que precisa ser melhorado. Para isso, os educadores que lá estão precisam repensar sua proposta teórico-metodológica e focá-la no perfil de educando que querem formar. Precisam ser os gestores de sua sala de aula. Durante essa ação docente faz-se necessário constante exercício de reflexão, em que seja possível analisar a pertinência entre a teoria e a prática, aliando conhecimentos teóricos e relacionando-os com a prática, [re]construindo saberes docentes durante o processo formativo e o exercício da docência.

3 A [RE]CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

Pelo conhecimento adquirido durante minha formação, assim como as experiências docentes vividas, certamente hoje, posso fundamentar o projeto pedagógico individual a que me proponho e as opções teórico-metodológicas a partir da Metodologia de Projetos. Essa proposta atende às minhas concepções de ensino/aprendizagem/educando/ educador ao exercer minha prática pedagógica na escola.

Acredito na Metodologia de Projetos porque ela parte de um olhar diferenciado sobre a criança e sua realidade, sobre a maneira de ensinar, priorizando incluir o aluno, suas vivências e expectativas ao máximo no processo de ensino e de aprendizagem. Nesta perspectiva, rompe com a lógica tradicional do processo de ensino e de aprendizagem, em que o professor é o detentor do conhecimento e os alunos meros receptores, o conhecimento é fragmentado e não há relação dos conteúdos estudados com a realidade do aluno.

A metodologia de projetos requer um educador mais reflexivo, com postura pedagógica que reflete uma concepção de conhecimento como produção coletiva. Essa concepção de ensino permite pensar e articular o currículo a partir dos conhecimentos prévios dos educandos, construído junto com eles, fazendo com que seja mais atrativo e significativo.

Ferreira (2009) coloca que os professores, ao exercerem sua prática pedagógica na escola, constituem-se em sujeitos capazes de realizar a gestão do pedagógico, considerando seu projeto pedagógico individual e sua práxis pedagógica. A abordagem da ação profissional proposta pela autora está assentada em três aspectos: “[...] os professores e a gestão do pedagógico; a gestão do pedagógico como resultante de opções teórico-metodológicas; e a produção do conhecimento como resultante da gestão do pedagógico” (p. 425).

Reconhece a escola como sendo um espaço importante para esses profissionais na sua ação profissional, pois oportuniza processos de educação continuada e permanente. Ao elaborar o projeto pedagógico individual, que organizará a gestão do pedagógico, considera-o como um processo de autoria por excelência.

[...] aos professores, como profissionais responsáveis pelo fazer pedagógico, cabe, em seu trabalho, propor, planejar, mediar, pesquisar, encaminhar sistematizações, avaliações, resgatar os discursos, convocá-los e, acima de tudo, propor configurações para esse espaço e tempo, propícias para a produção do conhecimento. (FERREIRA, 2009, p. 428.)

A organização do meu projeto pedagógico tem concepções contrárias à lógica a qual fui educada, a educação tradicional. Acredito na aprendizagem significativa e que o papel do professor, em suas intervenções é o de estimular, observar e mediar, criando situações de aprendizagem significativa, como afirma Freire (2011, p. 63) "[...] o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo".

Entende-se por aprendizagem significativa a interação cognitiva entre o novo conhecimento e o conhecimento prévio, ou seja, acontece quando o novo conhecimento adquire significados para o aprendiz e o conhecimento prévio é [re]elaborado. Assim, para promover a aprendizagem significativa é preciso partir do que os educandos já sabem.

Ao pensar a prática pedagógica que propicie a produção e construção do conhecimento, os educadores utilizar-se-ão de seus saberes docentes que possibilitarão o planejamento das aulas no sentido de que haja oportunidades para a tomada de decisões, escolhas e desejos, prevendo o desenvolvimento e organização da sua prática para que os objetivos sejam alcançados e que os conhecimentos sejam significativos para os educandos. A organização desse trabalho precisa ser bem fundamentada e alicerçada por esses conhecimentos teórico-metodológicos para que promova a construção de competências, habilidades, atitudes e conhecimentos, o "ofício feito de saberes" (DALLA CORTE, 2010)".

Para Dalla Corte (2010) esses saberes docentes são construídos durante a ação docente e em outros momentos da vida do docente. As experiências dessa prática e de outros contextos e momentos que não constituem a formação docente podem contribuir para a prática do magistério. Afirma a autora: "[...] não existe um fim para a construção do repertório de docência enquanto houver a ação em si" (idem, p. 189). Nessa mesma perspectiva, Gauthier (1997, apud DALLA CORTE, 2010, p. 191) aponta que no exercício da profissão docente não basta apenas ter conhecimento do que ensinar, ter vocação ou bom senso, seguir a própria intuição ou até mesmo possuir vasta experiência. Faz-se necessário que o docente tenha

compreensão e condições de planejar, organizar e avaliar, seja desafiando o “ofício sem saberes” ou os “saberes sem ofício”; de modo a transformá-los em um “ofício feito de saberes”.

Nunes (2001) considerando a existência de um repertório de conhecimentos de ensino que envolve os saberes profissionais do próprio professor apresenta os estudos de Gauthier (1998), identificando a existência de três categorias relacionadas às profissões: ofícios sem saberes; saberes sem ofício e ofícios feitos de saberes.

[...] ofícios sem saberes, abrangeria uma falta de sistematização de um saber próprio do docente envolvendo bom senso, intuição, experiência etc. Já os saberes sem ofício caracterizam-se pela formalização do ensino, reduzindo a sua complexidade e a reflexão que é presente na prática docente. Acabam-se tornando saberes que não condizem com a realidade. Esta categoria, de certa forma, não contribui para o fortalecimento da profissionalização docente. A terceira categoria apresenta um ofício feito de saberes, que abrangeria vários saberes que são mobilizados pelo professor e sua prática envolvendo o saber: a) Disciplinar, referente ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado; b) Curricular, relativo à transformação da disciplina em programa de ensino; c) das Ciências da Educação, relacionado ao saber profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica; d) da Tradição Pedagógica, relativo ao saber de dar aulas que será adaptado e modificado pelo saber experiencial e, principalmente, validado ou não pelo saber da ação pedagógica; e) da Experiência, referente aos julgamentos privados responsáveis pela elaboração, ao longo do tempo, de uma jurisprudência de truques etc.; f) da Ação Pedagógica, que se refere ao saber experiencial tornado público e testado. (NUNES, 2001, s/p)

Analisando a discussão de Gauthier é possível compreender que os saberes docentes são importantes desde que oportunizem a reflexão sobre a própria prática durante o exercício da docência. Há que se estabelecer relações entre os “saberes” (conhecimentos teórico-metodológicos) e o “ofício” (prática docente). De acordo com o autor os “ofícios sem saberes” constituem-se na prática docente sem os conhecimentos sistematizados, em que o trabalho é permeado pela experiência e o bom senso do educador. Os “saberes sem ofício” caracterizam-se pela busca de conhecimentos sem refleti-los na prática docente, tornando-se saberes que não condizem com a realidade. Já a terceira categoria é a que melhor atenderia a formação do educador, pois apresenta um “ofício feito de saberes”, o qual abrangeria vários saberes que seriam mobilizados pelo educador no desenvolvimento da sua prática.

