

ODAIR FRANÇA DE CARVALHO

**PEDAGOGIA DE PROJETOS: REFLEXOS DE
UMA
AÇÃO DE FORMAÇÃO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPO GRANDE/MS
2006**

ODAIR FRANÇA DE CARVALHO

**PEDAGOGIA DE PROJETOS: REFLEXOS DE UMA AÇÃO
DE FORMAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, Campus de Campo Grande, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Psicologia e Prática Docente

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Lucrécia Stringheta Mello

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO -CURSO DE MESTRADO
CAMPO GRANDE – MS
2006**

ODAIR FRANÇA DE CARVALHO

**PEDAGOGIA DE PROJETOS: REFLEXOS DE UMA AÇÃO
DE FORMAÇÃO**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Lucrécia Stringhetta Mello - UFMS
(Orientadora)

Profa. Dra. Jucimara Silva Rojas - UFMS

Profa. Dra. Sônia da Cunha Urt - UFMS

“A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o viajante se sentou na areia da praia e disse: Não há mais que ver”, sabia que não era assim. O fim duma viagem é apenas o começo doutra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na Primavera o que se vira no Verão, ver de dia o que se viu de noite, com Sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para os repetir. E para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre. O viajante volta já.” (SARAMAGO, 1984, p.76)

DEDICATÓRIA

Aos meus pais:

Gerson e Maria de Fátima (Fafá)

E aos irmãos: Paulo, Jânio e Thaís.

E aos amigos:

Antonia, Camila, Val e Tadeu.

AGRADECIMENTOS

A minha mãe, pelo símbolo de mulher e de guerreira (força e coragem) e pela carinhosa presença na minha vida.

Especialmente, a **Profª. Lucrécia Stringheta Mello**, que possibilitou alçar esse vôo ousado e arriscado, mas sempre com o olhar atento da educadora que incentiva o pensar autônomo e que, por isso mesmo, impele responsabilidade e rigor... Nos, arriscamos juntos, eu sei! Decerto essa aventura valeu à pena porque se deu sob sua orientação nesses 6 anos de caminhada.

As Professoras Dra. **Jucimara Silva Rojas** e à **Dra. Sônia da Cunha Urt**, pelas preciosas considerações do momento do exame de qualificação e que foram fundamentais para que eu aprendesse e conseguisse lidar com a minha recém-descoberta subjetividade. E também a professora Dra. **Ivani Fazenda** que apesar de não estar presente na banca de qualificação contribuiu com as suas produções acerca da interdisciplinaridade e da educação de forma geral estando sempre presente nas direções tomadas deste trabalho.

Aos professores da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul que me mostraram os primeiros passos para tornar-me um bom profissional: Ana Cristina, José Carlos, Rozemeiry, Vera, Eliana, Bellon, Stella, Eduardo, Alcione, Anecy, Miriam e Eunice.

Aos funcionários da Secretaria Acadêmica que sempre estiveram dispostos a me auxiliar com partes burocráticas da academia às secretárias **Mara e Regina** e aos funcionários da biblioteca do CPTL.

Aos companheiros de graduação onde muitos passaram, mas outros se tornaram amigos.

Aos diretores, supervisores e professores das escolas que foram fonte de pesquisa, pela preciosa contribuição na coleta de dados, pela abertura, carinho, facilitação do acesso as informações preciosas para o enriquecimento deste trabalho.

A Secretaria Municipal de Educação do município de Ilha Solteira que abriu as portas de sua rede para a pesquisa.

Aos professores do Mestrado e principalmente a **Professora Alda** pelo incentivo e pela atenção dispensada nos primeiros passos desse trabalho.

Às secretárias do Mestrado Tatiana e Jacqueline e especialmente a Jacqueline pela atenção dispensada.

Ao CNPq pelo apoio financeiro que viabilizou a realização dessa dissertação e ao **Prof. Dr. Antonio Osório do Nascimento**.

Ao Diretor da FAISA Osmar (Zam) e a **todos os funcionários e professores**: Rita, Vanessa, Darley, Carol, Elaine, Priscila, Guimar, Nice, Maria, Cleuza, Edna, Magal, Everton, Paulo,

Isaias, Martim, Edson, Fabiano, Rose, Izabel, Marcio, as Célias, Tarcisio, Val, Tatiana, Selma, Maria Ivone, Wilson (pelos pousos), Clorinda e Jairo.

Aos colegas de Mestrado, por todas as contribuições que fizeram parte no meu crescimento como ser humano e especialmente, sem menor medo de errar, a esta eterna amiga **Rosângela**.

Aos colegas de trabalho da Penitenciária de Andradina, Daniela, Altair, Marina, Rogério, Fabio, Tarcisio e etc.

A Professora Alda Mazzotti, da Universidade Estácio de Sá, que atenciosamente, atendeu minhas solicitações enviando materiais sobre as representações sociais.

A todos os alunos e participantes de palestras, oficinas e mini-cursos que contribuíram para o meu crescimento profissional.

À Deus.

RESUMO

Questões sobre novas maneiras de ensinar têm rondado a prática docente e entre elas está o uso do trabalho com projetos. Esta dissertação teve como objetivo depreender, analisar e interpretar as representações dos professores sobre a pedagogia de projetos tendo como base os Parâmetros Curriculares Nacionais. A partir das representações analisar os conflitos, e avanços ocasionados nas práticas pedagógicas e fazer docente no que se refere à pedagogia de projetos e a interdisciplinaridade. A técnica utilizada para coleta de dados foi a entrevista semi-estruturada e questionário que contou com a combinação de questões “abertas” e “fechadas” aplicado a todos os professores da rede municipal de Ilha Solteira/SP dos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental. Para a análise e interpretação utilizamos a técnica da análise do conteúdo de acordo com as orientações de Bardin (1977). Recorremos aos aportes teóricos da Interdisciplinaridade, Pedagogia de Projetos, Formação Docente e Parâmetros Curriculares Nacionais. Depreende-se dos resultados que os atores pesquisados, têm em sua representação uma distinção muito tênue entre a inter e a prática educativa (projetos) facultada pela própria formação. As representações anunciadas no presente estudo revelam muitas vezes, uma visão fragmentada do saber necessário para prática docente, em relação a saberes teóricos e práticos. Constata-se que o Programa trouxe algumas contribuições para a prática pedagógica conforme as orientações dos parâmetros curriculares nacionais, porém não se constata uma ação de construção que leve à autonomia do professor.

Palavras Chaves: Pedagogia de Projetos, Prática Interdisciplinar e Formação Continuada;

ABSTRAT

Questions about new ways to teach have surrounded the teaching practice and the project work is among them. This dissertation had the objective of diagnose, analyse and interpret the representations of teachers about the pedagogy of projects having the Parâmetros Curriculares Nacionais as the basis for it. From the representations, it's possible to analyse the conflicts and the advances taken place in the pedagogical practice regarding to the pedagogy of projects and interdisciplinarity. It was used, as data collection technique, a semi-structured interview and a questionnaire composed of "open" and "closed" questions, applied to all the teachers from the municipal schools of Ilha Solteira/SP who teach the four initial years of Elementay school. The technique of content analysis, according to Bardin (1977), has been used during the data analysis and interpretation. The theoretical support has come from the Interdisciplinarity studies, Pedagogy of Projects, Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) and also from the Teacher's Education. From the results, one can conclude from the results that the actors observed have in their representations a very subtle distinction between interdisciplinarity and the pedagogy of projects provided by their own formation. The teachers' representations announced in this study elucidate, most of times, a fragmented view of the knowledge necessary to an efficient teaching practice, related to theoretical and practical knowledge. It was possible to notice that the Program, at one hand has brought some contribution to the teaching practice according to the PCNs orientations, but on the other hand, it hasn't brought any contribution able to lead the teacher to autonomy.

Keywords: Pedagogy of Projects, Interdisciplinary Practice, and Continuing Education

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE ILHA SOLTEIRA.....	22
FIGURA 2 – ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA DA REDE.....	26
FIGURA 3 – ORGANIZAÇÃO DO PROGRAMA PCN EM AÇÃO.....	39
FIGURA 4 – ORGANORAMA DE RESPONSABILIDADES DO PROGRAMA.....	41

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - JORNADA DE TRABALHO.....	27
QUADRO 2 - OS DIFERENTES ENFOQUES.....	58
QUADRO 3 - AS DIFERENTES PERSPECTIVAS.....	59
QUADRO 4 – QUADRO DE AUTORES	90

LISTA DE TABELAS

TABELA1 - GÊNERO	67
TABELA 2 - PERFIL ETÁRIO	67
TABELA 3 - FORMAÇÃO ACADÊMICA.....	68
TABELA 4 - DÉCADA DE CONCLUSÃO DE CURSO DE FORMAÇÃO EM NÍVEL MÉDIO.....	69
TABELA 5 - DÉCADA DE CONCLUSÃO DE CURSO DE FORMAÇÃO SUPERIOR.....	70
TABELA 6 - SITUAÇÃO FUNCIONAL.....	70
TABELA 7 - MODALIDADES DE FORMAÇÃO CONTÍNUA.....	74
TABELA 8 - ADJETIVAÇÃO DOS SUJEITOS SOBRE AS AÇÕES DE FORMAÇÃO.....	75
TABELA 9 - ADJETIVAÇÃO DOS SUJEITOS SOBRE PROGRAMA DE FORMAÇÃO PCN EM AÇÃO.....	77

LISTA DE SIGLAS

AIDS – Síndrome de Imunodeficiência Adquirida
CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CESP – Companhia Energética de São Paulo
COHAB – Conjunto Habitacional
DST – Doenças Sexualmente Transmissíveis
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
HA – Hora aula
HEM - Habilitação Específica para o Magistério
HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCE - Movimento de Coperazione Educativa da Itália
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MS – Estado do Mato Grosso do Sul
ONG – Organizações não-governamentais
OT – Orientação Técnica
PCN em AÇÃO – Programa Parâmetros Curriculares em Ação
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
RS – Representação Social
SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEF – Secretaria de Educação Fundamental
SINACE - Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores
SP – Estado de São Paulo
TRS – Teoria das Representações Sociais
UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UHE – Usina hidrelétrica
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura

SUMÁRIO

RESUMO	7
ABSTRAT	8
LISTA DE FIGURAS	9
LISTA DE QUADROS.....	10
LISTA DE TABELAS	11
LISTA DE SIGLAS	12
APRESENTAÇÃO	15
INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO I - O CAMINHO E O CAMINHAR DESTA PESQUISA	19
1.1. As origens da caminhada.....	19
1.2. Contornos do caminho.....	22
1.2.1. O caminho de ontem e hoje... ..	23
1.2.2. O cenário educacional... ..	26
1.3. O rumo desta caminhada: implicações para cada passo.....	27
1.3.1 O roteiro da peça: a educação e as representações sociais	28
1.3.2. Os atos da caminhada e seus atores.....	32
1.3.3. O cenário da pesquisa.....	34
1.3.4. Os atores no cenário... ..	35
1.3.5. A peça: enredo vivido entre atores, autores e protagonistas.....	35
1.4. O epílogo: o PCN em Ação.....	37
CAPÍTULO II – O CENÁRIO: MOVIMENTOS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA UMA PEDAGOGIA DE PROJETOS.....	48
2.1. Diferentes olhares, diferentes nuances: os pressupostos em atos	52
2.1.1. Primeiro ato: os projetos de trabalho.....	55
2.1.2 Segundo ato: projetos a partir de cooperação.....	60
2.1.3.Terceiro ato: projetos com sistemas complexos	61
CAPÍTULO III - ATORES EM SEUS PAPÉIS: OS SENTIDOS ATRIBUIDOS PELOS PROFESSORES AO PROGRAMA PCN EM AÇÃO E A PEDAGOGIA DE PROJETOS.....	666
3.1 Análise das representações (categorias e subcategorias), seus significados e sentidos: ecos das vozes dos atores.....	71

3.1.1 Análise das representações (categorias e subcategorias), seus significados e sentidos: ecos das vozes dos atores.....	71
3.1.2 - Formação continuada - um caminho que está sendo construído: PCN em Ação - uma cena desta peça	71
3.1.3 - Em busca de novas atuações.....	81
3.1.4 - A prática pedagógica e suas inovações - pedagogia de projetos e a interdisciplinaridade	85
CAMINHANDO PARA O ATO FINAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES...	93
REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS	100
APÊNDICE	106
ANEXOS	113

APRESENTAÇÃO

*A linguagem metafórica exprime a força e virtude na expressão
poética daquilo que se quer dizer e ser.*

Rojas

Ao buscar e construir os significados e sentidos desta pesquisa elegemos metáfora da ‘**peça**’ que, para além da polissemia da representação, ilustra a contento a ação de construção do escritor (artista) do seu próprio ofício, do seu trabalho e isto, em muito se aproxima da ação do pesquisador. O ato de assumir a metáfora se faz na ousadia da busca por um caminho que torne possível desvelar o oculto e por fim, a totalidade da representação dos sujeitos desta pesquisa.

Para tanto o resultado só é possível de se ver no ato da estréia do espetáculo e neste sentido, esta dissertação lança mão do uso da metáfora como um instrumento capaz de dar leveza e ao mesmo tempo cadência a estrutura de sua tessitura textual, pois nesta peça atores e autores promovem um movimento dialético e único de cada olhar.

A utilização da metáfora na visão de Rojas: “Permite ao pesquisador entender-se e fazer-se entender, chegando mais perto do simples” (2001, p.209), e entendemos o simples aqui na perspectiva do compreensível, assimilável, pois ainda para ela “o pensamento metafórico é associativo, converge para um modo de compreensão hermenêutico, pois interpretar é fazer conexões [...] constitui um recurso pelo qual aplica-se a algo atributos de outra” (ibidem).

Além disto, “a utilização do recurso metafórico para melhor explicar e compreender um fenômeno faz com que aquele explore, no campo da sensibilidade, os caminhos que o artista percorre, para a realização da obra de arte” (GONÇALVES, 2001, p.211). Posto isto, assumimos a pesquisa como também um processo de construção sensível de uma obra, que mesmo não sendo artística no sentido *lato*, também é construída em um processo criativo.

Neste processo de criação científica viajamos pelas palavras de atores e autores, construtores e reconstrutores que vivem um permanente ir e vir de idéias e reflexões, andando por caminhos já andados e outros desbravados por atores como nós que buscam o ato de educar e pesquisar a própria educação em sua complexidade expressa em cenas que já foram vistas e outras que ainda estão por vir.

Assumindo a metáfora consideramos que todos, potencialmente, são leitores metafóricos, uma vez que o viver também é metafórica posto que transita entre a objetividade e subjetividade inerentes a todos os setores da vida e da produção do conhecimento humano.

Gasparian (2001, p.216) destaca que

as palavras que escolhemos para, conscientes ou inconscientes, descrever uma situação, mudam de imediato o que ela significa para nós e, conseqüentemente, o modo como nos sentimos. Metáfora e comparação não são idênticas. Se digo: você é como uma flor, é uma comparação; entretanto, se digo: você é uma flor, é metáfora (GASPARIAN, 2001, p. 216).

Metaforizar o cotidiano da escola e das representações dos atores daquele lugar para compreender o que lá eles pensam e fazem se justifica na tentativa de garantir a este trabalho sua dimensão universal, pois não escrevemos para nós, mas sim, para todos os outros que venham a ler este trabalho. Assim, convidamos a enveredar por este recorte no mundo da pesquisa e descobrir os lampejos de verdade vividos em um processo de espera, troca, respeito e principalmente parceria.

INTRODUÇÃO

Contemporaneamente a educação é instada a assumir novas e diversas tarefas, que superam os limites da mera instrução. Aspectos como, o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual, das relações sociais, da organização, da disciplina, do respeito, da cooperação e da independência, dentre outros, devem ser contemplados.

Neste panorama, organizar o trabalho pedagógico a partir de projetos é uma das possibilidades de transformar a escola num local onde ocorra à práxis pedagógica (ação – reflexão - nova ação) objetivando o desempenho de sua função social. O trabalho com projetos desenvolve uma formação crítica desencadeando um processo que envolve a pesquisa, discussão, análise e criação de novas idéias trazendo uma nova maneira de pensar a escola, o processo de ensino-aprendizagem, os espaços e tempos escolares e as maneiras de trabalhar os saberes a partir de uma teoria que tem suas contribuições e limitações mais sendo muito mais que um modismo.

Consiste também numa tentativa de tornar o ensino mais globalizado e menos fragmentado, dando novas roupagens a velhos discursos e ações e o aluno passa de mero espectador para ator e autor da aprendizagem com toda a comunidade escolar e, neste aspecto, traz a mudança de postura na organização do cotidiano escolar.