A profissionalização docente acontece na medida em que os conhecimentos teórico-metodológicos adquiridos durante a formação inicial são efetivados ou refletidos durante o trabalho docente. Assim, os saberes docentes fazem-se importantes e necessários na medida em que possibilitam conhecimento e reflexão da sua tarefa, pois não terá importância o educador ter conhecimentos acerca do processo de ensino e de aprendizagem se não conseguir relacioná-los à sua prática docente.

4 UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE A PARTIR DA METODOLOGIA DE PROJETOS

Ao ingressar no Magistério Estadual em novembro de 2012, tinha por objetivo desenvolver um trabalho permeado pelas minhas práticas e experiências a partir da Metodologia de Projetos, entendendo-a como uma postura pedagógica diante de uma nova concepção de ensino e aluno da qual acredito e não apenas, como algo que está na moda na área educacional.

Fui nomeada para trabalhar na Escola de Ensino Fundamental Doutor Antônio Xavier da Rocha, localizada na Rua Marechal Deodoro, nº420, Bairro Itararé em Santa Maria. Essa escola iniciou em 1961 com uma estrutura de madeira e turmas de 1ª a 5ª série, passando ao longo dos anos por algumas transformações em prol dos alunos, professores e funcionários e atualmente conta com um corpo docente de 34 Professores, 17 Funcionários e 366 alunos distribuídos entre ensino fundamental e educação especial. Têm ainda uma equipe de Professores e Monitores que desenvolvem projetos e oficinas nos Programas Tempo Integral e Mais Educação. Sua filosofia é a formação de cidadãos críticos, atuantes, solidários e fraternos, que valorizem seus direitos e cumpram seus deveres.

Ao iniciar meu trabalho docente no ano de 2013, fez-se necessário analisar o Projeto Político Pedagógico da Escola, pois este, além de ser um documento a ser cumprido por exigência legal - no caso, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, apresenta-se também como um valioso instrumento para definir a identidade da escola e nortear o trabalho que será realizado a fim de uma educação de qualidade. Este documento que irá definir os objetivos que se deseja alcançar, as metas a cumprir e os sonhos a realizar. Como o próprio nome já diz:

É projeto porque reúne propostas de ação concreta a executar durante determinado período de tempo.

É político por considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade, modificando os rumos que ela vai seguir.

É pedagógico porque define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem. (LOPES, 2010)

Ao ler o documento, pude conhecer um pouco da realidade em que a Escola estava inserida, pois apresentava um diagnóstico sobre o perfil dos alunos e famílias com as quais iria trabalhar.

Sua clientela é formada por famílias apresentando até 07 pessoas, em geral jovens, variando a idade entre 20 a 50 anos. A renda familiar é em média de 01 a 05 salários mínimos. O grau de instrução constata-se número reduzido de analfabetos. Apresenta diversos credos religiosos.(2013, p.7, PPP)

Apresentava ainda os valores que a escola pretendia disseminar, ao tipo de cidadão que pretendia formar e aos objetivos e metas que pretendia alcançar, esclarecendo sobre as metodologias e recursos para que fosse possível.

Portanto a, Escola assume o compromisso com uma Educação Progressista e Humanista que requer repensar na concepção de Homem, Sociedade e Educação como processo de construção e participação integrada e sistemática. (2013,p.13)

Assumia um compromisso com a formação completa do aluno e o texto do PPP destacava de que forma isso seria possível.

Para que se concretize a busca desse ideal propomos a dinamização do processo ensino-aprendizagem, educando para a humanização, liberdade responsável, renovação, consciência crítica, criatividade, participação positiva na busca de soluções para melhorar a qualidade de vida pessoal e da comunidade, vivenciando esses valores democráticos e espirituais. A aprendizagem só acontecerá quando houver relação com a vivência do aluno e as relações que ele estabelecer com o que está aprendendo, com atividades diversificadas que explorem diferentes ambientes. (2013, p.9).

Nota-se que a efetivação do que o PPP propunha, garantiria o que o governo pretende, além de assegurar às crianças e aos jovens o direito à escolaridade, assegurar-lhes também o direito à permanência e, sobretudo, à aprendizagem em escolas públicas qualificadas.

O mais importante da nossa realidade está em realizarmos um trabalho sério, responsável, comprometido com a inclusão, com a qualidade do ensino da Escola Pública, a nossa doação, o nosso compromisso, a nossa vontade a nossa busca constante de crescimento profissional e pessoal. (PPP, 2013, p.8)

O Projeto Político Pedagógico analisado demonstrava a preocupação com a universalização e a socialização do saber, das ciências, das letras, das artes, tendo como ponto de partida as experiências de vida e a realidade vivenciada pelos sujeitos do processo ensino-aprendizagem, possibilitando elevar o nível de compreensão dessa realidade, de modo a ultrapassar a percepção do senso comum. Há também a preocupação na construção de uma sociedade justa e

solidária, onde o trabalho realizado garanta o desenvolvimento social e cultural dos educandos.

Com a análise desse PPP que foi primordial para organizar minha prática educativa, percebi que seria um grande desafio a sua efetivação. Como sinalizava esse documento, eu queria realizar um trabalho sério, responsável, comprometido com a inclusão, com a qualidade do ensino da Escola Pública, com a minha doação, o meu compromisso, a minha vontade e busca constante de crescimento profissional e pessoal.

Assim, a prática pedagógica a que me propunha com a adoção da Metodologia de Projetos contribuiria para a concretização do que estava posto no documento ao dinamizar o processo ensino-aprendizagem e possibilitar que a aprendizagem tivesse relação com a vivência do aluno, oportunizando que ele estabelecesse relações com o que estava aprendendo, com atividades diversificadas que explorassem diferentes ambientes.

Em 2013, ao assumir as turmas de 5º ano fui informada que nessa série era desenvolvido o Projeto Horta Caseira sob a responsabilidade de um professor da escola. Assim, houve a necessidade de pensar num trabalho que atendesse as habilidades expressas no Plano de Estudos da série, mas também que motivasse os alunos para que participassem significativamente do projeto que já era oferecido pela escola, optando-se pelo trabalho com Projetos.

Segundo Nogueira (2001, p. 90), "[...] um projeto na verdade é, a princípio, uma irreabilidade que vai se tornando real, conforme começa a ganhar corpo a partir da realização de ações e conseqüentemente, as articulações desta". Assim, o trabalho com projetos possibilita promover mudança na maneira de pensar e articular a dinâmica curricular da escola nas práticas pedagógicas. Oferece subsídios para uma prática dinâmica, centrada nas atividades discentes, numa perspectiva de construção do conhecimento pelos alunos e não na transmissão dos conhecimentos pelo professor. Amplia as possibilidades de explorar e aprofundar os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais na articulação das diferentes áreas do conhecimento, além de proporcionar o desenvolvimento das aprendizagens.

Segundo Hernández & Ventura (1998), o desenvolvimento de um projeto é constituído por vários aspectos que precisam ser considerados: a escolha do tema, a atividade do docente após a escolha do projeto, a atividade dos educandos após a escolha do projeto, o tratamento da informação e a busca das fontes de informação. Afirmam que o desenvolvimento dos projetos de trabalho são importantes porque ensinam muitas coisas ao educando: “[...] a aprender, a encontrar o nexos, a estrutura, o problema que vincula a informação e que permite aprender” (p. 66). Contribuem assim para que se alcancem os objetivos a que se propõe a prática educativa.

No modelo tradicional de ensino, que se desenvolveu ao longo do século XIX, e ainda hoje está presente em muitas organizações escolares, o educando era visto como o receptor dos conhecimentos construídos pelo professor onde no ensino há pouca interação do sujeito com o objeto de conhecimento.

Para que compreendamos essa metodologia, é importante entender que a necessidade de mudança frente à educação tradicional até então aceita, preocupada apenas com a transmissão de conteúdos, não havendo significado para os alunos, contribuiu para que surgisse um movimento na Europa, que exerceria grande influência mais tarde no Brasil, nas mudanças promovidas no ensino.

Com uma nova forma de entender o processo de ensino e de aprendizagem surge na Europa o Movimento Escola Nova, no final do século XIX. Também conhecida por “Escola Ativa” ou “Escola Progressiva” e inspirada em pedagogos e filósofos do século XVIII e XIX como Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746–1827), Froebel (1782–1852), Nietzsche (1844-1900), Tolstoi (1828-1910), William James (1842-1910), entre outros. Na Europa, foi defendida, por Edouard Claparède (1873-1940) e Maria Montessori (1870-1952). Nos Estados Unidos John Dewey (1859-1952) e William Kilpatrick (1871-1965) foram seus principais simpatizantes.

Segundo Oliveira (2006) há contradições quanto aos precursores desse movimento, pois alguns acreditam que já no século XVIII, Pestalozzi (1746-1827) e Fröebel (1782-1825), foram precursores da Escola Nova, enquanto outros teóricos acreditam que o ideário desse movimento foi Rousseau. Alguns teóricos importantes no movimento já propunham um trabalho com alguns princípios que se apontam também presentes na Metodologia de Projetos. Há um consenso de que os seus principais precursores foram os educadores Ovide Decroly, na França, que criou os

“Centros de Interesse”; Maria Montessori, na Itália; John Dewey, nos Estados Unidos, que preconizou a sala de aula como uma “comunidade em miniatura”; William Kilpatrick, discípulo de Dewey, que, no início do século XX, propõe um trabalho integrado com Projetos; Celestin Freinet, na França, que protagonizou a Pedagogia de Projetos, entendendo que a criança deve compreender o mundo com certa rigorosidade de pensamento, por meio de um trabalho de pesquisa reflexiva.

No início do séc. XX, John Dewey e William Heard Kilpatrick, devido às mudanças necessárias na maneira de pensar a aprendizagem, propuseram uma nova concepção de educação, a Pedagogia Ativa. Nessa época já se discutia sobre a função social da escola, do significado das experiências escolares para os alunos e o papel dos alunos na construção do conhecimento.

Dewey decidiu romper com o intelectualismo que imperava no ensino e se propôs a incorporar à educação a experiência do aluno, seus interesses pessoais e os impulsos para a ação. Sua visão sublinha as diferenças individuais, as atitudes sociais dos alunos no ambiente escolar e seu desejo de participar na proposição e direção da própria aprendizagem. (ZABALA, 1998, p. 148)

Até hoje essas discussões se fazem presentes no ambiente escolar. Dewey contribuiu com a pedagogia moderna ao desmistificar a ideia de que existe uma dissociação entre a escola e a vida, mostrando que o bom ensino deve estimular os alunos, promovendo o desenvolvimento dos mesmos através de atividades significativas e considerando seus interesses. Suas ideias opõem-se a educação tradicional por esta desenvolver no aluno atitudes de docilidade e submissão, e vão de encontro à educação da Escola Nova, pois centra o processo educativo no aluno, o que determinará o que deve ser ensinado e aprendido em função do que a criança quer aprender e a partir do que ela construir.

O pensamento de Dewey contribuiu para que se propusesse um novo tipo de ensino, o da Escola Progressista ou Democrática em que o aluno aprende na relação com o objeto de conhecimento e com o outro. Nesse novo ensino, foram feitas referências a trabalhos com projetos como uma inovadora postura pedagógica, pois o considerava como a base para a luta por uma educação progressista.

No Brasil, percebem-se as contribuições da Escola Nova a partir de 1920, mais fortemente na década de 30, principalmente por Anísio Teixeira e Lourenço Filho que foram idealistas do Movimento que introduziram e disseminaram suas propostas pedagógicas. Apresentou-se como uma renovação nos métodos de ensino condenando a educação tradicional baseada na transmissão de conteúdos, sem contextualização e sem significado para a vida dos alunos.