Na sociedade do conhecimento, o nível de desenvolvimento tecnológico, científico e informacional atingiu um considerável *status* (dentro desta sociedade), e ainda assim tal desenvolvimento encontra-se distante da vida de muitos cidadãos. Neste contexto, será a escola o lugar de aproximação de realidades tão distantes? É preciso ver o mundo lá fora. Nós e a escola somos e estamos no mundo, cabe-nos, portanto, desvelá-la para atuar sobre ela. E como fazê-lo, senão por meio da pesquisa comprometida e cotidiana!

Assim sendo, nessa sociedade onde o conhecimento acumulado a todo o momento se refaz num constante movimento processual, a escola já não pode estar pautada em ser apenas uma mera retransmissora do conhecimento. Cabe a ela, pelo menos, a tentativa de transformar a vida desses cidadãos que ainda acreditam na capacidade de transformar a sociedade, a partir do ato educativo e tentar vencer as barreiras construídas ou alicerçadas ao longo da constituição da própria escola. E talvez, a esperança esteja na utilização de metodologias mais atrativas, em posturas diferenciadas frente ao processo de ensino-aprendizagem, na revisão dos métodos de avaliação, na gestão democrática e participativa, na valorização do profissional da educação, num olhar mais aprofundado sobre as questões curriculares que advém da transformação da sociedade, dos cidadãos e, certamente da escola.

Nessa perspectiva, definimos como objetivo geral desta pesquisa compreender as representações dos professores sobre a pedagogia de projetos a partir do estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que fomenta esta proposta. A partir das representações identificar os significados e significantes atribuídos pelos atores sobre a pedagogia de projetos e a interdisciplinaridade, analisando os conflitos, e avanços ocasionados nas práticas pedagógicas e no fazer docente desde 1997.

O estudo contextualiza-se no município de Ilha Solteira/SP tendo como sujeitos, os professores, coordenadores de três escolas municipais de Ensino Fundamental (4 primeiros anos) que participaram do programa e da sua implantação.

O presente estudo está estruturado da seguinte maneira:

No Capítulo 1 - O caminho e o caminhar desta pesquisa – apresentamos as origens da pesquisa, o caminho metodológico trilhado, a contextualização do município de Ilha Solteira, as diretrizes do Programa PCN em Ação, discutimos a pedagogia de projetos e a interdisciplinaridade relacionando os conceitos contidos no documento com os pressupostos teóricos já produzidos no campo do saber.

No Capítulo 2 - Movimentos de formação docente: cenário para uma pedagogia de projetos – pontuamos referenciais teóricos acerca da formação continuada ocorrida na década de 1990, enfocamos a teoria sobre a pedagogia de projetos conforme as quatro abordagens: projetos de trabalho, projetos por cooperação, projetos com sistemas complexos e o enfoque globalizador de Zabala

No Capítulo 3 - Atores em seus papéis: os sentidos atribuídos pelos professores ao programa PCN em Ação e a pedagogia de projetos – apresentamos a análise e a interpretação sobre as representações sociais segundo a ótica dos sujeitos subdivididas da seguinte maneira:

- Categoria 01: Formação Continuada
- (Sub-categoria: Ação de Formação PCN em Ação)
- Categoria 02: Prática educativa
- (Sub-categoria: Prática de trabalho com projetos)
- Categoria 03: Interdisciplinaridade

No Capítulo 4, procuramos traçar algumas considerações sobre o fazer docente pontuando: a formação continuada, a prática pedagógica, a interdisciplinaridade e a pedagogia de projetos na tentativa de compreender como educador constitui o seu saber fazer, no entorno desses aspectos.

CAPÍTULO I

O CAMINHO E O CAMINHAR DESTA PESQUISA

Sabemos que a pesquisa em educação ancora-se em um caminho ainda em construção. Avanços significativos foram conquistados, principalmente nos últimos 30 anos, e, hoje consolidam caminhos possíveis para o fazer da pesquisa nesta área.

Do compromisso com a educação básica ao cumprimento dos ritos e do *hábitus* acadêmicos da produção do conhecimento científico estabeleceu-se o processo de pesquisa que agora resulta nesta dissertação.

A opção por uma ou outra concepção de educação implica, para nós pesquisadores, na articulação de um compromisso ético, político e científico. Tal compromisso transveste-se, no caminhar, das marcas impostas pelos caminhos escolhidos e re-escolhidos nas agruras e gostosuras dos caminhantes.

Nesta perspectiva abordamos neste capítulo as origens desta “caminhada” discutindo profundamente o caminho escolhido que finaliza com o estabelecimento dos tons e luzes do cenário desta jornada.

1.1. As origens da caminhada

Nós ao iniciarmos esta escrita, vivemos momentos de inquietações. A partir dela revelamos a nós mesmo e ao mundo, as angústias e alegrias, os erros e acertos na trajetória de nos fazer educador. E por saber que somos parte deste mundo, é, que buscamos, através da pesquisa, discutir, refletir, compreender por mais complexo que pareça o ato educativo e mais que nunca, neste momento, o ato que humaniza.

Descrevemos o envolvimento com a educação, sendo que esta pesquisa nasce de uma junção de oportunidades e de conquistas, vivenciadas nos últimos seis anos.

Foram momentos que nos levaram a acreditar na possibilidade de mudar e de ousar, sonhar, e, de poder dizer, Parafraseando Freire “o que não é possível é sequer pensar em transformar o mundo sem sonho, sem utopia ou sem projeto”. (2000, p.53)

Um projeto não acontece por acaso, ele nasce de uma postura que procura romper com a concepção fragmentada da educação e da construção do conhecimento, tornando-se um instrumento ativo e participativo dentro do processo de ensino-aprendizagem e, nesse sentido, talvez seja difícil a adoção dessa metodologia no ambiente escolar, sendo que este sempre foi um ambiente de luta solitária, de cada professor em sua sala de aula. Tais questões passam por muitas preocupações enquanto educador formado, pela sala de aula e pela prática pedagógica. Assim é que, neste trabalho, discuto a importância do trabalho com projetos e sua representação na ótica dos docentes da rede municipal de Ilha Solteira, interior de São Paulo.

Para a execução desta pesquisa, elegemos como objeto de estudo as representações dos professores acerca da pedagogia de projetos tendo como foco e meio para a análise a implementação de um Programa de Formação Contínua¹ cuja tônica aponta para o trabalho com projeto na perspectiva interdisciplinar na tentativa de superar a fragmentação do saber.

O nosso interesse por tal temática não é recente, iniciou-se durante a graduação em Pedagogia², que resultou no relatório “Os temas transversais e o processo de ensino-aprendizagem: integração de conhecimentos em uma pedagogia de projetos³”, Aquele processo de pesquisa foi realizado em quatro escolas públicas da cidade de Três Lagoas – MS: duas municipais no ano de 2001, e no ano seguinte, ampliado para mais duas escolas estaduais tendo como sujeitos os professores das séries do Ensino Fundamental. O aporte teórico alicerça-se na Interdisciplinaridade, na Teoria Curricular Crítica, na Pedagogia de Projetos e nos Parâmetros Curriculares Nacionais em suas especificidades.

Aquela experiência possibilitou-nos o confronto entre a teoria e prática implicando também, como sugere Fazenda (2002, p.206-207), “[...] pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores”.

A iniciação científica abriu-nos horizontes profissionais que jamais havíamos almejado antes e, ao concluirmos o curso em 2003, fui convidado pela Prefeitura Municipal de Itapura-SP, a ocupar o Cargo de Coordenador do Projeto Social: “Espaço Amigo” mantido pela Prefeitura Municipal de Itapura em parceria com o Governo do Estado de São Paulo. O Programa atendia crianças e adolescentes entre 07 e 14 anos, numa totalidade de 125 crianças e jovens desenvolvendo atividades culturais como: artes (pintura), música (teclado, violão), artesanato e reforço articulando uma política sócio-educativa com a escolarização formal.

¹ Refiro-me ao Programa PCN em ação, descrito mais adiante.

² Durante a graduação em Pedagogia, Campus de Três Lagoas – UFMS desenvolvi o plano de pesquisa por meio do PIBIC intitulado “Os temas transversais no processo ensino-aprendizagem: integração de conhecimentos em uma pedagogia de projetos” sob a orientação da Professora Lucrécia Stringheta Mello.

³ No período de agosto de 2001 até fevereiro de 2003.

Ainda em 2003, iniciamos a docência no Ensino Superior, ministrando as disciplinas Filosofia da Educação e Fundamentos e Métodos de Educação Infantil como professor substituto na Faculdade de Ilha Solteira-SP.

Foi na experimentação da docência na formação inicial de professores que conseguimos ampliar a confirmação do pressuposto da importância da pesquisa no processo de formação do profissional da educação, assim como, a discussão e reflexão sobre a prática docente tomando a interdisciplinaridade como fundamento para o exercício da docência, já que a interdisciplinaridade pode possibilitar aos professores o ingresso em

[...] um movimento processual: a busca de totalidade articuladas e contextualizadas temporalmente, numa dada realidade. A compreensão da realidade leva-nos, como exigência natural, a estabelecer convergências e a entrecruzar as diversas dimensões que compõem o universo humano (MELLO, 1997, p.1).

Além do contato com o trabalho, através de projetos na Graduação, surge ainda, no ano de 2001, a oportunidade de participar da implantação do Programa Parâmetros em Ação⁴. Nesse período, realizávamos estágio extracurricular, alfabetizando sentenciados, de toda ordem, junto a Penitenciária de Andradina-SP.

Ainda na Penitenciária de Andradina, desenvolvemos, pela ONG (Organização Não Governamental) “Bem Viver, Saúde e Saber S/C”, um projeto que trabalhava os seguintes temas: DST/AIDS, Drogas e Direitos Humanos entre os reeducandos da penitenciária, e essa experiência foi muito positiva e aguçou nosso interesse para o foco da teoria de trabalho com projetos.

Essa breve, porém marcante trajetória profissional e a prática da pesquisa enquanto elemento fundante do nosso vir a ser educador, focaram nosso interesse, resultando na escolha do presente objeto sedimentado em estudos sobre os projetos, sua relação com interdisciplinaridade, currículo escolar (PCN), que se desvelou enquanto representações dos professores sobre os projetos.

Assim, escolhemos como grande cenário da nossa pesquisa as ações formativas desencadeadas na região de Andradina, denominada Pólo Nove⁵, localizada no extremo noroeste paulista abrangendo os municípios de: Andradina, Castilho, Bento de Abreu, Ilha

⁴ Política de formação contínua para os professores da educação básica emanada da Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério da Educação, sobre a coordenação da Professora Iara Prado, na gestão de Paulo Renato.

⁵ O município de Três Lagoas participou desse pólo, temporariamente, posto que a rede estadual de formadores em Mato Grosso do Sul encontrava-se desarticulada.

O nome da UHE e do núcleo urbano originou-se de uma ilha fluvial, denominada "Ilha Solteira", existente no rio Paraná. A cidade surgiu em razão do enorme contingente de mão-de-obra, necessária à construção da Usina Hidrelétrica de Ilha Solteira, do longo prazo para a execução das obras e da ausência de infra-estrutura urbana de apoio, próxima ao local.

A cidade de Ilha Solteira começou a ser construída em 1967, estando pronta para receber seus primeiros moradores no dia 15 de outubro de 1968. Ilha Solteira nasceu com uma população jovem, sendo a idade média dos adultos 34 anos para os homens e de 29 para as mulheres; heterogênea, composta por indivíduos procedentes de todas as partes do país, em condições econômicas superiores às da média da região, já que além de receber regularmente o seu salário fixo, a casa era atribuída em troca de uma taxa quase que simbólica, e o ensino e a assistência médica eram, para todos, sem custo, ou a custos bem baixos.

A região próxima à Ilha Solteira, assim como a de Jupia, apresentava uma rede urbana desfavorável, com cidades distantes entre si, situadas em municípios caracterizados pela cultura de cereais e pela pecuária extensiva, distantes de centros urbanos significativos, com acentuada concentração de renda e pouca abrangência do mercado de trabalho.

A UHE de Ilha Solteira, segunda etapa do Complexo Hidrelétrico Francisco Lima de Souza Dias Filho, constitui-se em um dos maiores empreendimentos do ramo, na época. Durante sua construção, vários problemas de ordem operacional e tecnológico foram enfrentados, tanto em função do ineditismo em termos de construções hidrelétricas no Brasil e pela dimensão da obra.

Desde 1968, Ilha Solteira foi distrito de Pereira Barreto, conseguindo sua emancipação em 30 de dezembro de 1991.

1.2.1. O caminho ontem e hoje...

A origem de Ilha Solteira ocorreu pela desapropriação de 700 alqueires da Fazenda Caçula, onde seria construído o canteiro de obras da Usina Hidrelétrica de Ilha Solteira.

Em março de 1971, a cidade, contava com aproximadamente 32.000 habitantes, já em 1973, a população tinha caído para aproximadamente para 26.000 habitantes devido ao término da obra principal. Neste período a urbanização do 'núcleo urbano' mudara totalmente de aspecto, com áreas urbanizadas, estabelecimentos de ensino, adquirindo o aspecto de uma cidade habitada. À medida que as casas continuavam a ser construídas, em ritmo acelerado, o equipamento comum era ampliado, as ruas e calçadas recebiam acabamento, o asfalto e a

iluminação chegavam, e a cidade perdia por completo a semelhança com um grande canteiro de obras.

Um ponto a destacar é que no ano de 1976, a Universidade Paulista “ Julio de Mesquita Filho” – UNESP instala um campus na cidade e hoje sendo um grandes nomes na produção na área da agronomia, engenharias(civil, elétrica e mecânica).

A partir do início da década de 90 a cidade de Ilha Solteira assumiu um novo visual, e já se efetivava a autonomia da cidade, que assume sua própria identidade. Os conjuntos habitacionais COHAB 1 e 2, praticamente concluídos começam a receber muitas melhorias; muitas construções, com arquitetura que foge à dominante na cidade, começam a aparecer nos mais diversos espaços do núcleo urbano.

A cidade evolui em todos os sentidos, partindo da melhoria da infra-estrutura, englobando a questão da saúde, educação, lazer e saneamento básico, entre outros.

O município de Ilha Solteira possui um déficit imobiliário que impede a cidade de se desenvolver, pois 96,76% da população do município é urbana. O município hoje conta com uma população de 23.996, e destes, 23.218 residem na área urbana, e somente 778 na área rural. Atualmente o município conta com dois loteamentos.

Os primeiros moradores da cidade de Ilha Solteira foram os funcionários de níveis um e dois, transferidos em outubro de 1968, pois a CESP deu prioridade à transferência daqueles que já trabalhavam nas obras de Ilha Solteira e residiam nas cidades da redondeza ou na Vila Piloto de Jupiá.

A maior parte desses funcionários viajava diariamente de Jupiá para Ilha Solteira e muitos outros continuaram a fazer esse trajeto de cerca de sessenta quilômetros por mais algum tempo, até conseguirem casa e mudarem-se para a nova cidade. Aos poucos, funcionários de todos os níveis começaram a chegar à cidade.

A população da região, pouco densa, na proporção de 95 % ligada economicamente à vida rural, lavoura ou pecuária, de pouca instrução e baixa renda, veio beneficiar – se com o novo pólo urbano que surgia.

Como muitos migrantes, a maioria dos habitantes de Ilha Solteira, não vieram com caráter definitivo, mas sim pretendendo ficar, no máximo, até o término da construção da usina. Os indivíduos de nível sócio – econômico mais baixo eram os que tinham a intenção de permanecer mais tempo, pois passaram a desfrutar de um padrão de vida mais alto em Ilha Solteira, com o usufruto de água encanada, eletricidade domiciliar, rede de esgotos, escola e hospital mais próximos da moradia e do trabalho.

Para que os profissionais mais graduados se deslocassem para Ilha Solteira era necessário criar atrativos. A empresa, ciente dessa necessidade, oferecia uma boa casa mobiliada, pela qual os favorecidos pagavam apenas uma taxa simbólica de manutenção como aluguel, carros e bons acessórios, tendo ao mesmo tempo procurado responder adequadamente às exigências quanto à saúde e educação, que constituíam as duas maiores reivindicações da mão – de – obra especializada, em função da grande distância em relação aos centros urbanos mais desenvolvidos.

A população ilhense tornou-se, dessa maneira, o parâmetro para a região. O poder aquisitivo dos barrageiros influenciou a cultura regional, que passou inclusive a cultivar novos hábitos de convívio social, tais como bailes, apresentações dos artistas mais populares da época e o consumo de produtos até então poucos usuais na região.

O "esvaziamento" da cidade nos fins de semana estava intimamente ligado a um dos grandes problemas de Ilha Solteira em seu início, que era a falta de lazer.

Em setembro de 1969, a cidade, do ponto de vista do lazer, pouco tinha a oferecer: a prática do lazer era feita em um galpão de madeira para a exibição de filmes, localizado próximo aos alojamentos masculinos, o que afastava as moças e as famílias do local; dois campos de futebol, ocupados pelos numerosos times de "pelada" que já se haviam formado entre os funcionários; um bar em funcionamento e outro prestes a ser aberto.

Os clubes recreativos começaram a ser construídos logo nos primeiros anos, mas enquanto não ficavam prontos muitos habitantes costumavam viajar para as cidades da redondeza. Nessa época, nos fins de semana, a população "emigrava" da cidade. Os que ficavam em Ilha Solteira não tinham muito o que fazer, pois as atividades resumiam-se em dormir, descansar, ouvir música e ler.

Atualmente, o núcleo permanente, oriundo da construção da UHE de Ilha Solteira, tornou-se um núcleo urbano que oferece atrativos aos finais de semana, reduzindo o número de moradores que migram para outras cidades aos sábados e domingos, pois hoje o município dispõe de associações culturais, desportivas e sociais, boates, praias com infra – estrutura, quadras poliesportivas e ginásio poliesportivo, entre outros.

Ilha Solteira não é mais uma cidade-padrão CESP- e nestes últimos anos vem se construindo sua identidade e assim como qualquer outra cidade apresenta problemas de urbanização, saneamento e saúde e emprego, pois nos últimos anos a cidade tem recebido muitas famílias oriundas da região, mas, em relação as cidades da região ainda possui uma estrutura urbana muito boa.

Destaca-se que somente a partir de 1999⁶, com a Lei nº 591, de 11 de junho, foi criado o Sistema Municipal de Ensino, e, nesse mesmo ano, foi elaborado o Plano Municipal de Educação para o biênio 1999/2000.

O financiamento da educação no município está fora do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), por uma liminar, pois o município responsabiliza-se por sua rede de Ensino, financeiramente. Um dado também importante em relação a educação é que a rede municipal atende quase que 100% das crianças na idade de freqüentar a Educação Infantil de 0 a 6 anos, ficando apenas 2,9% para a rede particular. O município participou do Programa PCN em Ação nos moldes orientados pelo MEC nos anos de 1998 e 1999, e o Programa era desenvolvido a cada 15 dias nas HTPC e nas HA, e, num segundo momento, já em 2000/01 foi desenvolvido por uma outra equipe técnica que não era a que iniciou o programa. A jornada de trabalho dos professores da rede municipal de ensino é de 40 horas semanais, sendo 25 horas/aula com alunos e o restante em atividades pedagógicas e de formação:

segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
Livre	4 horas de HA	3 horas de HTPC ⁷ +1 HA	4 horas de OT	3 horas - HA ⁸

QUADRO 1

Fonte: Departamento de Educação

Um ponto a se destacar é que o Departamento de Educação sempre financia a participação de professores em eventos científicos.

A seguir, fazemos uma síntese sobre a opção metodológica que fundamentou e orientou o desenvolvimento dessa pesquisa.

1.3. O rumo desta caminhada: implicações para cada passo...

⁶ O convênio Município/Estado foi assinado em 25 de março de 1996, pelo prefeito Edson Gomes, objetivando a implantação e desenvolvimento do programa de parceria educacional entre os mesmos. Ocorrendo a municipalização de fato em 02/05/1996.

⁷ Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

⁸ O professor fica em casa, mas a disposição da escola.

Na tentativa de melhor compreender a complexidade do objeto estudado, recorremos à proposta de trabalho interdisciplinar no envolvimento de algumas tendências metodológicas no trânsito intenso entre as mesmas.

Neste momento recorremos a Mello que afirma que “A metodologia interdisciplinar supõe (re)invenção de caminhos. Cada investigador cria um tipo, um qualitativo de trabalho que deve ser único, respondendo à estratégia de conhecimento que pretende obter”(2004, p. 27). A autora ao focar a vantagem de trabalhar com a postura interdisciplinar lembra que “é poder trabalhar com a diversidade, especialmente no campo educacional (mais especificamente, no campo formação de professores), [...]” (*ibidem*).

Buscando contemplar os caminhos traçados pela pesquisa nos apoiamos em Sá (apud Costa e Almeida, 1999, p.262) que concordando com Mello afirma que a Teoria das Representações Sociais “tem atraído a atenção de teóricos das mais diferentes matizes teóricas, decorrendo daí entendimentos diferentes quanto ao seu significado” (*ibidem*). Ainda para o autor este diálogo entre diferentes referenciais teóricos resultaria no “caráter interdisciplinar da Teoria das Representações Sociais”.

1.3.1 O roteiro da peça: a educação e as representações sociais

Dentro do campo da pesquisa educacional há uma busca de aproximações teórico-metodológicas na tentativa de mostrar e compreender a complexidade do fenômeno educacional, para isto a pesquisa em educação recorre a outras áreas do saber científico buscando constituir seu corpo por meio de exaustiva atividade meta-científica.

No caso das representações sociais⁹ têm-se como área do conhecimento fundante, a Psicologia Social, já que as representações sociais nascem dentro deste campo e por muito tempo permanecem como metodologia adotada na área da saúde pública. Recentemente, a partir da década de 1990, as representações sociais começam a figurar com maior incidência na pesquisa em educação.

⁹ Neste trabalho optamos pela perspectiva moscoviciana do conceito de representação social e como nos colocam Duarte e Mazzotti “um numero crescente de pesquisas no campo da educação vem adotando o referencial teórico das representações sociais, especialmente a partir da década de 90. Por suas relações com as práticas, por seu papel na formação das identidades, pelas possibilidades que oferece de identificar conflitos entre os sentidos atribuídos ao mesmo objeto pelos diferentes atores envolvidos nas relações pedagógicas, as representações sociais constituem um instrumental valioso para uma melhor compreensão dos fenômenos educativos”(2004, p. 820

Neste aspecto Mazzotti coloca que há um caminho promissor na utilização do estudo das representações sociais na pesquisa educacional:

na medida que investiga justamente como se formam e como funcionam os sistemas de referência que utilizamos para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana. Por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais, as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo (MAZZOTTI, 1994, p. 60).

Várias sub-áreas das ciências humanas e sociais tem ancorado-se na teoria das representações sociais como instrumento de investigação. Com isto o conceito desta teoria assume várias nuances, assim temos em Dewey (1933); Barcelos (2001 e 2001) as representações são vistas como crenças, já em Celani e Magalhães (2002) como representações e para Durkheim (1898) representações coletivas; Moscovici (1961) e Jodelet (1984) como representações sociais.

Diante disto assumimos aqui o viés de Serge Moscovici, cientista social francês que aparece na literatura no ano de 1961, utilizou o conceito de representação social na obra *La Psychanalyse: Son image et son publique*. De acordo com Sá (1998, p.19), o seu objetivo foi promover o “fenômeno da socialização da psicanálise, de sua apropriação pela população parisiense, do processo de sua transformação para servir a outros usos e funções sociais”. Destaca-se que esta obra só foi publicada no Brasil em 1978 pela editora Zahar, com o título: *A representação social da Psicanálise*. Em Moscovici as representações sociais aparecem como um dos recursos para o entendimento de mecanismos de elaboração sócio-cognitiva de conceitos e imagens.

Somente na reedição francesa da obra em 1976, o conceito de representação social que antes era de uso exclusivo por parte de psicólogos sociais passa a ser adotado por outras áreas da ciência. Mas, a sua consolidação só acontece na década de 80, com os trabalhos da seguidora de Moscovici, Denise Jodelet.

Para Moscovici a matéria-prima das Representações Sociais, ou seja, as teorias são extraídas do senso comum e provém dos universos reificados, dentro de uma sociedade pensante. Segundo o autor, os atores desta sociedade:

produzem e comunicam incessantemente suas próprias representações e soluções específicas para as questões que se colocam a si mesmos. Assim como a sociedade é constituída por sistemas políticos e econômicos é importante considerá-la um ‘sistema de pensamento’ (MOSCOVICI, 1988 p.16). (grifos do autor)

Moscovici (1984, p.543-544) nos afirma que, “além do senso comum entendido como um corpo de conhecimentos produzido espontaneamente pelos membros de um grupo e fundado na tradição e no consenso”, existe um senso comum produzido a partir “das imagens, das noções e das linguagens que a ciência não ousa inventar”. E grande parte dessas representações advém do papel exercido por atores sociais tais como: professores, jornalistas, grupos sociais e etc.

Para o autor a imagem que a sociedade faz de si mesma é mobilizada em duas classes distintas, a saber: universos reificados e universos consensuais. Quanto aos universos reificados o autor esclarece

[...] a sociedade se vê como um sistema com diferentes papéis e categorias, cujos ocupantes não são igualmente autorizados para representá-la e falar seu nome. O grau de participação é determinado exclusivamente pelo nível de qualificação. [...] Há um comportamento próprio para cada circunstância, um estilo adequado para fazer afirmações em cada ocasião e, claro, informações adequadas para determinados contextos (MOSCOVICI, 1981, p.186-187).

No que se refere aos universos consensuais

[...] a sociedade se vê como um grupo feito de indivíduos que são de igual valor e irredutíveis. Nessa perspectiva, cada indivíduo é livre para se comportar como um amador e um observador curioso, [...] que manifesta suas opiniões, apresenta suas teorias e tem uma resposta para todos os problemas. A arte da conversação cria gradualmente núcleos de estabilidade e maneiras habituais de fazer coisas, uma comunidade de significados entre aqueles que participam dela (MOSCOVICI, 1981, p.186-187).

É justamente nesse universo consensual que o pesquisador pode depreender no campo em que investiga, as vozes dos sujeitos quando manifestam o sentir/pensar a respeito de como fazem as coisas, de seus hábitos, conhecimentos significativos, etc.

Ressalte-se ainda que:

representar uma coisa [...] não é com efeito simplesmente duplicá-la, repeti-la ou reproduzi-la; é reconstituí-la, retocá-la, modificar-lhe o texto. A comunicação que se estabelece entre o conceito e a percepção, um penetrando no outro, transformando a substância concreta comum, cria a impressão de ‘realismo’. [...] Essas constelações intelectuais uma vez fixadas nos fazem esquecer que são obra nossa, que tiveram um começo e que terão um fim, que sua existência no exterior leva a marca de uma passagem pelo psiquismo individual e social (MOSCOVICI, 1976, p.56-7).

Por meio da linguagem os sujeitos manifestam, em gestos, palavras ou metáforas o pensamento nuclear constituído nas relações estabelecidas individualmente ou socialmente.

Quando procuramos extrair as representações dos professores quanto à sua visão de projeto e a sua importância do mesmo na implementação do currículo nos reportamos a dois momentos destacados por Moscovici (1984, p. 30): a ancoragem que é classificar e denominar; pois as “coisas que não são classificadas nem denominadas são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras” ao passo que a objetivação significa “[...] descobrir a qualidade icônica de uma idéia ou ser imprecisos, reproduzir um conceito em uma imagem” (1984, p.38).

Permeando a perspectiva moscoviciana, Jodelet sintetiza o conceito de representação social como: “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (1989, p.36).

Para Moscovici a apropriação do

[...] conhecimento nunca é uma simples descrição ou cópia do estado de coisas. Ao contrário, o conhecimento é sempre produzido através da interação e comunicação e sua expressão está sempre ligada aos interesses humanos que estão neles implicados. O conhecimento emerge do mundo onde as pessoas se encontram e interagem, do mundo onde os interesses humanos, necessidades e desejos encontram expressão, satisfação ou frustração (MOSCOVICI, 2003, p.8-7).

Os conhecimentos sofrem as influências das circunstâncias específicas, onde são aplicados, vividos, das paixões humanas, desilusões e ideologias, que os circundam e assim os “novos conhecimentos” surgem do convívio da coletividade. Portanto, o conhecimento produzido no campo educacional passa pelo viés da construção dos saberes em âmbito individual e coletivo.

Para Barbosa (2004, p.1),

[...] cada individuo é um pensador ativo, pois produz e comunica incessantemente sua própria representação e solução específica para as questões que coloca a si mesmo, portanto, as representações sociais são construídas em qualquer lugar e em qualquer momento. Enfim, fazem parte da vida em sociedade.

Para explicitar como se formam as representações, recorreremos a Madeira quando diz:

[...] as representações que temos constroem-se na história de uma dada formação social, num processo de relações familiares, grupais e intergrupais, que se estende ao longo da vida e, em meio ao qual, afetos, necessidades, valores, normas, estereótipos, imagens, símbolos, demandas e interesses articulam-se em palavra proferida ou silenciada, palavra entendida ou negada. (Trans)formam-se enquanto sínteses complexas, num dinamismo subjetivante e objetivante que, em sua provisoriedade necessária, circunscreve continuamente espaços e delimita condições. Nesta perspectiva, a educação articula-se a própria condição de homem

cujo movimento potencial de educabilidade, só encontra termo na morte. (MADEIRA, 1998, p. 241).

A partir deste cenário cabe nos depreender as sínteses elaboradas pelos professores no processo de formação continuada, constituindo-se em sua história de vida e que se manifestam na prática cotidiana. Cabe a nós desvelar as representações significativas e manifestadas em seus depoimentos acerca do Programa PCN em Ação e da Pedagogia de Projetos.

1.3.2. Os atos da caminhada e os seus atores

Todo planejamento dessa pesquisa segue a trilha percorrida desde 2004 quando iniciamos a jornada no Mestrado. A opção pela pesquisa qualitativa advém desde a iniciação ao processo de pesquisar, cuja metodologia: [...] pode ser comparada a uma trilha. Seguindo-a, o viajante chegará certamente ao lugar desejado. Desconhecendo-a, terá muitas dificuldades em alcançar seu objetivo (JALES COSTA, 1999, p.35-36).

Segundo Bogdan e Biklen:

utilizamos a expressão qualitativa como termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. (1994, p.16)

Nessa perspectiva os dados foram coletados por meio dos seguintes instrumentos: questionário e entrevista nos quais buscamos as representações dos professores.

Para análise das entrevistas e das questões abertas dos questionários, recorreremos à técnica da análise do conteúdo que é definida por Bardin como:

[...] conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (1979, p.42).

Enfoca-se, aqui, a possibilidade da associação do uso da análise do conteúdo ao proceder o levantamento das representações sociais (RS), pois, segundo Moscovici (1978), existe uma correspondência entre linguagem temática e representação social. Ao trabalhar

com a técnica da análise do conteúdo, primeiro se elegem as unidades de análise que estão divididas em: unidades de registro e unidades de contexto.

Elegemos dentro da análise de conteúdo a unidade de análise denominada: unidade de registro. Segundo Barbosa, “a Unidade de Registro é a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com categorias levantadas” (2003, p.35). E esta contempla os seguintes tipos de unidades: a palavra, o tema, o personagem e o item. O tipo eleito foi o tema que de acordo com a autora é [...] “uma asserção sobre determinado assunto” (2003, p.36). Ela ainda afirma que tema é a unidade de registro mais útil nos estudos que utilizam a técnica da análise do conteúdo principalmente nos estudos das representações sociais.

Como unidades de contexto consideramos o protocolo da aplicação do questionário e da realização das entrevistas como nos coloca Barbosa “as unidades de contexto podem ser consideradas como ‘pano de fundo’ que imprime significado às unidades de análise”. (2003, p.40).

Primeiramente realizamos a pré-análise dos instrumentos que tínhamos em mãos: os questionários e as entrevistas, através da leitura (leitura flutuante, Bardin, 1977), após uma leitura criteriosa das informações contidas nesses documentos, extraímos as asserções significativas. A seguir realizamos a exploração deste material, no sentido de fazer um agrupamento e reagrupamento de asserções por semelhança de unidade, ou seja, desvelar os ‘núcleos de sentido’ para realizar o tratamento dos resultados e interpretação dos mesmos. De acordo com Bardin “Fazer um análise temática, consiste em descobrir os «núcleos de sentido» que compõem a comunicação e cuja presença, ou freqüência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (1977, p.105)

Dentro deste cenário realizamos as nossas **inferências** a partir das mensagens obtidas com a técnica da análise do conteúdo sobre o nosso objeto de pesquisa. Segundo Triviños “a inferência [...] pode partir das informações que fornece o conteúdo da mensagem, que é o que normalmente ocorre, ou de premissas que se levantam como resultado do estudo dos dados que apresenta a comunicação” (1987, p. 160). Nesse aspecto, só poderemos fazer inferências se dominarmos as teorias que alimentam a pesquisa articulando o conteúdo das mensagens com as mesmas no sentido de afirmá-las ou refutá-las.