Esse movimento exerceu grande influência nas mudanças promovidas no ensino brasileiro na década de 1920, pois o país passava por uma série de transformações sociais, políticas e econômicas, já que havia a necessidade de repensar a educação que era percebida por um grupo de intelectuais como o elemento chave para promover a transformação esperada. Entre os ideais do movimento, a educação privilegiava a criança no processo de ensino e de aprendizagem, considerando-a como ativa na construção do seu conhecimento. De certa forma, foi nesse momento que houve a abertura para uma nova proposta de ensino, o ensino por projetos.

Hoje, essa concepção de educação recebe denominações variadas, tais como: projetos de trabalho, metodologia de projetos, metodologia de aprendizagem por projetos e pedagogia de projetos e tem como principais estudiosos César Coll, Josette Jolibert e Fernando Hernández, o qual embasa esse trabalho.

Apesar das várias denominações, essa concepção de educação, trata da importância de considerar a participação ativa do educando no processo de ensino e de aprendizagem para a construção do conhecimento. Ao optar por essa metodologia, pretendia abordar a informação em sala de aula de maneira que os educandos estabelecessem relações, inferindo dela novos sentidos, significados ou referências. Segundo Hernández & Ventura (1998, p. 63),

A organização dos Projetos de Trabalho se baseia fundamentalmente numa concepção de globalização entendida como um processo muito mais interno do que externo, no qual as relações entre conteúdos e áreas de conhecimento têm lugar em função das necessidades que traz consigo o fato de resolver uma série de problemas que subjazem na aprendizagem.

Ao optar pela adoção metodológica de projetos, acredito que a aprendizagem deixa de ser baseada na preocupação excessiva com a transmissão e fixação de conteúdos. O conhecimento é visto como uma construção constante e permanente

do educando, em que são valorizadas as relações entre ele e a sua interação com o meio como condicionantes nesse processo.

A participação do educando e minha, de educadora, no processo de ensino e de aprendizagem é de extrema importância, pois somos responsáveis pela elaboração e desenvolvimento de cada passo do trabalho, contribuindo para a formação de todos. Hernández (1998) afirma que os projetos de trabalho contribuem para a [re]significação dos espaços de aprendizagem de tal forma que eles se voltem para a formação de sujeitos ativos, reflexivos, atuantes e participantes.

Dimensionar o currículo escolar por projetos de trabalho significa ruptura com o modelo fragmentado dos conteúdos. Nesta perspectiva, Zabala (1998) afirma que nas atividades e tarefas que definem a prática em aula, perpassam conteúdos de aprendizagens distintos e, algumas vezes, mais de um conteúdo. Os diferentes conteúdos serão mais bem compreendidos quanto mais relacionados estejam entre si. Salaria propostas e experiências que rompam com a organização dos conteúdos exclusivamente por disciplina, possibilitando um trabalho diferenciado e estabelecendo relações entre conteúdos de diversas matérias. A essas relações entre as diferentes disciplinas, denomina-se sincretismo e globalização que são:

[...] propostas de organização de conteúdos que, aparentemente, prescindem da compartimentação disciplinar, desenvolvendo, inclusive, métodos extremamente elaborados em que os critérios de organização dos conteúdos não estão condicionados por sua natureza disciplinar. (ZABALA, 1998, p. 140)

Entre os métodos denominados globalizadores cita os “projetos” e esclarece que nesse modelo de organização dos conteúdos as disciplinas nunca são a finalidade básica do ensino. Nessa proposta, o valor dos conteúdos disciplinares está condicionado sempre pelos objetivos que se pretendem, tendo como primordiais o aluno e suas necessidades educativas. “As disciplinas tem um valor subsidiário, a relevância dos conteúdos de aprendizagem está em função da potencialidade formativa e não apenas da importância disciplinar” (ZABALA, 1998, p. 142). Portanto, promover o desenvolvimento de projetos nas turmas de 5º ano implicava estimular mudanças significativas na organização e dinamização curricular, nas relações entre educandos, educadores e comunidade e na própria relação do educando com o saber e o aprender.

As metodologias tradicionais trabalham os conteúdos escolares de maneira fragmentada, segmentando os conteúdos. Assim, os conhecimentos para os alunos

são rotulados e compartimentalizados pelas disciplinas sem conexão uns com os outros.

A prática de projetos flexibiliza a organização do currículo, pois a necessidade de se percorrer caminhos diferenciados de pesquisa no desenvolvimento de projetos aproxima conhecimentos necessários à compreensão de forma integrada, sem estarem necessariamente dispostos linearmente. Isso estimula a interdisciplinaridade, pois as relações conceituais se dão mais facilmente, já que após definirem a temática e/ou o problema a serem desenvolvidos no projeto, educandos e educadores passam a discutir mais proximamente os conhecimentos, articulando-os.

Para Zabala (1998, p. 143) a interdisciplinaridade diz respeito

A interação entre duas ou mais disciplinas, que podem ir desde a mais simples comunicação de ideias até a integração recíproca dos conceitos fundamentais e da teoria do conhecimento, da metodologia e dos dados da pesquisa.

É importante identificar as diversidades e as semelhanças entre as disciplinas, compreendendo seu papel na área de conhecimento, mas precisam contribuir para a organização de um currículo integrado, que supere os limites disciplinares e conceituais.

Hernández (1998) afirma que a proposta que inspira os projetos de trabalho está vinculada à perspectiva do conhecimento globalizado e relacional; uma forma de organizar a atividade de ensino e de aprendizagem que considera que os conhecimentos não se ordenam em função de referências disciplinares preestabelecidas, esclarecendo que:

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

Outra contribuição no desenvolvimento de projetos na organização curricular corresponde à possibilidade do trabalho contextualizado e significativo, o que é possível desde a organização do projeto até o seu desenvolvimento. Para Hernández (1998, p. 61), um projeto pode organizar-se seguindo um determinado processo o que possibilita superar os limites de uma determinada matéria “[...] a

definição de um conceito, um problema geral ou particular, um conjunto de perguntas inter-relacionadas, uma temática que valha a pena ser tratada [...]”.