Nenhuma análise se faz sem um referencial teórico que serve como:

[...] filtro por onde ele enxerga a realidade, sugerindo perguntas e indicando possibilidades. Os problemas de pesquisa gerados por cada pesquisador tendem a refletir seus vieses teóricos. A teoria surge como possibilidades de integrá-los e, neste sentido, é sempre um recorte imperfeito da realidade (LUNA, 1998, p. 31-32).

No caso desse estudo os aportes teóricos que ilumina a análise e interpretação dos dados pautam-se na: Interdisciplinaridade, Pedagogia de Projetos, Parâmetros Curriculares Nacionais e na teoria sobre a Formação Docente.

Nessa trilha, o passo a seguir é depreendido da pesquisa de campo, cujos dados, foram obtidos nos questionários e nas entrevistas. Neles buscamos as Representações Sociais, ou seja:

[...] o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados. Mais amplamente designa uma forma e pensamento social. As representações sociais são modalidades de pensamento prático orientadas para comunicação, a compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal (JODELET, 1984, p.361-2).

As Representações Sociais manifestas, segundo a autora refere-se às “condições e aos contextos nos quais elas circulam as funções que elas servem na interação com o mundo e com os outros”. (IDEM)

Trata-se da reunião do pensamento e ação de um grupo, no esforço de elaborar aspectos da realidade delimitada por uma porção do saber de um determinado contexto: os professores dos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental da rede municipal de Ilha Solteira-SP.

Portanto, as representações sociais, advêm de conhecimentos internalizados que adquirem sentido e significado pleno no contexto sócio-cultural e situacional em que se manifestam.

1.3.3. O cenário da pesquisa

A rede municipal de Ilha Solteira é composta de três escolas 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental compondo o cenário de pesquisa e, nesse ambiente buscou-se no primeiro momento conhecer o sistema no âmbito de sua organização e funcionamento.

No cotidiano das escolas pesquisadas foi possível identificar que cada uma delas, à sua maneira (cenário) procura construir a sua identidade, tentando respeitar sua construção histórica. Observa-se que cada instituição seja em espaço periférico ou central, tenta superar marcas e crenças que foram se estabelecendo no tempo e na constituição do sistema de ensino. Cabe lembrar a construção de identidades “articula dimensões individuais, que

pertencem à própria pessoa do professor; dimensões coletivas, que estão inscritas na história e nos *projectos* coletivos”. (Nóvoa apud Antonio, 2004, p.105).

1.3.4. Os atores no cenário...

Esta pesquisa buscou as representações sociais (RS) “construídas” a partir da formação no Programa PCN em Ação, com professores e coordenadores envolvidos. Os dados foram obtidos conforme segue: três coordenadores pedagógicos, três coordenadores do Programa (no momento da investigação atuam como assessoras e professoras) e cinquenta e quatro professores dos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental.

Desses sujeitos foram selecionados 06 professores, para execução de entrevistas¹⁰, adotando-se os seguintes critérios: tempo de serviço, participação no programa PCN em Ação e que tivesse desenvolvido algum trabalho com projetos no período da pesquisa.

1.3.5. A peça: enredo vivido entre atores, autores e protagonistas...

No primeiro momento desta pesquisa, centramos o trabalho sobre a bibliografia pertinente à teoria da pedagogia de projetos, buscando seus fundamentos.

No segundo momento, executamos a pesquisa de campo, onde foi possível perceber que as escolas-alvo possuem pouquíssimas referências bibliográficas sobre a temática da pesquisa, tendo como principal material ao alcance de todos os professores, os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Os dados foram coligidos por meio da aplicação de questionários¹¹ 56 questionários dos quais, 54 foram devolvidos. As questões visavam obter o perfil do professor e sua manifestação acerca da pedagogia de projetos e a influência do Programa PCN em Ação sobre sua prática pedagógica. Foram realizadas entrevistas com os atores tais como: as assessoras pedagógicas, coordenadoras das escolas, e, por fim, com os professores que se encaixaram no perfil acima descrito.

Dentre as visitas às escolas para coleta de dados pudemos presenciar algumas atividades com projetos, observando-se que muitas delas, embora recebessem o rótulo de projetos (data comemorativa – apresentação de danças, leitura de poema) não se encaixavam

¹⁰ Modelo no apêndice

¹¹ Foram aplicados durante as HTPCs.

na perspectiva da teoria que embasa o trabalho com projetos. Nesse momento, as atividades que procurávamos eram aquelas destinadas ao processo de produção de conhecimentos.

Como nos lembra Saviani, normalmente as atividades realizadas nas escolas seguem o calendário de datas comemorativas,

[...] o ano letivo começa na segunda quinzena de fevereiro e já em março temos [...] em seguida, a Semana Santa; depois, a Semana das Mães, as Festas Juninas, a Semana do Soldado, a Semana do Folclore, Semana da Pátria, Jogos da Primavera, Semana da Criança, Semana do Índio, [...], e nesse momento já estamos em novembro (2003, p.16).

A essas, acrescenta-se, ainda: como aniversário da cidade, SARESP e atividades de formação continuada, e outras. Ao realizar as entrevistas, constatamos que os próprios professores estão cansados de tantas atividades. Nesse sentido adverte-nos Nogueira (2001) sobre o risco que o trabalho pedagógico, por meio de projetos, quando implantado sem critérios possa ser banalizado virando um modismo. Por outro lado, sendo implantado sem critérios teóricos e sem uma preparação dos profissionais para realizar essas atividades acabe em uma atividade banal.

Por meio dos questionários, foram buscadas informações mais objetivas e interligadas à temática da pesquisa. Levantamos dados referentes à idade, gênero, formação, situação funcional e perfil dos sujeitos, bem como, o seu pensar sobre a pedagogia de projetos e o programa PCN em Ação. Às entrevistas facultamos dados mais específicos sobre a dinâmica do Programa, sua implementação e resultados obtidos em favor da qualidade da aprendizagem. Ao endereçá-la aos professores buscamos informações sobre a prática desencadeada a partir da ação de formação e seus reflexos na propositura de trabalho com projetos.

Para todos os sujeitos da pesquisa foi apresentado o projeto de pesquisa durante as HTPCs, momento em que ressaltamos a importância da participação de todos para alcançar os objetivos, como também deixando-os livres em participarem ou não. Foram informados dos cuidados relativos à proteção de suas identidades pessoais.

A organização dos dados contemplou primeiramente os questionários apresentando-os em tabelas, com informações de cunho quantitativo e suas respectivas análises. A seguir apresentamos a análise de conteúdo obtida das entrevistas onde os sujeitos expressam o seu próprio pensar. As informações foram agrupadas por similaridade e por suas diferenças resultando em unidades representativas por eles manifestadas

Um fator que nos chama a atenção são os grupos formados no contexto escolar a partir de fatores como: empatia, afinidade teórica, concepções políticas, ideológicas e pedagógicas e que acabam se estabelecendo como elemento constitutivo da rotina escolar e implícita nos dados obtidos. Concordamos com Filho (2004) quando afirma que:

[...] os diferentes grupos sociais que compõem a escola elaboram sistemas de representações distintos, contraditórios, operando sobre pressão dupla: as ideologias e as condições efetivas de funcionamento do aparelho escolar. [...] as representações reenviam aos sistemas complexos de significações construídas por determinados grupos sociais implicando nas práticas pedagógicas no interior da escola (2004, p.53).

Cabe inferir que as convergências e divergências das representações manifestadas dos sujeitos desta pesquisa estão, certamente, marcadas pelo contexto em que se encontram inseridos e também pelo universo mais amplo, em um cenário de contradições, a escola.

1.4. O epílogo: o PCN em Ação...

A educação brasileira, durante quase toda a década de 1990, é marcada pela dinâmica de reorganização curricular, organizada pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação, e entre as ações destacam-se: a (Re)organização da Educação Básica, os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) que gerou vários pontos de discordância dentro do meio acadêmico.

Na visão de Prado, então Secretária de Educação Fundamental do MEC :

É importante considerar também que, no quadro de diversidade da realidade brasileira, existem grandes discrepâncias em relação à possibilidade de se ter acesso aos centros de produção de conhecimento, tanto das áreas curriculares quanto da área pedagógica. Isto é refletido na formação de professores e nos currículos das escolas, o que não favorece a existência de uma equidade na qualidade da oferta de ensino das cerca de 250.000 escolas públicas brasileiras dispersas nas cinco regiões do país.

Até 1995, não havia no país uma referência nacional para nortear os currículos propostos pelas 27 secretarias de educação estaduais e 5.600 municipais que compõem o Estado federativo brasileiro. Após um longo processo de debate nacional, foi aprovada, em dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – lei máxima da educação brasileira –, que, dentre suas propostas, determina como competência da União estabelecer, em colaboração com estados e municípios, diretrizes para nortear os currículos, de modo a assegurar uma formação básica comum em todo o país (2000, p.94).

Nesse cenário, durante todo o primeiro mandato do então presidente da República Fernando Henrique Cardoso, foi prioridade, dentro do Ministério da Educação, a construção, ou melhor, a elaboração de referenciais curriculares para a educação básica. Tal proposta educacional daquela gestão era composta pelos documentos Parâmetros Curriculares Nacionais para Educação Fundamental, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e para Educação Indígena e a Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos.

Na página do Programa, o Ministério da Educação define os parâmetros como sendo:

referências curriculares que se caracterizam pela flexibilidade, permitindo um diálogo com as escolas no que se refere a elaboração de seu projeto pedagógico junto as secretarias municipais e estaduais, subsidiando adaptação e a elaboração de seus respectivos currículos, e com o próprio Ministério da Educação, no tocante a definição e ao direcionamento de suas ações políticas, tais como: projetos ligados a formação inicial e continuada de professores, análise e compra de livros e de outros materiais didáticos, avaliação nacional, programas produzidos e/ou veiculados pela TV escola e a orientação aos autores de livros didáticos (BRASIL, Página do Programa na Internet).

Concordamos que, ao final da década de 1980 e início dos anos 90, o cenário da educação brasileira precisava ser mudado, pois estava marcado por deficiências estruturais na qualificação dos professores e na oferta de vagas nos diversos níveis de ensino. Mas, alguns teóricos: Arroyo, (2000), Oliveira, (1999), Cacete (1999) e Moreira (1996) questionaram o modo que essa reforma foi realizada, principalmente com a instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais, levantando alguns pontos nevrálgicos na sua elaboração e implementação:

- a necessidade de reformas em outros âmbitos do ensino, como na qualificação dos professores, na revisão das condições salariais e a melhoria física e de recursos materiais para a escola;
- o aprofundamento e a extensão das discussões sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais, junto aos professores da Educação Básica;
- a inadequação da concepção dos Parâmetros à realidade educacional brasileira, marcada por tantas deficiências.

Todos esses pontos são questionados, apesar do Ministério da Educação afirmar que o processo de elaboração dos parâmetros envolveu uma longa discussão nacional, iniciada a partir das “propostas curriculares de estados e municípios brasileiros, da análise realizada pela Fundação Carlos Chagas e de contato com informações relativas a experiências de outros países” (PCN, 1997, p.17), e ainda que todos os seguimentos tiveram oportunidade de

participar das discussões feitas em congressos entre 1995 e 1996, e que serviram para elaborar uma proposta provisória, contribuindo para a definição do documento final.

Assim organizada como segue o diagrama abaixo:

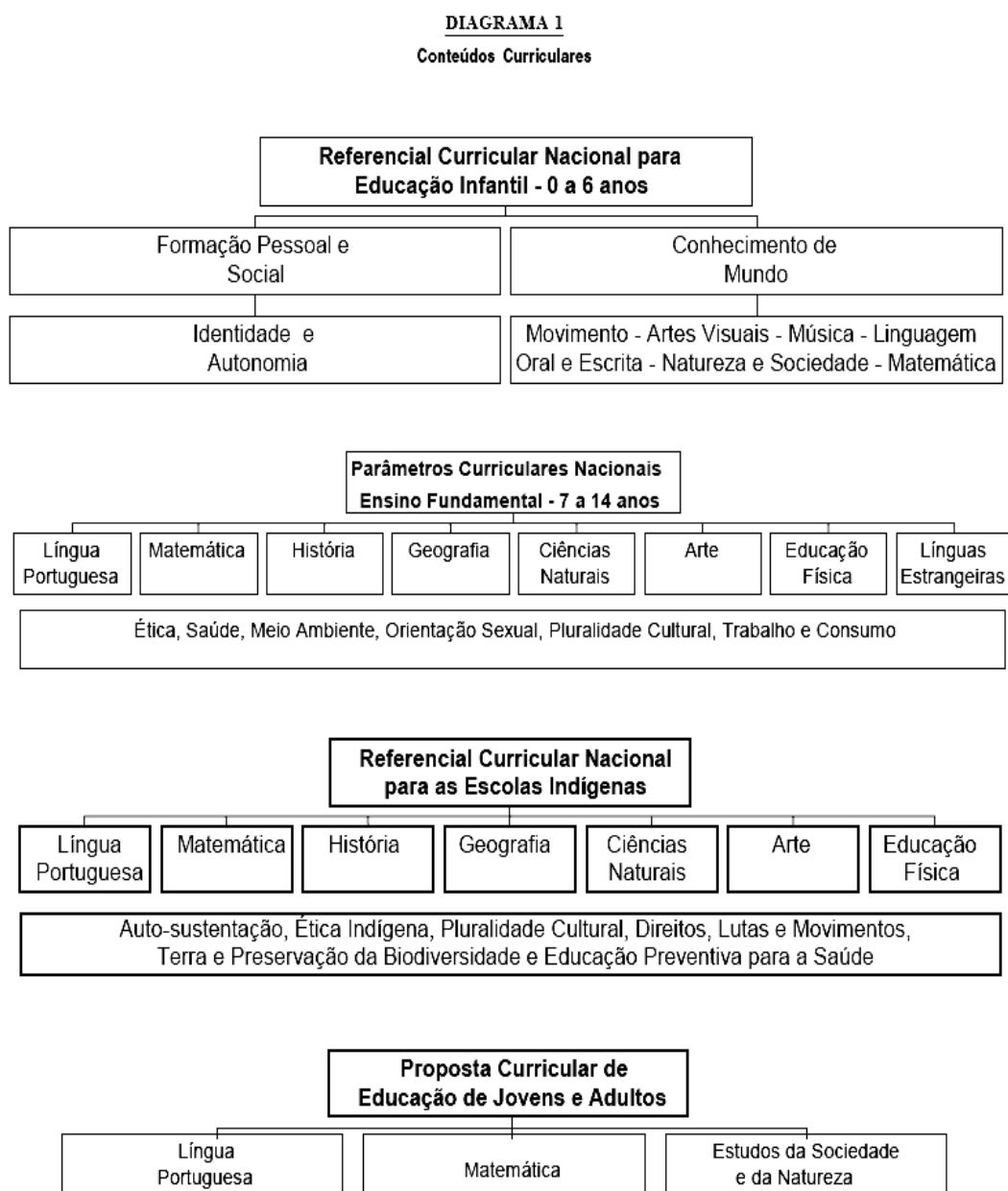


FIGURA 3

Fonte: MEC, 1996 – PCN, Vol. 1

Prado (2000) afirma que

se entre 1995 e 1998 a prioridade do Ministério da Educação foi a elaboração das diretrizes curriculares, no período subsequente, de 1999 a 2002, a prioridade é a formação de professores, o que significa repensar os cursos de formação inicial – responsabilidade das universidades– e investir em ações de formação para melhorar a prática dos professores já em exercício na sala de aula (p. 97).

Assim sendo, as políticas estabelecidas para formação contínua de professores no Brasil ocorrem através das articulações possíveis entre as redes municipais de ensino, redes estaduais e o Ministério de Educação e Cultura. Tais articulações tentam, na medida do possível, instituir políticas para a valorização do magistério de forma a garantir uma qualificação profissional em serviço, operacionalizada.

Segundo Pimenta (1998 p. 176): “[...] no local de trabalho, em redes de auto-formação em parcerias com instituições de formação”, tal situação ocorre no sentido de garantir, na medida do possível, “[...] uma política de valorização de desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação contínua dos professores” (ibidem).

Desde 1995, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) vinha promovendo debates, visando à formulação de Parâmetros Curriculares Nacionais e à inclusão de um núcleo de conteúdos ou temas, que em 1997 tornou-se real recebendo o nome de Parâmetros Curriculares Nacionais. Nesse documento, incluem-se os Temas Transversais que tem por finalidade o resgate da dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos, a participação ativa na sociedade e a co-responsabilidade pela vida social. O lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, editados pelo MEC em 1997, embora muito divulgado, não garantiu a sua leitura pelos professores, fato que justificou, em certo sentido, a criação e o advento do “Programa PCN em ação”.

O Programa PCN em Ação, iniciado, nacionalmente, no segundo semestre de 1999, e envolveu doze secretarias estaduais e quinhentas e nove secretarias municipais. Com o objetivo de desencadear um processo de melhoria da qualidade da atuação docente no Ensino Fundamental, na Educação Infantil e na Educação de Jovens e Adultos a partir da leitura, da reflexão teórica e metodológica dos Parâmetros Curriculares Nacionais¹², permite a elaboração do projeto de “Desenvolvimento Profissional Continuado de Professores -

¹² O Ministério da Educação informa que até 1998, foram distribuídos 731.508 exemplares dos PCNs de 1ª a 4ª, destinados a professores da rede pública estadual e municipal, às secretarias de Educação e a diversas entidades ligadas à educação.

Parâmetros em Ação”, a ser implantado pelos sistemas estaduais e municipais de ensino, com assessoria e acompanhamento técnico, além de apoio financeiro do Ministério da Educação (Brasil, 2000).

Achamos relevante pontuar nesse momento um esquema que delineia as especificidades elaborativas e organizacionais do Programa Parâmetros em Ação na evidência de suas instâncias:

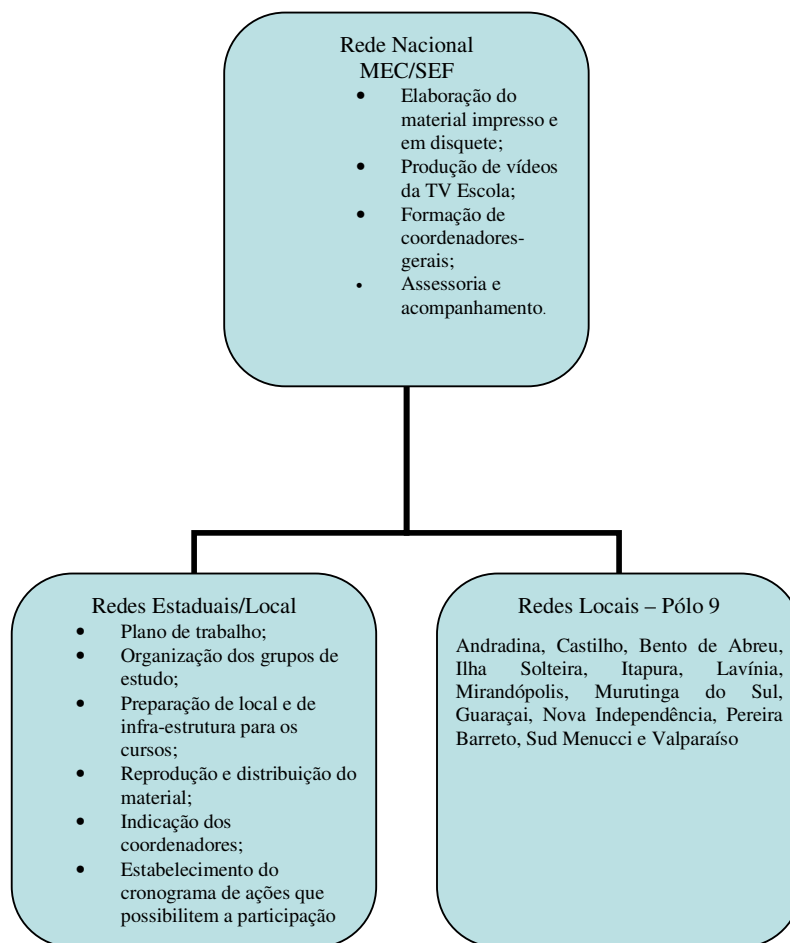


FIGURA 4

Fonte: Elaboração própria

Na visão do Ministério da Educação, o Programa PCN em Ação teve

por objetivo apoiar os sistemas de ensino no desenvolvimento de propostas pedagógicas de qualidade, na perspectiva de uma educação para a cidadania, por meio da formação continuada de professores, com a implementação dos parâmetros e Referências Curriculares (BRASIL, Página do Programa na Internet).

Ainda de acordo com o Ministério da Educação, esse programa contava com os seguintes mecanismos¹³, PCN de 1ª a 4ª série:

- PCN de 5ª a 8ª série;
- Referencial de Educação Infantil;
- Proposta Curricular de EJA;
- Referencial de Educação Indígena;
- Referencial para Formação de Professores;
- Educação Infantil – Módulo;
- Alfabetização – Módulo;
- 1ª e 2ª ciclos de Ensino Fundamental – Módulo;
- 3ª e 4ª ciclos de Ensino Fundamental – Módulo;
- Educação de Jovens e Adultos – Módulo;
- Meio Ambiente na Escola;
- Educação Indígena. (BRASIL, Página do Programa na Internet)

Segundo o MEC, o material acima citado foi disponibilizado aos sistemas de ensino por intermédio da Secretaria de Educação Fundamental na versão impressa e em disquetes com os seguintes dizeres:

esse material propõe atividades a serem realizadas em um contexto de formação continuada de profissionais de educação, vindo contribuir para o debate e para reflexão sobre o papel da escola e do professor, criar espaços de aprendizagem coletiva, identificar as idéias nucleares presentes nos Parâmetros, Proposta e Referenciais Curriculares Nacionais, potencializar o uso de materiais produzidos pelo Ministério da Educação e incentivar o uso da TV Escola como suporte para ações de formação de professores (BRASIL, Página do Programa na Internet).

O PCN em Ação organizado em seis conjuntos de módulos, abrangendo os seguintes níveis e modalidades:

- Educação Infantil (11 módulos, 172 horas);
- Alfabetização (1 módulo, 32 horas);
- Primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental – de 1ª a 4ª série; (12 módulos, 156 horas);
- Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - 5ª a 8ª série (10 módulos, 160 horas);
- Educação de Jovens e adultos – 1º segmento (8 módulos, 104 horas);

A estrutura desses módulos respeita a seguinte dinâmica:

- tempo previsto;
- finalidade do módulo;

¹³ No site <http://www.mec.gov.br/sef/estrut2/Pcn/default.asp>, a seguinte frase esclarece a composição do Programa “saiba quais são os mecanismos utilizados e como funcionam”:

- expectativas de aprendizagem;
- conteúdos do módulo;
- materiais necessários;
- atividades complementares;
- atividades propostas;
- anexos.

O Programa possuía parte da avaliação contida no **Caderno de Registro**, cuja intenção pedagógica era a de levar o professor, por meio do registro escrito, a refletir sobre o que estava aprendendo, a recuperar o que foi aprendido e projetar novas aprendizagens e a organizar estudos e concretizar experiências. Esse Caderno foi utilizado para acompanhamento e avaliação do desenvolvimento do professor e também como instrumento para elaboração de relatório final.

Partindo dessa realidade, buscamos investigar o fenômeno das representações dos professores sobre a prática pedagógica, especialmente no que se refere aos trabalhos com projetos didáticos. Para desenvolver esse processo recorreremos à interdisciplinaridade na condução do processo de pesquisa, pois:

[...] quer o pesquisador se volte para o método de resgate da memória, quer encaminhe sua pesquisa para a prática da sala de aula, ou mesmo trabalhe com grupo de pesquisa, de sua **atitude depende a condução do processo**. Esta não se constitui no acaso; é construída no exercício de dois princípios [...]: a disciplinaridade teórica e a historicidade do ser, que por sua vez desenvolvem-se por meio do exercício da humildade, do saber esperar por que as coisas aconteçam no seu devido tempo, possibilitando a troca da experiência, o diálogo com os autores, o trabalho coletivo e o equilíbrio nas tomadas de decisão, para fazer escolhas que concorram para a superação e a transcendência (MELLO, 2004, p.41-42). (grifos nossos)

A atitude interdisciplinar que deve conduzir o processo de pesquisa também ocorre nas atividades curriculares que envolvem a produção de conhecimento na educação como um todo pois, o que caracteriza esta postura é: [...] a ousadia da busca, da pesquisa: é a transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir” (2001, p.18) e mais, “a solidão dessa insegurança individual que caracteriza o pensar interdisciplinar pode diluir-se na troca, no diálogo, no aceitar o pensar do outro. Exige a passagem da subjetividade para a inter-subjetividade” (FAZENDA, 2001, p.18).

Neste sentido, tomamos como referência a visão de interdisciplinaridade como:

[...] um processo e uma filosofia de trabalho que entra em ação na hora de enfrentar os problemas e questões que preocupam as pessoas e equipes de trabalho, uma vez que ela também é associada ao desenvolvimento de certos traços da personalidade (MELLO, 1999, p.4).

Na tentativa de compreender os aspectos ocultos que se constituem nas representações sociais dos sujeitos da pesquisa sobre pedagogia de projetos, sua filosofia de trabalho, condizente ou não, com aquilo que a política educacional espera de sua ação formadora estabelecemos o diálogo com os atores.

Além disto, colocamo-nos também numa ação em movimento que, como a própria interdisciplinaridade, constitui-se no deslocamento necessário, tanto quando mobilizamos os nossos conhecimentos diante dos novos saberes em “ebulição”, quanto os processos próprios do estar em ação no mundo destacando aqui a escola enquanto espaço de movimentação do fazer educação.

Tal processo e filosofia fundamentam-se em uma perspectiva de interdisciplinaridade como um

[...] encontro entre seres – inter – num certo fazer – dare – a partir da direcionalidade da consciência, pretendendo compreender o objeto, com ele relacionar-se, comunicar-se [...] realizando [...] um encontro com-o-outro (ASSUMPÇÃO in FAZENDA, 2001, p. 24).

O encontro com-o-outro implica no diálogo e aqui assumimos a necessária interação entre este e o conhecimento, posto que:

[...] para que a interdisciplinaridade se constitua em uma atitude diante do conhecimento, entende-se ser indispensável o diálogo. Assim, FAZENDA (1996) demonstra a importância do diálogo para a prática interdisciplinar. Diálogo com o conhecimento, fazer pesquisa que pressuponha estabelecer parcerias, mas também o diálogo envolvendo seus pares (RAMOS, 2004, p.51).

Recorrendo novamente à Fazenda reiteramos que “interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão”. (2001, p.11)

Para fundamentar as possíveis representações imanentes à prática docente quanto ao trabalho com projetos e a interdisciplinaridade investigamos os pressupostos teóricos de tais conceitos e como se tornaram acessíveis à formação continuada dos docentes. Assim sendo, observa-se que o documento Parâmetros Curriculares Nacionais não apresenta fundamentos teóricos consistentes sobre o trabalho com projetos, mas em suas orientações didáticas prescrevem:

[...] a organização dos conteúdos em torno de projetos, como forma de desenvolver atividades de ensino-aprendizagem favorece a compreensão da multiplicidade de aspectos que compõem a realidade, uma vez que permite a articulação de contribuições de diversos campos do conhecimento (PCNs, vol 8.,1997 , p.61).

E, ao tratar da interdisciplinaridade a situação não é diferente, pois o documento a cita como “relação de disciplina”. Assim se refere:

[...] a segmentação entre diferentes campos de conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles – questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constitui. Refere-se, portanto, a uma relação entre disciplinas (ibidem, 1997, p.40).

No bojo dos Parâmetros e do Programa de Formação estão explicitadas orientações para trabalho pedagógico englobando a interdisciplinaridade e o trabalho com projetos, sendo que, em ambos os casos, buscam-se a compreensão da multiplicidade de aspectos que compõem o conhecimento de um determinado saber. No entanto, tais orientações são limitadas se comparadas com os estudos e pesquisas produzidos no campo da interdisciplinaridade e da própria teoria da pedagogia de projetos. Outro aspecto a destacar é que nos documentos, ambas as situações são abordadas visando à transversalidade a ser trabalhada com os temas transversais. Depreendemos da revisão bibliográfica das temáticas em pauta que a inter, bem como, a pedagogia de projeto devem ser trabalhadas na totalidade do currículo. Hernández orienta para:

[...] transgredir a visão do currículo escolar centrada nas disciplinas, entendidas como fragmentos empacotados em compartimentos fechados, que oferecem ao aluno algumas formas de conhecimento que pouco tem a ver com os problemas dos saberes fora da Escola, [...] (1998, p. 12).

Quando fomos a campo para coleta de dados procuramos observar as práticas educativas e depreender delas marcas da inter. O que ficou evidenciado foi a existência de fragmentos conceituais que não caracterizam uma prática educativa interdisciplinar. Para que as ações tivessem esse princípio seria preciso compreender que:

[...] a idéia de interdisciplinaridade aflora como um movimento processual: a busca de totalidade articuladas e contextualizadas temporalmente, numa dada realidade. A compreensão da realidade leva-nos, como exigência natural, a estabelecer convergências e a entrecruzar as diversas dimensões que compõem o universo humano (MELLO, 1997, p.1).

Tal movimento reflete em ações, em atitudes como também ensina Fazenda:

Interdisciplinaridade não é uma categoria de conhecimento, mas de ação (FAZENDA:1994, p.28) e enquanto ação, a interdisciplinaridade não é uma simples forma de conhecer, um **paradigma** de conhecimento, mas uma **atitude** frente ao conhecimento o que, por sua vez, implica em perceber-se interdisciplinar como o primeiro movimento em direção a um fazer interdisciplinar e um pensar interdisciplinar (1991, p.14) (grifos nossos).

Dentre as atitudes observadas chamou-nos a atenção o trabalho solitário do professor pela falta de troca de idéias entre os pares para criar e inovar, parceria na realização de projetos e mesmo quando dos encontros nas HTPCs. Esses momentos, que deveriam fomentar os espaços de trocas, de esclarecimento de dúvidas, de estudos se fecham somente nas rotinas burocráticas. Considerando que a formação polivalente dos professores, pois, atuam em diferentes áreas do currículo, dificulta o diálogo entre os conhecimentos disciplinares como: matemática, geografia, língua portuguesa e ciências.

Para Japiassu (1976, p.74), “a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”.

Ramos em sua pesquisa de mestrado intitulada “As percepções sobre conceito e práticas de interdisciplinaridade de professores do ensino médio da área de ciências da natureza, matemática e suas tecnologias” coloca que:

A proposta da integração requer transformar os hábitos de trabalho dos professores, especialmente naquelas etapas em que professores selecionam e organizam, por disciplinas, os conteúdos a serem trabalhados ao longo do ano letivo. É preciso ajustar as estruturas que permitam que esses especialistas promovam aberturas na comunicação, criem espaços que permitam o trabalho em equipe, que façam o possível por sustentar o trabalho interdisciplinar (2004, p.98).

No entanto, observa-se ser muito difícil mudar os hábitos que a formação disciplinar sedimentou. Confirma-se o que nos diz Fazenda: “o projeto, a interdisciplinaridade, o rigor, características fundamentais de uma forma de pensar e de agir interdisciplinares, infelizmente, em muitos casos, têm sido substituídas pela improvisação e pelo *non sense*”. (FAZENDA, 2000, p. 87).

Ressaltando ainda mais o conceito de inter a autora adverte que se definirmos:

Interdisciplinaridade como junção de disciplinas, cabe pensar currículo apenas na formatação de sua grade. Porém, se definirmos Interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores (2002, p.206-207).

E ainda complemento, e onde atuam como profissionais. Nesse aspecto prioriza-se a interdisciplinaridade como a atitude do profissional perante o conhecimento. Neste viés, a interdisciplinaridade deixa de ser apenas junção de disciplinas, conteúdos trabalhados em várias áreas e, vai além por envolver os educadores de diferentes disciplinas no mesmo projeto respeitando a identidade e a historicidade de “ser docente”.

Nessa linha de pensamento Nogueira afirma que: “impossível será imaginar uma prática com a Pedagogia dos Projetos, se não conseguirmos romper com velhos paradigmas, com modelos mentais arraigados e com uma postura totalmente formal e tradicional nas ações pedagógicas”. (2001, p. 67)

Nota-se então, que recai sobre o professor grande parte da tarefa de implementar um currículo interdisciplinar. E, isso acontece quando reflete sobre a própria prática e se propõe em mudá-la. Segundo Fazenda requer:

[...] uma atitude diante de alternativa para conhecer mais e melhor, atitude de espera ante os atos consumados, atitude de reciprocidade que impele a troca, que impele ao diálogo - ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo - atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, atitude de desafio - desafio perante o novo, desafio em redimensionar o velho - atitude de envolvimento e comprometimento com as pessoas neles envolvidos, atitude, pois, de compromisso em constituir sempre da melhor forma possível, atitude de responsabilidade, mas sobre - tudo, de alegria, de revelação, de encontro, enfim de vida (FAZENDA, 1998, p.82).