Ao tratar um tema em sala de aula, compete ao educador despertar o interesse na relação com o aprender, resgatando as experiências do educando, valorizando seus conhecimentos prévios e auxiliando-o na identificação de problemas, nas reflexões sobre eles e na concretização dessas reflexões em ações. Nem sempre os educandos desejam aprender o que os educadores selecionam. Os projetos, no entanto, facilitam esta questão, especialmente quando a problematização ou a temática – definida coletivamente – desperta nos alunos “[...] a atitude favorável para o conhecimento.” (HERNÁNDEZ, 1998, p. 63).

A aprendizagem, nos projetos de trabalho, se baseia no seu efetivo significado, em que as relações entre conteúdos e áreas de conhecimento têm lugar em função das necessidades de resolver uma série de problemas resultantes do trabalho com projetos. As diferentes fases e atividades que devem se desenvolver num projeto ajudam os alunos a serem conscientes de seu processo de aprendizagem, quando relacionam o novo conhecimento ao que já sabem e dão um novo sentido à aprendizagem.

Um sentido da aprendizagem que quer ser significativo, ou seja, que pretende conectar e partir do que os estudantes já sabem, de seus esquemas de conhecimento precedentes, de suas hipóteses (verdadeiras, falsas ou incompletas) ante a temática que se há de abordar. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 63)

Trabalhar com projetos significa dar novo sentido ao processo de aprender e de ensinar. Tais projetos necessitam estar voltados para a ação concreta, partindo da necessidade dos educandos de resolver problemas da sua realidade, para uma prática social que pode ser adaptada ao contexto escolar desenvolvendo as competências de todos os educandos na execução de um projeto coletivo.

A proposta da metodologia de projetos é trabalhar com a construção de conhecimentos significativos que valorizem a pesquisa e o cotidiano do aluno. É uma concepção filosófica e educativa que deve estar contemplada no Projeto Político Pedagógico da escola. A efetivação dessa concepção ocorrerá por meio de um projeto específico e com respostas precisas a algumas questões como, por exemplo: Qual o tema? Por que esse tema? Qual sua finalidade? Qual seu objetivo? Como será executado?

Essa metodologia valoriza a participação do educando e do educador no processo de ensino e de aprendizagem, tornando-os responsáveis pela elaboração e desenvolvimento de cada etapa do trabalho escolar. Portanto, a escola e as suas práticas educativas integram um sistema de concepções e valores culturais que fazem com que determinadas propostas tenham êxito quando se conectam com as necessidades sociais e educativas (HERNÁNDEZ, 1998).

O trabalho com projetos estimula práticas democráticas no cotidiano escolar, pois a temática a ser desenvolvido não é imposta, mas discutida e definida coletivamente entre professores, alunos e, até mesmo junto à comunidade. Após a escolha do tema, as etapas a serem percorridas também são discutidas, definidas e avaliadas durante todo o processo pelo grupo. Esta relação, que se dá através da busca do saber de forma coletiva (mesmo que com etapas de pesquisa individuais), de descobertas e conquistas assumidas pelo grupo, acaba por estimular o protagonismo dos alunos.

Desde a escolha do tema faz-se necessária a participação dos alunos. Essa escolha deve acontecer através de um processo inicial, onde primeiramente o aluno faz o levantamento de um tema da sua escolha através de pesquisas bibliográficas e de campo, envolvendo toda a comunidade escolar.

Em cada nível e etapa da escolaridade, essa escolha adota características diferentes. Os alunos partem de suas experiências anteriores, da informação que têm sobre os Projetos já realizados ou em processo de elaboração por outras classes. (HERNÁNDEZ & VENTURA, 1998, p. 67)

Apesar das diversas experiências a partir da Metodologia de Projetos, nesse momento da minha prática docente, tive a necessidade de propor aos alunos temas que considerava relevantes para serem desenvolvidos: SAÚDE e MEIO AMBIENTE. Ao propor esses temas para os alunos fazia-se necessária uma explanação sobre sua relevância, de forma que compreendessem a sua importância e demonstrassem empenho no seu desenvolvimento. Nesse caso, a partir das discussões, os alunos participaram da escolha do título do projeto a partir do tema sugerido.



Figura 1 – Foto da discussão sobre a relevância dos temas no 5º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Antônio Xavier da Rocha (2013).

Em aula, os alunos reuniram-se em grupos para escolher o título do projeto e pensar em propostas de trabalho sobre esse tema.



Figura 2 – Foto do trabalho em grupo para escolha do título do projeto do 5º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Antônio Xavier da Rocha (2013).

Cada grupo apresentava seu tema, justificando sua relevância para ser trabalhado com painéis, cartazes e a justificativa construída pelo grupo para toda a turma. Após o debate, os painéis eram expostos pelos corredores da escola até o dia da votação.

O professorado e os alunos devem perguntar-se sobre a necessidade, relevância, interesse ou oportunidade de trabalhar um ou outro determinado tema. Todos eles analisam, de diferentes perspectivas, o processo de aprendizagem que será necessário levar adiante para construir conjuntamente o Projeto. (HERNÁNDEZ & VENTURA, 1998, p. 67)



Figura 3 – Foto da apresentação e defesa dos títulos escolhidos pelos grupos para o projeto do 5º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Antônio Xavier da Rocha (2013).

Dando continuidade ao processo para a escolha do projeto, cada aluno tinha a possibilidade de votar em um dos projetos que haviam sido apresentados, considerando a relevância desse tema para ser desenvolvido e as possibilidades de aprendizagem que lhes trariam.



Figura 4 - Foto da votação para a escolha do título do projeto de 5º ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Antônio Xavier da Rocha (2013).

Através de discussões em aula, estabelecíamos relações entre a votação para o projeto e a votação para a escolha dos governantes, onde percebíamos que votar significaria escolher como seria o futuro e, assim, o voto precisaria ser consciente e pensado no coletivo.

O critério de escolha de um tema pela turma não se baseia num "porque gostamos", e sim em sua relação com os trabalhos e temas precedentes,

porque permite estabelecer novas formas de conexão com a informação e a elaboração de hipóteses de trabalho, que guiem a organização da ação. Na Etapa Inicial, uma função primordial do docente é mostrar ao grupo ou fazê-lo descobrir as possibilidades do Projeto proposto (o que se pode conhecer), para superar o sentido de querer conhecer o que já sabem. (HERNÁNDEZ & VENTURA, 1998, p. 67)

Após a votação, os votos eram contabilizados e o tema escolhido pela maioria, ou seja, democraticamente, seria trabalhado. Nada impedia que outros temas apresentados inicialmente não pudessem ser contemplados no decorrer do projeto, já que estabelecíamos várias inter-relações com diferentes temáticas e possibilidades de contextualização da realidade local com a global. A partir do tema escolhido a atividade do docente seria estabelecer as hipóteses do que os educandos já sabiam, aquilo que gostariam de aprender, a relevância desse tema e estabelecer com eles os passos para o seu desenvolvimento.