A reflexão que leva a mudança da postura perante a construção do conhecimento possibilita fazer uma educação mais comprometida com a escola, o aluno e com próprio educador. Neste contexto uma forma de promover mudanças seria rever os cursos de formação tanto inicial e continuada possibilitando a criação de novas formas de aprender e ensinar

CAPÍTULO II

O CENÁRIO: MOVIMENTOS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA UMA PEDAGOGIA DE PROJETOS

A formação inicial e a formação contínua têm caminhado de forma descompassada, ora com alguns progressos, ora com recuos, devido, basicamente, à ausência de uma política que estruture a formação do educador no país, criando as condições necessárias para que os primeiros passos e os seguintes na formação inicial de professores sejam realmente duas fases de um único processo.

(FUSARI, 1997)

Nos últimos anos da década 90 as políticas estabelecidas para formação continuada de professores¹⁴ no Brasil ocorrem através da articulação de uma rede local ligada diretamente com a Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério da Educação, no financiamento de programas de formação (Parâmetros em Ação e a Rede Formadores) e os programas de formação inicial à distância, pelas secretarias estaduais ou municipais de educação ou através do dinheiro do FUNDEF.

Destaca-se ainda que o processo de definição de políticas públicas no campo da educação e principalmente da formação de professores segue com os documentos oficiais como: Referenciais Curriculares para Formação de Professores (1999), no Parecer nº115/99 que cria os Institutos Superiores de Educação, as Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores para Educação Básica em Nível Superior.

Neste contexto a formação de professores tem sido alvo de vários estudos, na Europa (França e Portugal) desde década 70 e no Brasil a partir da década de 80 e mais precisamente na de 90 enfocando as duas modalidades de formação: formação inicial e formação continuada.

Destaque-se aqui que no período 1996-1998 foi irrestrita a prioridade ao ensino fundamental, tendo a matrícula, em 1998, atingido 95,8% das crianças e jovens na idade de 7 a 14 anos, nível próximo à meta de cobertura de 97%, também é desta ocasião a criação FUNDEF, a implantação da TV-Escola, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, do Sistema de Informação e Avaliação, e da divulgação do Censo Escolar e ainda 1999 a implantação dos

¹⁴ Aqui neste trabalho a formação contínua (continuada) independente da definição que receba é entendida como “uma política de valorização de desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de auto-formação e em parcerias com instituições de formação”. (PIMENTA, 1998, p. 176)

Parâmetros Curriculares para a Educação Infantil, informações estas levantadas a partir de documentos oficiais do governo.

Recentemente a Secretaria de Educação Infantil e Fundamental lançou o Sistema de Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores (SINACE) em um dos seus eixos relacionado à qualidade social traz a seguinte afirmação:

que o maior desafio da escola não é o ensinar, mas o aprender. Não existe inclusão sem aprendizagem e sem acesso ao conhecimento. Os resultados apresentados pelo Sistema Nacional de Educação Básica têm demonstrado uma tendência de queda de rendimento na aquisição de competências cognitivas básicas por parte dos alunos. Os resultados SAEB de 2001 indicam que 59% das crianças na 4ª série do ensino fundamental não adquiriram os conhecimentos e as competências básicas de leitura e 52% não adquiriram os conhecimentos básicos de matemática apropriados a essa faixa de escolarização (2003, p.9).

Assim sendo, será que o projeto de formação continuada¹⁵ do MEC, não passa de uma tentativa de amenizar esse cenário?

Mizukami nos adverte e afirma que

ao longo dos últimos anos, nas discussões sobre formação continuada vem-se questionando a oferta, pela universidade e por outras agências, de cursos de curta duração (30-180 horas) como meio efetivo para a alteração da prática pedagógica. Esses cursos, quando muito, fornecem informações que, algumas vezes, alteram o discurso dos professores e pouco contribuem para uma mudança efetiva (2002, p.26-27).

Partimos na busca na teoria dos conceitos dessas práticas formativas que se tornaram em objetos de pesquisa nos últimos anos e estão em discussão na academia, aqui neste trabalho a **formação continuada**, pois é assim que nos coloca a LDBEN em seus artigos: 63 – III – programas de educação continuada para profissionais[...] e no 87 [...] III- realizar programas de capacitação para todos professores em exercício,[...]. Neste caleidoscópio de definições aparecem concepções importantes que perpassam a formação inicial e contínua, para entendermos o conceito de formação contínua e assim podermos buscar as contribuições de um programa de formação, proposto pelo governo.

Para Freitas a formação continuada

é uma das dimensões importantes para a materialização de uma política global para o profissional da educação, articulada a formação inicial e as condições de trabalho, salário e carreira e de ser entendida como (2002) continuidade da formação

¹⁵ Cabe destacar que o MEC ainda não optou por uma definição sobre o termo a ser usado em relação à prática de formação de professores em suas políticas de formação, pois em alguns documentos oficiais aparecem referências a contínua, em outros continuada.

profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico; um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como proposta mais ampla, de hominização, na qual o homem integral, omnilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo (ANFOPE apud FREITAS,1998).

Já para Ribeiro é entendida

(a formação contínua, a que chama formação em serviço), como conjunto de actividades formativas de professores que vêm na sequência da sua habilitação profissional inicial e do período de indução profissional (quando existe), e que visa o aperfeiçoamento dos seus conhecimentos, aptidões e atitudes profissionais em ordem à melhoria da qualidade da educação a proporcionar aos educandos (1989, p.10). (grifo nosso)

Encontramos em Pacheco (1995) que ao trabalharmos a formação continuada temos que levar em consideração as necessidades concretas dos atores e este estabelece 03 critérios:

- critério pessoal – necessidades de autodesenvolvimento;
- critério profissional – necessidades profissionais quer individuais, quer de grupo;
- critério organizacional – além das necessidades contextuais da escola, incluem três

tipos de necessidades: as que reflectem uma adequação às mudanças sociais, económicas e tecnológicas que produzem nos dias de hoje e a que o professor terá que dar resposta; as que orientam para a melhoria do sistema educativo em geral; as formativas como resposta à desactualização da formação inicial. (Cf. Pacheco, 1995)

Neste cenário, indagamos se haveriam produções de saberes por parte destes professores sobre Pedagogia de Projetos a partir da análise de suas representações e também de sua prática docente ou meras adaptações deste conceito na realidade escolar? Assim sendo

os estudos sobre representações sociais permitem elucidar os elementos constituídos de sentido isolado ou associados em “constructos representacionais”, que são produzidos e transformados por sujeitos e grupos em condições sociais peculiares. As representações sociais não se constituem num agrupamento de opiniões ou num simples reflexo da realidade. Elas traduzem-se em reconstrução, em organização da realidade, que orienta as relações e as ações da pessoa com o contexto social (COSTA E JUREMA, 2004, p.3092).

As ações, em sua maioria ancoram-se no modelo do repasse e da multiplicação,e acabam não contribuindo para a edificação de uma autonomia intelectual e pedagógica nos docentes da educação básica, reforçando ainda mais a dimensão tarefaira dos mesmos. Marcos nos esclarece que

nessa perspectiva, há um desafio posto a educação brasileira, em especial a educação contínua, no qual o ensino, o profissional do magistério, enfim, a profissão docente tem se tornado foco das atenções, por excelência, para as normas, decretos e leis para efetivação de diversas reformas educacionais, qual seja, que essa mesma legislação dê suportes a escola e garanta uma jornada de trabalho para educadores em escolas básicas que preveja tempo e espaço para aulas e atividades pedagógicas-administrativas de formação contínua e pesquisa (2004, p.189).

Para que essas ações tivessem um significado efetivo na formação de professores deveriam observar as expectativas, vivências e histórias de vida que os alunos (professores) trazem e que precisam ser trabalhadas para a construção de suas identidades profissionais. Só para reforçar a colocação recorremos à fala de uma das educadoras:

É que alguns ainda carregam resquícios de todos nossos estudos e outros mais novos não, eles vieram de cidades diferentes, então em cada cidade eles tinham um jeito de agir e chegaram aqui não houve assim depois do concurso nada para dizer essa é a nossa forma de trabalho no município, é assim que a gente faz, essa é nossa linha única de atuação, então não tem, e esse ano a coisa, mas difícil é tentar juntar os professores tentar fazer eles trabalharem de uma forma coletiva, tentar que eles compreendam que nós somos um sistema de ensino e não uma escola isolada um professor isolado (sujeito da pesquisa).

Os aspectos da dimensão técnica tem sido privilegiado em detrimento das dimensões: pessoais e culturais (Nóvoa, 1995) deixando assim de investir na pessoa e na valorização do saber da experiência.

Fazenda ao se posicionar sobre a construção dos projetos de formação de professores afirma que os mesmos

[...] têm se construído apenas a partir de paradigmas formais e externos ao professor, onde o **deve ser** soma-se ao **como fazer**. Pouquíssimas vezes as proposições sobre formação de educadores que temos analisado preocupam com o lugar onde os sujeitos encontram-se situados. Suas dificuldades na buscado significado interior de suas aprendizagens ou o que aprendem com seus erros (FAZENDA, 1999, p.48).

Cabe-nos concordar com a autora sendo que a maioria desses programas como é o caso do PCN em Ação são pacotes fechados elaborados por especialistas que na maioria das vezes não conhece as realidades e os docentes que a compõem.

Diante desse contexto surge a necessidades de novas práticas educativas dentro da escola, para tanto precisamos buscar novas formas de ensinar, numa visão menos fragmentada do conhecimento.

Nesta perspectiva, cabe considerar que a pedagogia de projetos, ainda não se constituiu como um componente curricular dos cursos de formação dos professores brasileiros para o magistério na infância, sendo introduzida, quem sabe tardiamente, nos cursos de

formação contínua diante do que, passamos agora, a melhor fundamentar tal possibilidade metodológica buscando seus pressupostos.

2.1. Diferentes olhares, diferentes nuances: os pressupostos em atos

Para o sucesso da escola e conseqüentemente do processo de ensino aprendizagem é necessário existir um bom Projeto Político Pedagógico adequado a realidade da escola e de sua clientela, que seja vivo e que sobre este se faça uma reflexão constante. Nesta perspectiva vem de encontro às colocações da Comissão do Relatório da Educação para Século XXI de que precisamos de uma concepção de educação que [...] deveria fazer com que todos pudessem descobrir reanimar e fortalecer seu potencial criativo – revelar o tesouro escondido em cada um de nós. Isto supõe que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação [...].

E propõe quatro pilares do conhecimento:

- Aprender a conhecer: Adquirir os instrumentos da compreensão;
- Aprender a fazer: Para poder agir sobre o meio envolvente;
- Aprender a viver juntos: A fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas;
- Aprender a ser.¹⁶

Via essencial que integra as três precedentes.

É evidente que esta é uma verdade provisória posto que existam pontos e contra - pontos no que se refere a estes quatro pilares.

No centro desta discussão surge a questão das competências também denominada de Pedagogia do Aprender (Cf. DUARTE, 2001). Especificamente na questão das competências temos Perrenoud (1999) levantando a perspectiva da revolução cultural que possibilite o avanço de uma visão/lógica do ensino para lógica do treinamento construída por meio do exercício das competências em situações, definidas por ele complexas.

Para além da dimensão técnica desta discussão¹⁷ temos crítica ao aprender a aprender por privilegiar a dimensão da ação do sujeito aprendente em detrimento da transmissão do

¹⁶ Relatório Dellors: Educação: Um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI, 1996.

saber (Cf. DUARTE, 2001). Junto a isto surge a dimensão que está sendo amplamente criticada posto que uma educação que se volte ao aprender a aprender perderia sua ação primeira: ensinar.

Sabendo-se que tal reflexão crítica não é o nosso ponto central assumimos o movimento do pensamento imbricado aqui e nos voltamos ao campo epistemológico da pedagogia de projetos.

A pedagogia de projetos, ou ainda, os projetos de trabalho na escola, não são em si uma estratégia infalível para a busca da qualidade da escola. Há a necessidade de estarem inseridos em um projeto maior, que é o Projeto de Escola assumido aqui na perspectiva do Projeto Político Pedagógico.

Por outro lado, os projetos não podem ser entendidos como a salvação das dificuldades no processo de ensino – aprendizagem, eles, apenas potencializam o que existe na ação educativa enquanto possibilidade de se garantir o sucesso da aprendizagem dos estudantes.

Partindo desta convicção encontramos nas leituras de teóricos que pesquisam esta temática três abordagens que tratam de projetos com os seguintes enfoques: projetos de trabalho, projetos a partir de cooperação e projetos como sistemas complexos. Em todos estes enfoques encontramos a participação ativa da criança associada à tentativa de superar a fragmentação do conhecimento através de currículos flexíveis.

Nesse cenário abre-se uma possibilidade para o trabalho com projetos. O trabalho com projetos não é recente, surge no século passado com John Dewey (1916), Kilpatrick (1918) e os representantes da Pedagogia Ativa. Como nos coloca Boutinet a

[...] intenção de transformar o aluno de objeto em sujeito de sua própria formação será, por outro lado, mais ou menos contemporâneo dos esforços despendidos em contextos diferentes pelos defensores da Educação Nova: primeiramente C. Freinet, mas também M. Montessori, O. Decroly e A.S. Makarenko, quatro autores que valorizam a liberdade da criança, suas necessidades de atividades, em suma, a escola ligada à vida – as experiências que o próprio aluno realiza em um meio educativo apropriado são os fatores de aprendizagens (BOUTINET, 2002, p. 181).

Atualmente ganham destaque na literatura sobre as perspectivas metodológicas de projetos são: César Coll (1981), Jolibert (1994), Formosinho (1996), Hernández e Ventura (1998), Hernández (1998), Jolibert (1994), Helm e Katz (2001), Gandin (2003) e outros, o que

¹⁷ O termo treinamento em sua matriz anglo-saxônica é “coaching” que origina-se do termo técnico. Isto centraliza novamente o processo educacional na visão que uns são especialistas e outros são treinados.

aponta para a configuração de um campo teórico em consolidação acerca da adoção dos projetos na prática pedagógica da escola formal.

Na prática pedagógica esta “**estratégia**” vem sendo um dos instrumentos, mais usados desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental e até mesmo no Ensino Superior. Diante desses enfoques, como estariam representadas, na prática pedagógica dos professores dos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental?

A escola pública brasileira está em discussão, em certa medida marcada por uma visão pejorativa do cumprimento de seu papel, que impele a constatação de que não consegue fazer com que o processo de ensino-aprendizagem torne-se dinâmico e atraente para essa geração que tem na informação (revistas, jornais, livros) e nas novas tecnologias (televisão, computador, internet e vídeo game) outras possibilidades de aprendizagem que acabam tornando-se mais atraente do que o “velho professor e suas metodologias tradicionais ou rotineiras” que já não são capazes de dar conta da complexidade do mundo contemporâneo.

Em consonância com a observação acima Kleinke afirma que:

É comum que os currículos escolares estejam organizados em torno de um conjunto de disciplinas nitidamente diferenciadas, dominadas pela ritualização dos procedimentos escolares, algumas vezes já obsoletos, cujos conteúdos se apóiam em uma organização rigidamente estabelecida, desconectadas das experiências dos próprios alunos e na qual uma etapa é a preparação para a seguinte. A despeito de todo avanço das pesquisas em educação, da ciência e da tecnologia, as aulas assemelham-se mais a modelos do início do século, tendo como perspectiva metodológica dominante, a exposição, a exercitação e a comprovação da aprendizagem por meio de atividades repetitivas, enfatizando mais a memória do que a própria compreensão do aluno (KLEINKE, 2003, p.10).

Ressalte-se ainda que a Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional traz inovações¹⁸ na organização do currículo escolar tentando aproximar este da realidade do aluno ou até mesmo deixando uma abertura para práticas inovadoras.

Para Hernández “falar de inovação significa modificar as formas de atuação como resposta a mudanças nos alunos e implica uma organização diferente do trabalho, para a qual devem ser utilizados métodos mais eficazes” (2000, p.26). Também neste sentido a Lei de Diretrizes e Bases traz aberturas para um currículo mais flexível ou uma prática pedagógica mais dinâmica já que em seu artigo 3º que trata dos princípios e fins da educação nacional coloca que o ensino levará em consideração:

¹⁸ Entenda-se inovação na perspectiva de Hord (1987) como “qualquer aspecto novo para um indivíduo dentro de um sistema”

arte e o saber;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a

X - valorização da experiência extra-curricular;

XII - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Segundo Leite e outros (1998):

Os projetos não se reduzem à escolha de um tema para trabalhar em todas as áreas, nem a uma lista de objetivos e etapas. Eles refletem uma visão da educação escolar, na qual a experiência vivida e a cultura sistematizada interagem, na medida em que os alunos vão estabelecendo relações entre os conhecimentos construídos em sua experiência escolar e na vida extra-escolar (p.61).