O desenvolvimento do projeto favoreceu a construção de conhecimentos de maneira significativa, bem como autonomia na aprendizagem. Entre as atividades dos educandos após a escolha do projeto, uma foi realizar um índice no qual especificava os aspectos que seriam trabalhados durante o projeto, o qual poderia ser representado graficamente nas redes temáticas: “teia do projeto”. A teia permitia antecipar o que seria desenvolvido, tendo valor como um instrumento de avaliação e de motivação iniciais, já que estabeleceria as previsões sobre os diferentes aspectos do projeto, prevendo o envolvimento dos membros do grupo.

As etapas posteriores à escolha do tema e organização do projeto foram realizadas com o envolvimento dos estudantes na busca e tratamento das informações. Também, no envolvimento de outras pessoas na busca de informação, o que significa considerar que não se aprende só na escola, e que o aprender é um ato comunicativo, já que necessitam da informação que os outros trazem de fora do ambiente escolar, valorizando assim as vivências dos familiares.

Incluimos a família e a comunidade escolar como um todo no desenvolvimento do projeto favorecendo e potencializando o trabalho.

[...] Indubitavelmente, nem tudo passa pelos livros. Há temas em que têm mais valor as referências trazidas por um informante do que as de qualquer fonte escrita ou visual. Informantes válidos podem ser encontrados em todos os tipos de contextos [...].(HERNÁNDEZ & VENTURA, 1998, p. 67)

O trabalho relatado oportunizou que os alunos identificassem o lugar em que viviam, reconhecessem o que o meio ambiente nos oferece e refletissem sobre a ação do homem sobre ele e o que cada um de nós poderia fazer para preservá-lo.

O objetivo inicial para esse trabalho, oportunizar que os alunos se identificassem como parte integrante da natureza, percebendo os processos pessoais como elementos fundamentais para uma atuação criativa, responsável e respeitável em relação ao meio ambiente foram alcançados.

As atividades e discussões desenvolvidas foram além de uma aprendizagem mecânica, contribuindo na formação de cidadãos, onde os conteúdos foram trabalhados com uma função social, de maneira contextualizada e relevante. A aprendizagem, nesse trabalho, se baseou no seu efetivo significado, em que as relações entre conteúdos e áreas de conhecimento tiveram lugar em função das necessidades de resolver uma série de problemas resultantes do trabalho com projetos, conforme detalhado a seguir.

Ao abordarmos nesse trabalho, a importância de pequenas atitudes para melhorar o lugar em que vivemos, trabalhamos de forma interdisciplinar sobre a problemática mundial que envolve a produção e o tratamento do lixo que é produzido e aprofundamos através de pesquisas o conhecimento sobre os Três R': REDUZIR, REICLAR E REUTILIZAR.

Entre as ações concretas realizadas no Projeto Meio Ambiente, destaca-se: o recolhimento semanal de lixo orgânico na casa dos alunos. Nessa ação que aconteceu a partir do trabalho realizado sobre os tipos de lixo e o tratamento adequado para os mesmos, as famílias foram convidadas a fazerem o recolhimento do material orgânico em suas casas no balde entregue pela escola. Todas as terças feiras os alunos traziam o recipiente com o material que recolheram para realizar a compostagem a ser utilizada na horta da escola.



Figura 5 – Foto do trabalho com a compostagem na Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Antônio Xavier da Rocha (2014).

Outra ação foi o acompanhamento do professor Juventino na construção de Hortas na casa dos alunos e o trabalho em sala de aula sobre a fertilidade dos solos, fotossíntese...



Figura 6 – Foto da Visita à Horta da Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Antônio Xavier da Rocha (2014).

Além da organização de um minhocário; visitas semanais na Horta da Escola onde são relacionados conteúdos que são desenvolvidos em sala de aula.

Destaca-se também a construção de brinquedos reutilizando materiais que iriam para o lixo que oportunizou a realização do RECREIO ORIENTADO, que foi intitulado pelos alunos através de uma votação como RECREIO: BRINCAR SIM, BRIGAR NÃO!



Figura 7 – Foto da Mostra Pedagógica com a apresentação do Recreio Orientado na Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Antônio Xavier da Rocha (2014).

Essa ação teve por objetivo, além de dar significado ao trabalho realizado, oportunizar durante o recreio das turmas de 1^o a 5^o ano do turno da tarde, um espaço de brincadeiras e socialização a fim de amenizar conflitos existentes no tempo da realização de cada recreio que foi percebido pelos próprios estudantes.



Figura 8 – Foto da Oficina de Construção dos Brinquedos utilizando material reciclável na Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Antônio Xavier da Rocha (2014).

Acredito que essas ações concretas possibilitaram a transformação da realidade, oportunizando aos alunos contribuir com a transformação do recreio, como um lugar de socialização. Assim sendo, de maneira interdisciplinar, aspectos relacionados à agressividade foram discutidos e transformaram-se em planos de ação que visavam solucioná-los.

[...] Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Porque não estabelecer uma necessária "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Porque não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes elas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? [...] (FREIRE, 2011, p. 32)



Figura 9 – Foto da realização do Recreio Orientado na Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Antônio Xavier da Rocha (2014).

Nesta perspectiva, os alunos assumiram-se como protagonistas na transformação do recreio, contribuindo com a melhoria desse momento.

[...] uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em relação uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto [...]. (FREIRE, 2011, p. 42)

Muitos conteúdos expressos pelo plano de estudos da escola, para serem desenvolvidos, foram abordados a partir da discussão e da relação com a

experiência e o contexto social dessa comunidade. O desenvolvimento desse projeto foi um exemplo que a educação pode ser transformadora e, portanto, mecanismo de intervenção no mundo por meio de práticas problematizadoras, reflexivas, mobilizadoras e, sobretudo, críticas (FREIRE, 2011).