Neste aspecto o uso dos projetos nos ambientes escolares deve ir além de uma inovação, da escolha de um tema, de um método novo, mas, sim, de uma interação entre a experiência de vida e a cultura escolar.

2.1.1. Primeiro ato: os projetos de trabalho

Uma das propostas de ensino-aprendizagem mais interessante encontradas nas leituras por meio de projetos é a dos projetos de trabalho, no qual Hernández vai além de apresentar uma nova maneira de abordar o ensino-aprendizagem ele declara que é preciso “[...] transgredir a incapacidade da Escola para repensar-se de maneira permanente, dialogar com as transformações que acontecem na sociedade, nos alunos e na própria educação” (1998, p.13) e mais é necessário

[...] transgredir a visão do currículo escolar centrada nas disciplinas, entendidas como fragmentos empacotados em compartimentos fechados, que oferecem ao aluno algumas formas de conhecimento que pouco têm a ver com os problemas dos saberes fora da Escola, que estão a afastados das demandas que diferentes setores sociais propõem à instituição escolar e que têm a função, sobretudo, de manter formas de controle e de poder sindical por partes daqueles que se concebem antes como especialistas do que como educadores (HERNÁNDEZ, 1998, p.12).

Partindo da possibilidade de um currículo integrado que avança do currículo disciplinar (centrado nas matérias) para um currículo transdisciplinar (centrado em problemas transdisciplinares) tendo como centro de todo o processo de aquisição do conhecimento globalizado e relacional, Hernández e Ventura afirmam que

a função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre os 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 (1998, p.61).

Luna e Moita ao citar Bomtempo (2000) colocam que “a pedagogia de projetos, apresenta-se como uma concepção de posturas pedagógicas e não meramente como uma técnica de ensino mais atrativa (2004, p.1354) e assim nos remetendo a concepção de interdisciplinaridade.

Hernández e Ventura (1998) colocam ainda que os projetos de trabalho devem associar-se a uma concepção de ensino e não a uma mera metodologia. Já que

a organização dos Projetos de Trabalho se baseia fundamentalmente numa concepção da globalização entendida como um processo muito mais interno do que externo, no qual as relações entre conteúdos e áreas de conhecimento tem lugar em função das necessidades que traz consigo o fato de resolver uma série de problemas que subjazem na aprendizagem. A aprendizagem, nos projetos de trabalho, se baseia em sua significatividade, à diferença dos Centros de Interesse, que segundo uma professora da escola, “baseiam-se nas descobertas espontâneas dos alunos” (1998, p.63).

Na definição de projeto apresentada em 1998 por Hernández encontramos que um projeto é

[...] um procedimento de trabalho que diz respeito ao processo de dar forma a uma idéia que está no horizonte, mas que admite modificações, está em diálogo permanente com o contexto, com as circunstâncias e com os indivíduos que, de uma maneira ou de outra, vão contribuir para esse processo (HERNÁNDEZ, 1998, p. 22).

O projeto de trabalho tem as seguintes características:

- Parte-se de um tema ou de um problema negociado com a turma.
- Inicia-se um processo de pesquisa.
- Buscam-se e selecionam-se fontes de informação.
- Estabelecem-se critérios de ordenação e de interpretação das fontes.
- Recolhem-se novas dúvidas e perguntas.
- Estabelecem-se relações com outros problemas.
- Representa-se o processo de elaboração do conhecimento que foi seguido.
- Recapitula-se (avalia-se) o que se aprendeu.
- Conecta-se com um novo tema ou problema. (HERNÁNDEZ, 1998, p. 81)

Podemos observar que um projeto é um processo que tem avanços e recuos, diante o processo de ensino aprendizagem e que o diálogo e a negociação é ferramenta fundamental com os alunos, onde predomina o ato cooperativo entre professor e aprendiz. E neste processo precisamos compreender dois termos significativos no trabalho com projetos de trabalho: a globalização e a significatividade.

A globalização e a significatividade são aspectos que permeiam a concepção de projetos de trabalho apresentando uma diferença em relação aos centros de interesse que trabalha com o princípio da descoberta.

A organização dos projetos de trabalho baseia-se na concepção de globalização entendida por Hernández e Ventura como “[...] um processo muito mais interno do que externo, no qual as relações entre conteúdo 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” (1998, p.63). Por outro lado a significatividade estaria ligada aquilo que alunos já sabem, de suas hipóteses, ante ao tema a ser trabalhado.

A concepção de globalização apresentada por Ventura e Hernández (1992) a partir da experiência com professores da Escola Pompeu Fabra, em Barcelona é aprimorada por Hernández em seus estudos em 1998, onde o teórico a abandona parcialmente e adota o “aprender a compreender” que para o autor consiste na “[...] idéia de aprender a estabelecer e interpretar relações e superar os limites das disciplinas escolares continuava sendo portadora da noção de globalização” (1998 p.11). Justifica esse abandono pela proximidade da palavra globalização com a idéia de totalidade, e também pelo termo usado pela economia que poderia provocar uma confusão, principalmente na América Latina. (HERNÁNDEZ, 1998)

O portfólio nesta proposta é considerado como uma reconstrução do processo de aprendizagem sendo o recurso de avaliação eleito, para esta vertente este instrumento é capaz de oferecer

[...] aos alunos e professores um oportunidade de refletir sobre o progresso dos estudantes em sua compreensão da realidade, ao mesmo tempo em que possibilita a introdução de mudanças durante o desenvolvimento do programa de ensino (HERNÁNDEZ, 1998, p.99).

Esta estratégia é considerada um conjunto de documentos como: notas pessoais, experiências de aula, trabalho pontuais, controles de aprendizagem, conexões com outros temas fora da escola, representações visuais, etc, que represente e evidencie o caminho que o conhecimento foi sendo construído, que são capazes de revelar “como os estudantes e os

educadores refletem sobre quais os objetivos de sua aprendizagem, aqueles que foram cumpridos e os que não foram cobertos” (HERNÁNDEZ, 1998, p.100), tornando-se numa bússola que aponta os caminhos e onde devemos continuar e também mudar e nessa indo além de um bloco de anotações ou de uma apostila de trabalhos.

Como o trabalho por projetos tem origem nos centros de interesse de Decroly cabe-nos destacar alguns pontos diferenciais:

Enfoque	Centros de Interesse (Decroly, 1871-1932)	Projetos de Trabalho
Modelo de aprendizagem	por descoberta	significativa
Temas trabalhados	as ciências naturais e sociais;	qualquer tema
Modelo curricular	disciplinas	Temas

QUADRO 2 – Os diferentes enfoques

Inspirado em Hernandez e Ventura (1988)

Hernández assim define a proposta de trabalho com projetos “é de alguma maneira, uma via para dialogar e dar respostas a esta situação em mudança, que não só está transformando a maneira de pensar-nos a nós mesmos, mas também de nos relacionarmos com o mundo que nos rodeia”. (1998, p.45)

Outro fator a ser destacado são as diferenças nas perspectivas: compartimentada e dos projetos de trabalho:

Perspectiva Compartmentada	Perspectiva dos Projetos de Trabalho
Enfoque fragmentado, centrado na transmissão de conteúdos prontos.	Enfoque globalizador, centralizado na resolução de problemas significativos.
Conhecimento como acúmulo de fatos e informações isoladas	Conhecimento como instrumento para a compreensão da realidade e possível intervenção nela.
O professor é o único informante, com o papel de dar as respostas certas e cobrar sua memorização.	O professor intervém no processo de aprendizagem ao criar situações problematizadoras, introduzir novas informações e dar condições para que seus alunos avancem em seus esquemas de compreensão da realidade.
O aluno é visto como sujeito dependente, que recebe passivamente o conteúdo transmitido pelo professor.	O aluno é visto como sujeito ativo, que usa sua experiência e seu conhecimento para resolver problemas.
O conteúdo a ser estudado é visto de forma compartmentada.	O conteúdo estudado é visto dentro de um contexto que lhe dá sentido.
Há uma sequenciação rígida dos conteúdos das disciplinas, com pouca flexibilidade no processo de aprendizagem.	A sequenciação vista em termo de nível de abordagem e de aprofundamento em relação às possibilidades dos alunos.
Baseia-se fundamentalmente em problemas e atividades dos livros didáticos.	Baseia-se fundamentalmente em uma análise global da realidade.
O tempo e o espaço escolares são organizados de forma rígida e estática.	Há flexibilidade no uso do tempo e do espaço escolares.
Propõe receitas e modelos prontos, reforçando a repetição e o treino	Propõe atividades abertas, permitindo que os alunos estabeleçam suas próprias estratégias.

QUADRO 3

Fonte:(MEC, 1998, .62)

Neste momento cabe nos colocar algumas considerações sobre as dificuldades para instalar tal proposta ou até mesmo parcialmente na escola brasileira que possui um currículo disciplinar e que nos últimos nove anos partir da LDBN e dos Parâmetros Curriculares Nacionais que trazem uma abertura para as inovações, facilitando o trabalho com novas práticas, mas, por outro lado temos uma formação docente arraigada nos moldes disciplinares e quando os professores chegam à sala de aula reproduzem essa perspectiva, conseguindo apenas fazer meras adaptações das teorias que visam um currículo mais flexível contribuindo assim para a perspectiva fragmentada do conhecimento. E, concordando com a afirmação de Hernández “[...] se não for produzida uma mudança prévia na Escola. Refiro-me à mudança no reconhecimento social da importância do trabalho docente, às condições materiais das Escolas e aos salários dos professores” (1998, p.09) a sua proposta não passará de luxo e sofisticação.

2.1.2. Segundo ato: projetos a partir de cooperação

A origem da cooperação (vida cooperativa) está em Celestin Freinet (1896 – 1966) que procurou práticas ou técnicas pedagógicas que envolvessem as crianças no processo de aprendizagem, em uma pedagogia prática e cooperativa. Freinet em sua Pedagogia do Acontecimento rejeita a Pedagogia Tradicional “concebe um movimento cooperativo de ajuda mútua, que não abolia as individualidades” (ELIAS, 1997, p.64). A sua pedagogia alicerça-se em quatro eixos fundamentais:

- A cooperação - como forma de construção social do conhecimento;
- A comunicação - como forma de integrar esse conhecimento;
- A documentação - registro da história que se constrói diariamente; e
- A afetividade - elo de ligação entre as pessoas e o objeto do conhecimento (ELIAS, 1997, p.40).

Nesta perspectiva, à francesa Jossette Jolibert (1994), define a metodologia de projetos a partir de cooperação como uma possibilidade de

viver numa escola alicerçada no real, aberta a múltiplas relações com exterior: nela a criança trabalha ‘pra valer’ e dispõe dos meios para afirmar-se. [...] a escola não é mais o lugar para transmissão de conhecimentos do professor às crianças que recebem um ensinamento. Para mobilizá-las é preciso que saibam o que estão fazendo e porque o fazem.

Jolibert ao propor um enfoque ao ensino cooperativo afirma que

é acabar com o monopólio do adulto que decide, recorta, define ele mesmo as tarefas. É fazer a escolha de um processo que leva a turma a se organizar a dar-se as regras de vida e funcionamento, gerir seu espaço, seu tempo e seus orçamentos (1994, p.20).

Nesta abordagem os projetos nascem da partilha de saberes de alunos e professores, os conteúdos descem ao mundo das crianças que a priori eram decididos pelos professores e agora são decididos pelo grupo. A partir desse contexto a criança constrói conceitos individualmente e /ou coletivamente.

Gandin quando trata de projetos assim se refere; “a metodologia de projetos não é compatível com a transmissão de conteúdos preestabelecidos, descontextualizados da

realidade e das vivências dos/as alunos/as” (2003, p.43), e relata que em mais de treze anos desenvolvendo trabalhos com projetos, consolidou um

conhecimento sobre uma metodologia com as seguintes etapas: incentivo (sensibilização), formulação do propósito (objetivo), elaboração cooperativa do plano, desenvolvimento (realização das tarefas e atividades planejadas), culminância e avaliação e auto-avaliação (ibidem, p.36).

Neste viés o projeto sempre é elaborado coletivamente num processo de planejamento participativo. Nascendo de um interesse ou de uma necessidade do grupo. Logo após esta etapa viria o propósito (objetivo) que será discutido pelo grupo e só então os objetivos serão definidos. No entender de Gandin “objetivo é um conjunto: ação concreta+ finalidade (o que queremos e para quê o queremos)” (2003, p.37). Em seguida devesse elaborar o plano cooperativo a partir das seguintes respostas: O que queremos / iremos fazer? Para que queremos / iremos fazê-lo? E por como iremos fazê-lo? E respondidas estas questões nasce o plano cooperativo. É o momento em que os professores socializam suas idéias, discutem, fazem sugestões e, por fim, o que prevalece é a decisão do grupo. Dando seqüência ao processo vem o desenvolvimento das atividades tanto por parte dos professores, como das crianças. Nesse momento as crianças interagem entre elas, com professora e com a realidade que cerca a temática procurando informações, socializando-as e discutindo-as.

O projeto tem seu auge - momento de culminância - apresentação das atividades, de todos os materiais construídos no decorrer do projeto, finalmente vem à avaliação e auto-avaliação. Nesse ponto, retoma o plano cooperativo para averiguar os avanços, as dificuldades advindas das atividades que foram realizadas, que contribuíram efetivamente para atingir os propósitos. Esse movimento de idas e voltas, os projetos por cooperação necessitam da interdisciplinaridade pela troca e parceria entre os envolvidos na construção do conhecimento.

2.1.3. Terceiro ato: projetos com sistemas complexos

No enfoque por projetos como sistemas complexos há presença marcante das redes de comunicação, pois os envolvidos estabelecem uma teia de trocas de experiências e idéias.

Silva e Ferreira (2004) relatam que nas escolas de Reggio Emília (Itália) que trabalham a partir dessa ótica propõe [...] uma educação baseada nas relações, nas interações e

cooperação. Os projetos desenvolvem a partir [...] do conceito de complexidade, [...] (MALLAGUZZI, apud RABITTI, 1999, p.63).

Nessas escolas os projetos são definidos como estudos em profundidade “é um projeto que começa com uma semente de uma idéia que evolui por um longo período de tempo para um estudo longo e complexo” (LLEKEENAN & NIMMO, 1999, p.256). Organiza-se mediante as seguintes etapas: exploração, organização de idéias, discussão e a etapa conclusiva. Ainda neste enfoque encontramos as contribuições de Helm e Katz (2001). Katz (1994) definem projeto como sendo:

[...] é uma investigação em profundidade de um assunto sobre o qual valha a pena aprender. A investigação é em geral realizada por um pequeno grupo de crianças de uma sala de aula, às vezes pela turma inteira e, ocasionalmente, por uma criança apenas. A principal característica de um projeto é que ele é um esforço de pesquisa deliberadamente centrado em encontrar respostas para as questões levantadas pelas crianças, pelo seu professor, ou pelo professor que estiver trabalhando com crianças (p.1).

Helm e Beneke (2005) em sua experiência com trabalho com projetos com crianças (Educação Infantil) nos Estados Unidos colocam um tipo de currículo que não seria a única forma para trabalhar com projetos. E, neste aspecto destaco algumas dessas diretrizes curriculares que as teóricas orientam para um trabalho positivo:

- o currículo deve ser envolvente e interessante para o desenvolvimento intelectual da criança (as crianças, pensando, aprendem a pensar);
- o currículo deve incorporar tanto a aprendizagem formal, por meio do ensino direto, organizado e consciente do professor, como a aprendizagem informal, em que as crianças aprendem pelas interações com os materiais, com o professor, com outras crianças e com adultos (quanto mais jovem a criança, mais tempo será necessário para as atividades informais. É importante que as crianças de 5 e 6 anos, contudo, recebam ensinamentos sistemáticos em atividades como leitura, escrita e matemática).
- o currículo deve concentrar-se em tópicos de estudo que valorizem o tempo neles empregados, que sejam relevantes para as culturas das crianças e que estejam relacionadas aos objetivos gerais da educação.
- o currículo deve oferecer oportunidades para as crianças integrarem o conteúdo e as habilidades (as experiências informais propiciam um contexto para praticar e aperfeiçoar as habilidades apresentadas no currículo mais formal).
- o currículo deve oferecer oportunidades para as crianças controlarem sua aprendizagem, tomarem a iniciativa e descobrirem que são alunos competentes.
- o currículo deve propiciar oportunidades para as crianças experimentarem e, se errarem, para desenvolverem a persistência.
- deve haver um currículo e um sistema de avaliação com metas claramente delineadas, bem como um sistema de observação e de coleta dos trabalhos das crianças que propiciem ao professor diferentes possibilidades para a tomada de decisões. (p.21-22)

Outro ponto a destacar nos trabalhos dessas pesquisadoras é a importância que dão à documentação, pois já que ela “dá aos educadores informações sobre aprendizagem das crianças e oferece dados para tomada de decisões” e que existem várias formas de documentação como “[...] incluindo narrativas sobre o projeto e a produção, as observações, os portfólios¹⁹ (nota nossa) e as reflexões das crianças” (HELM E BENEKE, 2005, p.143)

Mais recentemente encontramos na literatura a definição o ‘enfoque globalizador’ de Antoni Zabala (2002) que permeia uma proposta para o currículo escolar tendo como centro os métodos globalizados (métodos de projetos, centros de interesses, investigação do meio do MCE - Movimento de Coperazione Educativa da Itália), que

a partir de uma posição ideológica que entende o ensino como o desenvolvimento de todas as capacidades do ser humano para intervir na sociedade e de um conhecimento atual dos processos de aprendizagem, surge a necessidade de uma atuação pedagógica que tenha um *enfoque globalizador*, em que os conteúdos de aprendizagem sempre são os meios para conhecer ou responder questões que uma realidade experiencial dos alunos proporciona: realidade que sempre é global e complexa (ZABALA, 2002,p.28).