Nesse projeto, a aprendizagem deixou de ser baseada na preocupação excessiva com o treino de habilidades, da memorização, da repetição e da imitação. O conhecimento foi considerado como uma construção constante e permanente, concordando com a visão socioconstrutivista, que defende as relações entre o homem e o meio como condicionantes à construção da inteligência. O grande resultado dessa proposta de trabalho foi o envolvimento dos alunos nas atividades propostas, a aceitação em participar dos trabalhos, enfim assumirem-se como sujeitos da própria aprendizagem, além de dar significado ao que estava sendo estudado.

Acredito que a efetivação desse trabalho oportunizou ao educando um jeito novo de aprender, pois o envolveu nas experiências educativas e na construção do conhecimento, transformando o espaço escolar em espaço coletivo, contribuindo para mudanças significativas no ensino e para a formação dos educandos como seres autônomos, conscientes, reflexivos, participativos, coletivos, pesquisadores, entre outros aspectos indispensáveis para o pleno desenvolvimento social, psíquico, intelectual e cultural.

A Resolução CNE/CEB nº 7 esclarece em seu Artigo 18 sobre a necessidade da estruturação de um projeto político pedagógico coerente, articulado e integrado, de acordo com os modos de ser e de se desenvolver das crianças e adolescentes nos diferentes contextos sociais. Também reconhece a necessidade da relevância dos conteúdos, sua integração e abordagens, aproximando-se de metodologias diferenciadas em que a contextualização e a integração de conhecimentos potencializem a aprendizagem de maneira relevante e socialmente significativa.

Art. 24 A necessária integração dos conhecimentos escolares no currículo favorece a sua contextualização e aproxima o processo educativo das experiências dos alunos.

§ 1º A oportunidade de conhecer e analisar experiências assentadas em diversas concepções de currículo integrado e interdisciplinar oferecerá aos docentes subsídios para desenvolver propostas pedagógicas que avancem na direção de um trabalho colaborativo, capaz de superar a fragmentação dos componentes curriculares.

§ 2º Constituem exemplos de possibilidades de integração do currículo, entre outros, as propostas curriculares ordenadas em torno de grandes eixos articuladores, projetos interdisciplinares com base em temas

geradores formulados a partir de questões da comunidade e articulados aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, currículos em rede, propostas ordenadas em torno de conceitos-chave ou conceitos nucleares que permitam trabalhar as questões cognitivas e as questões culturais numa perspectiva transversal, e projetos de trabalho com diversas acepções [...] (BRASIL, 2010)

Na organização e desenvolvimento de práticas pedagógicas, faz-se necessário que o educador conheça o contexto e a realidade em que estão inseridos os alunos e a escola, para que busque metodologias e estratégias de aprendizagem que atendam a todos os educandos, considerando a diversidade sociocultural existente. Como está normatizado no Art. 25 da Resolução nº 7:

Os professores levarão em conta a diversidade sociocultural da população escolar, as desigualdades de acesso ao consumo de bens culturais e a multiplicidade de interesses e necessidades apresentadas pelos alunos no desenvolvimento de metodologias e estratégias variadas que melhor respondam às diferenças de aprendizagem entre os estudantes e às suas demandas. (BRASIL, 2010)

Compreende-se que esse documento, que regula o ensino fundamental de 9 anos, acena para a metodologia de projetos como uma das possibilidades para diferenciar o processo de ensino e aprendizagem. Ao citar a contextualização, superação da fragmentação dos conhecimentos escolares, desenvolvimento de metodologias variadas para desenvolver a aprendizagem de todos os estudantes, cita entre outros, o uso dos projetos interdisciplinares.

Então, a escolha da metodologia a ser utilizada pela escola partirá da forma como está organizado e entendido o currículo. A Resolução CNE nº 04/2010 trata da organização curricular no Art. 13, entendendo-a como: “[...] o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos”. No mesmo Artigo, em suas alíneas, propõe que o currículo deve difundir os valores fundamentais do interesse social, dos direitos e deveres dos cidadãos. Assegurando na organização da proposta curricular, o entendimento de currículo como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos educandos.

Conforme a Resolução CNE 04/2010, a organização do percurso formativo precisa ser aberta e contextualizada, construída em função das peculiaridades do

meio e das características, interesses e necessidades dos estudantes, incluindo os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, e, também outros, de modo flexível e variável, conforme cada projeto escolar, assegurando:

I - concepção e organização do espaço curricular e físico que se imbriquem e alarguem [...];

II - ampliação e diversificação dos tempos e espaços curriculares que pressuponham profissionais da educação dispostos a inventar e construir a escola de qualidade social, com responsabilidade compartilhada [...];

III - escolha da abordagem didático-pedagógica disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar pela escola, que oriente o projeto político-pedagógico e resulte de pacto estabelecido entre os profissionais da escola, conselhos escolares e comunidade, subsidiando a organização da matriz curricular, a definição de eixos temáticos e a constituição de redes de aprendizagem;

IV - compreensão da matriz curricular entendida como propulsora de movimento, dinamismo curricular e educacional, de tal modo que os diferentes campos do conhecimento possam se coadunar com o conjunto de atividades educativas;

V - organização da matriz curricular entendida como alternativa operacional que embase a gestão do currículo escolar e represente subsídio para a gestão da escola (na organização do tempo e do espaço curricular, distribuição e controle do tempo dos trabalhos docentes), passo para uma gestão centrada na abordagem interdisciplinar, organizada por eixos temáticos, mediante interlocução entre os diferentes campos do conhecimento; [...]

VII - estímulo à criação de métodos didático-pedagógicos utilizando-se recursos tecnológicos de informação e comunicação, a serem inseridos no cotidiano escolar, a fim de superar a distância entre estudantes que aprendem a receber informação com rapidez utilizando a linguagem digital e professores que dela ainda não se apropriaram;

VIII - constituição de rede de aprendizagem, entendida como um conjunto de ações didático-pedagógicas, com foco na aprendizagem e no gosto de aprender, subsidiada pela consciência de que o processo de comunicação entre estudantes e professores é efetivado por meio de práticas e recursos diversos; [...] (BRASIL, 2010)

Diante do exposto, verifica-se que a legislação pressupõe a organização de uma matriz curricular que embase a gestão do currículo escolar e represente subsídios para a gestão da escola, necessitando de profissionais da educação dispostos a [re]construir a escola de maneira globalizada, integrada e contextualizada, visando “qualidade social com responsabilidade compartilhada [...]” (BRASIL, 2010). Para isso, torna-se necessária a escolha de uma abordagem didático-pedagógica que oriente o desenvolvimento do projeto político pedagógico da escola, considerando a aprendizagem significativa, relevante e contextualizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vive-se numa sociedade em que o atual contexto educacional necessita de uma reformulação nas práticas de ensino para que propiciem o desenvolvimento integral do educando, considerando-o como sujeito ativo do processo de ensino e de aprendizagem. Necessita-se, assim, um trabalho diferenciado do que era proposto pela educação tradicional para envolver mais os alunos no processo educativo, em que o desenvolvimento vai além de transmissão, recepção e memorização de conteúdos prontos e fragmentados elaborados pelo professor.

Nesse sentido, a legislação educacional brasileira ao orientar, normatizar e esclarecer sobre os princípios para construção e consolidação da cidadania e da democratização da educação, reconhece a importância de práticas que estimulem ao pleno desenvolvimento do educando e aponta o compromisso da escola com a educação de qualidade; uma educação que seja relevante, pertinente e equitativa. Entre as práticas educativas que potencializam a educação contextualizada, globalizada, interdisciplinar e equitativa, destaca-se a metodologia de projetos de trabalho como uma das possibilidades para diferenciar o processo de ensino e de aprendizagem, no sentido de que supere a fragmentação dos conhecimentos escolares aproximando-os das questões que envolvem o cotidiano dos educandos, suas famílias e comunidade.

Faz-se necessário compreender que há diferentes variáveis que tornarão possíveis uma reformulação na escola para o trabalho com a metodologia de projetos, entre elas: a organização do currículo que precisa ser construído para a concretização do que está na legislação; o papel do educador como articulador e mediador desse currículo; a prática pedagógica que constitui-se balizada pelos saberes da formação docente e a prática reflexiva; a [re]significação do papel do educando e do educador no processo de ensino e de aprendizagem, bem como a valorização da construção do conhecimento pelo educando.

Percebe-se, também, que é a partir dessa prática reflexiva e da [re]construção constante dos saberes e fazeres da profissão docente que se começa a refletir sobre a função social da escola; uma escola que incentive a refletir criticamente, que desafie o educador e o educando, que aproxime e inter-relacione os conteúdos à realidade do educando significando-os. Assim, a transformação do sistema

educacional extrapola os limites da sala de aula e envolve todos que constituem a comunidade escolar: gestão escolar, corpo docente e discente e a comunidade na qual a escola encontra-se inserida.

A efetivação do trabalho docente, ao desenvolver atividades a partir da metodologia de projetos oportuniza ao educando um jeito novo de aprender, pois o envolve nas experiências educativas e na construção do conhecimento, transformando o espaço escolar em espaço coletivo, contribuindo para mudanças significativas no ensino e para a formação dos educandos como seres autônomos, conscientes, reflexivos, participativos, coletivos, pesquisadores, entre outros aspectos indispensáveis para o pleno desenvolvimento social, psíquico, intelectual e cultural.

Desenvolver a prática político-pedagógica que ultrapasse as fronteiras do saber fragmentado em disciplinas e proponha um novo jeito de ensinar e de aprender é um grande desafio a todos os educadores. Essa prática pode ser subsidiada pelas vivências na docência, pelos saberes [re]construídos na formação e atuação docente, ou, ainda, por acreditarem que suas práticas precisam ser relevantes a partir de aprendizagens significativas apontando para a formação de cidadãos que compreendam e participem da transformação da realidade. Pensar uma nova prática pedagógica é acreditar que a escola tem um papel importante na transformação da realidade.

Acreditar nessa transformação reforça a importância do educador ter a tarefa político-pedagógica embasada, coerente e permeada por opções metodológicas que atendam as suas expectativas quanto às concepções de educando e educador, de ensinar e de aprender. Não há como acreditar que a educação contribui para a formação de novos sujeitos e a transformação da realidade, se a prática pedagógica for descontextualizada, sem sentido e contribua na formação de educandos passivos e submissos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. Sobre Jequitibás e Eucaliptos. In: ALVES, Rubem. **Conversas com Quem Gosta de Ensinar**. 7. ed. São Paulo: Papirus, 2004.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm> Acesso em: 1º de setembro. 2014.

_____. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> Acesso em: 1º de setembro. 2014.

_____. **Lei nº 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm> Acesso em: 7 setembro. 2014.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB Nº: 7/2010**, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica> Acesso em: 7 de setembro. 2014

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 4**, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica> Acesso em: 5 de setembro. 2014

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991> Acesso em: 5 de setembro. 2014

CHARLOT, Bernard. **A Mistificação Pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1983.

DALLA CORTE, Marilene Gabriel. **O estágio curricular e a formação de qualidade do pedagogo**. Tese de Doutorado em Educação. Porto Alegre, RS: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2010. Disponível em: <http://verum.pucrs.br/F?func=findb&find_code=WRD&adjacent=N&request=mARIL+ENE+DALLA+CORTE> Acesso em: 25 de abril. 2013

DEWEY, J. **Vida e educação**. 7. ed. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

FERREIRA, Liliana Soares. **Professoras e professores como autores de sua professoralidade: a gestão do pedagógico na sala de aula.** RBPAE. v.25, n.3, p. 425-438, set./dez. 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** Saberes Necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1991.

HERNÁNDEZ, Fernando. Transgressão e Mudança na Educação: **Os Projetos de Trabalho.** Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio.** 5. ed., Porto Alegre: Artmed, 1998.

LOPES, Noêmia. **O que é projeto político-pedagógico.** Nova Escola Gestão Escolar. ed. 11, dez. 2010/jan. 2011. Disponível em: <<http://gestaoescolar.abril.com.br/aprendizagem/projeto-politico-pedagogico-ppp-pratica-610995.shtml>> Acesso em : 23 de abril de 2014.

NUNES, Célia Maria Fernandes. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira.** Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73302001000100003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em: 18 setembro 2014.

OLIVEIRA, Cacilda Lages. **Significado e contribuições da afetividade no contexto da Metodologia de Projetos na Educação Básica.** Dissertação de Mestrado em Educação. CEFET-MG, Belo Horizonte: MG, 2006.

Projeto Político Pedagógico Escola Estadual Doutor Antônio Xavier da Rocha, 2013.

SACRISTAN, J. Gimeno. **O Currículo, uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.