Nesta vertente o enfoque globalizador é um termo especificamente escolar que apresenta uma forma de conceber o ensino que pode ou não ser utilizada a partir de métodos globalizados²⁰ como é o caso do trabalho com projetos, que sempre em algum momento implicará no uso de relações interdisciplinares.

A partir do exposto sobre as concepções sobre a Pedagogia de Projetos, fica claro que esta prática pedagógica para trazer contribuições significativas ao processo de ensino-aprendizagem necessita do domínio de saberes (conhecimentos) acerca da teoria, vamos a Freire em seu livro “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa” onde ele afirma que “saber ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (1996, p.52).

Freire ao elencar saberes necessários à prática educativa e a formação docente independente da opção política ou ideológica do educador, estes são necessários aos educadores progressistas, críticos e até aos conservadores. Ensinar exige os seguintes saberes:

¹⁹ Encontramos em Anastasiou e Alves que a estratégia de ensinagem definida como portfólio “é a identificação e a construção de registro, análise, seleção e reflexão das produções mais significativas ou identificação dos maiores desafios/dificuldades em relação ao objeto de estudo, assim como das formas encontradas para superação”. (2003, p.81)

²⁰ Segundo Zabala, o termo métodos globalizados “designam-se todos os métodos completos de ensino que, de uma maneira explícita, organizam os conteúdos de aprendizagem a partir de situações, temas ou ações, independentemente da existência ou não de algumas matérias ou disciplinas que precisam ser lecionadas” (2002, p.28).

- Rigorosa metódica;
- Pesquisa;
- Respeito aos saberes dos educandos;
- Crítica
- Estética e ética;
- Corporeificação das palavras pelo exemplo;
- Risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação;
- Reflexão crítica sobre a prática
- Reconhecimento e assunção da identidade cultural;
- Consciência do inacabamento;
- Reconhecimento de ser condicionado;
- Respeito a autonomia do ser do educando;
- Bom senso;
- Humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores;
- Apreciação da realidade;
- Alegria e esperança;
- Convicção de que a mudança é possível;
- Curiosidade;
- Segurança, competência profissional e generosidade;
- Comprometimento;
- Compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo;
- Liberdade e autoridade;
- Tomada de consciência de decisões; saber escutar;
- Reconhecer que a educação é ideológica;
- Disponibilidade para o diálogo, e
- Querer bem aos educandos (FREIRE, 1996).

Ainda se tratando de saberes Tardif (2002) nos coloca que há diversos tipos de saberes que circundam a prática docente: saberes experienciais (baseados no trabalho cotidiano), disciplinares (de diferentes campos do conhecimento) ou curriculares (referentes aos conteúdos organizados pelas instituições de ensino) produzidos em determinado contexto no exercício da construção de suas práticas e indaga-se “trata-se de conhecimentos racionais, baseados em argumentos ou se apóiam em crenças implícitas, em valores e, em última análise, na subjetividade dos professores” (2002, p. 9) e as pesquisas que enfocam a temática dos saberes docentes é muito recente no Brasil dos anos 90, com Selma Garrido Pimenta (1999).

Neste momento notamos que o trabalho educativo tanto é influenciado pela pessoa do professor e vice-versa, tanto tece como é tecido pela ação profissional:

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de própria atividade e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional, como também sua trajetória profissional estará marcada pela identidade e vida social, ou seja, *com o passar do tempo*, ela tornou-se – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu *éthos*, suas idéias, suas funções, seus interesses etc (TARDIF, 2002, p.2).

Concluimos então, que a mudança na prática educativa passa pela aquisição e domínio de saberes, pela identidade do professor enquanto pessoa e profissional e que, esses aspectos seriam de suma importância no desenvolvimento da prática pedagógica. Portanto, não nos cabe indicar, qual dos enfoques para trabalho com projetos descritos nesse estudo, seria mais adequado à realidade brasileira mesmo porque, acreditamos que os professores como profissionais devem ter autonomia nas suas escolhas didático-pedagógica. Se o fizéssemos estaríamos compactuando com a visão de que a técnica pela técnica bastaria para melhorar a qualidade do ensino.

Os estudos e pesquisas dos últimos anos mostram a emergência de um currículo de currículo globalizado e interdisciplinar (SANTOMÉ, 1998) que é capaz de agrupar uma variedade de práticas educacionais, entre as quais destacamos o trabalho com projetos.

CAPÍTULO III

ATORES EM SEUS PAPÉIS: OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS PROFESSORES AO PROGRAMA PCN EM AÇÃO E A PEDAGOGIA DE PROJETOS

Ao buscarmos os sentidos atribuídos pelos atores envolvidos na pesquisa orientamos-nos para a compreensão e desvelamento da significação, do valor das representações sobre as quais se constitui o educador. Este aspecto cognoscitivo requer duas dimensões: uma objetiva e outra subjetiva. A objetiva supõe o domínio do conhecimento que nos leva a ‘ler dentro’ ou nas ‘entrelinhas’ da realidade, sendo que essa capacidade é adquirida pelo referencial teórico elaborado no processo de investigação. Sem ele, não temos a luz para iluminar as análises. A subjetiva conjuga o conhecimento na perspectiva do afeto, com o qual nos relacionamos com o mundo e com os outros de onde extraímos e construímos sentidos, imaginação, memória e sentimentos.

Em busca das respostas das questões que nos propomos, tentamos orientar as análises por meio de categorias que foram emergindo das leituras e da organização dos dados selecionando-os por categorias temáticas e por quadros e tabelas que nos forneceram dados quantitativos.

Optamos pela organização da análise na estipulação de três categorias a saber: a primeira a formação continuada e a sub-categoria: ação de formação PCN em Ação, a segunda a prática educativa e a sub-categoria: prática de trabalho com projetos e a última a interdisciplinaridade

A primeira - a formação continuada - advém do que as professores mencionaram a acerca da formação continuada e como eles a vêem.

E segunda, a prática educativa a partir da pedagogia de projetos definiu-se a partir das definições dos professores e suas visões sobre a prática da mesma na escola a partir da ação de formação denominada PCN em Ação.

E por último - a Interdisciplinaridade - constitui-se a partir das asserções dos discursos dos professores sobre o conceito da pedagogia de projetos como que fosse uma necessidade para o trabalho com projetos.

A seguir, apresentamos os dados sobre o perfil dos professores e após, a análise descritiva e interpretativa dos dados na busca das representações dos profissionais da educação.

Tabela 1 – Gênero

SEXO	Q	%
Feminino	52	96,15
Masculino	2	3,84
TOTAL	54	100%

A partir da análise dos dados podemos afirmar que a rede municipal de Ilha Solteira é composta, quase que essencialmente, por mulheres o que representa a forte incidência desse segmento, tanto na primeira etapa da educação básica quanto nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

O dado do micro reproduz o dado do macro posto que, no Brasil nos segmentos da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental temos a feminilização da profissão. Atente-se para o fato de que, no ano de 2005, 96,15 % dos profissionais atuantes neste segmento eram do sexo feminino. Dados que vem confirmar os apresentados pela pesquisa intitulada “O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...” que “segundo os dados da pesquisa, dentre os professores brasileiros, 81,3% são mulheres e 18,6% são homens”(UNESCO, 2004, p.44).

Tabela 2 – Perfil etário

Faixas etárias	PERCENTUAL
Menos de 30 anos	32,69
Entre 31 e 40 anos	36,53
Entre 41 e 50 anos	23,07
Mais de 51 anos	7,69
TOTAL	100%

No que se refere ao seu perfil etário, parece correto depreender que os sujeitos têm, em sua maioria,²¹ menos de 40 anos de idade, ressaltando o alto índice de jovens professores na rede. Esse dado vem ao encontro da pesquisa da Unesco: “os dados apresentam como resultado uma média de idade dos docentes de 37,8 anos, [...]” (UNESCO, 2004, p. 47). E, nesta mesma pesquisa encontramos a referência de que, perante o cenário internacional, os professores brasileiros são relativamente jovens.

Tabela 3 – A formação acadêmica

Modalidades Formativas (Tetos)	%
Formação em nível médio (Curso Normal)	1,92
Formação em nível médio (HEM)	7,69
Formação em nível médio (CEFAM)	1,92
Formação em nível superior (Diversos cursos)	88,46
TOTAL	100%

No que se refere à formação acadêmica é possível afirmar que, para além da média nacional, os sujeitos possuem formação adequada à modalidade de ensino em que atuam. Não existem professores leigos, fato que revela muito provavelmente, maiores possibilidades de índices de sucesso escolar dos estudantes. Para além desta questão, também é possível inferir que há no perfil formativo, forte incidência de formação específica no nível médio (magistério), continuada exclusivamente no curso de Pedagogia.

Nesse grupo de jovens profissionais destacamos que três deles são egressos do “antigo” curso normal em nível médio. Tal dado aponta, evidentemente, para um perfil formativo já em consonância com referenciais teóricos mais atualizados, posto que, a HEM e o CEFAM apresentaram-se como alternativas para formação do professor no magistério do

²¹ Somados os sujeitos com menos de 30 anos e com os que estão na faixa de 31 e 40 anos, resulta num total de dois terços.

segundo grau. Destaca-se que essa porcentagem está acima da média nacional (67,6%²²) com formação em nível superior

Entretanto, no que se refere à formação em nível, superior a análise desses dados sinaliza para um grande número de profissionais portadores de formação em nível superior e pouquíssimos casos de sujeitos que permanecem apenas com formação docente obtida em nível médio. Cabe destacar que, a maioria dos sujeitos com formação superior, são egressos da licenciatura em pedagogia, com habilitações em: administração escolar, supervisão escolar, magistério das matérias pedagógicas, magistério das séries iniciais e magistério da educação infantil.

Um pequeno número desses sujeitos é portador de apenas uma habilitação em pedagogia, enquanto que a maioria possui habilitações combinadas, destacando-se as de administração escolar e magistério das matérias pedagógicas.

Tabela 4 – Década de conclusão de curso de formação em nível médio²³

Modalidades formativas	Década	%
Formação em nível médio (Curso Normal)	1960	20%
Formação em nível médio (HEM)	1980	20%
Formação em nível médio (CEFAM)	1990	60%
TOTAL		100%

Especificamente sobre a formação em nível médio dos sujeitos é possível ilustrar, adotando-se aqui uma temporalidade histórica apontando os períodos em que se formaram como vemos na tabela.

²² Fonte pesquisa da UNESCO “O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...”

²³ Referimo-nos aqui somente aos sujeitos que têm como teto de sua formação acadêmica o nível médio

Tabela 5 – Década de conclusão de curso de formação em nível superior²⁴

Formação	Década	%
Formação em nível superior em cursos de licenciatura	1970	2,12%
	1980	4,25%
	1990	31,9%
	2000	61,7%
TOTAL		100%

Notamos que a formação acadêmica dos sujeitos ocorreu com maior incidência no ano 2000, indicando o atendimento ao apelo do plano nacional de educação que instituiu a formação em nível superior para todos os níveis de educação. Nesse sentido, a rede municipal se destaca do cenário brasileiro por totalizar quase 100% de professores com formação superior em curso de licenciatura já na década de 1990.

Dos quarenta e sete professores com nível superior, vinte e seis cursaram a especialização *lato-sensu*, o que representa 50% do total dos professores que participaram da pesquisa, sendo que, apenas uma professora possui a pós-graduação *stricto-sensu* (Mestrado). Dos que possuem somente o nível médio, quatro são formadas em magistério e uma no CEFAM, sendo que dessas, três estão cursando Pedagogia.

Tabela 6 – Situação funcional

Situação funcional	Q	%
Efetivos da rede estadual, cedidos a rede municipal	1	1,92%
Efetivos da rede municipal	53	98,07%
TOTAL		100%

Cabe destacar que, a rede municipal é uma das que menos conta com professores cedidos da rede estadual de ensino, dado que pode ser entendido como elemento da

²⁴ Referimo-nos aqui somente aos sujeitos que têm como teto de sua formação acadêmica o nível médio

constituição efetiva de um sistema municipal de ensino. O advento da municipalização do ensino no Estado de São Paulo, data da última metade da década de 1990. Tal fato pode ser observado pelo ano de ingresso desses profissionais: 25% deles iniciaram na década de 1990 e 75% deles nos primeiros anos desse novo século.

3.1. ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES (CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS), SEUS SIGNIFICADOS E SENTIDOS: ecos das vozes dos atores

A partir do tratamento dos dados objetivos, nos voltamos para a “leitura” subjetiva das asserções contidas nas falas dos sujeitos, procurando aquelas que melhor representavam o seu pensar a respeito das questões propostas no questionário e entrevista. Contudo, em alguns momentos recorremos a dados objetivos para melhor analisar e interpretar as representações. Dessa leitura, organizamos no entorno da categoria - formação continuada – a representação da mesma, em sua caminhada profissional.

3.1.1. Formação continuada - um caminho que está sendo construído: PCN em Ação - uma cena desta peça

Dos inúmeros discursos analisados escolhemos alguns, cujos sentidos expressavam o significado atribuído à formação continuada:

Educação continuada é o que a palavra diz. É alguma coisa que continua acontecendo, então o que eu aprendo hoje continuo aprendendo amanhã a cada dia que passa vou aperfeiçoando meu aprendizado.

Um processo permanente de desenvolvimento profissional: estudo, trocas de experiências.

Significa portar o indivíduo de mais conhecimentos que lhe propiciarão uma incessante formação, um buscar à frente de novos olhares e, dessa forma, enriquecer os conhecimentos já adquiridos e manter-se em constante aprendizagem. Contribui para a geração de educadores mais críticos, atualizados e conseqüentemente, mais autônomos, capazes de agir com mais cautela, responsabilidade e compromisso no desenvolvimento de sua grandiosa função. Enfim, o conhecimento enriquece o indivíduo nas instâncias do social, político e emocional, além de embebedar a alma [...].

[...] para mim significa que todos nós profissionais precisamos estar aprendendo todo dia, pois as coisas estão mudando muito rápido, se produz muito conhecimento e a escola nos toma muito tempo.

Educação continuada... (pausa) só sei que é muito mais do que palestras, cursos.

Acho que é a mudança que começa na pessoa e depois mudamos profissionalmente

Virou uma máquina de dinheiro... e primeiramente parar de brincar de educação e educação continuada é coisa de nível superior.

As professoras demonstram certo conhecimento em relação ao conceito que a academia atribui ao termo formação continuada. Temos então que: “trata-se de um processo permanente de desenvolvimento profissional, estudo, trocas de experiências, aprendizado permanente, possibilita a formação crítica, é mais do que palestras, implica em mudança pessoal e outras”. Por meio dessas assertivas, poderíamos considerar que os cursos de formação continuada garantiriam aos professores a melhoria do nível de competências e habilidades profissionais, um engajamento com seu trabalho e outras vantagens. Nesse aspecto, a formação continuada estaria atrelada à valorização profissional e pessoal, devendo acontecer, como ressalta o depoimento acima, em nível superior. Completando esse pensamento, vejamos o que diz Pimenta:

uma política de valorização de desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e instituições escolares, [...] supõe condições de trabalho propiciadoras da formação contínua dos professores, no local de trabalho, em redes de auto-formação em parcerias com instituições de formação (PIMENTA, 1998, p. 176).

No entanto, observamos que os docentes tecem uma crítica ao modo como acontecem certos cursos de formação continuada, salientando que: “mais do que palestras [...] é mudança que começa na pessoa” estendendo-se à profissão. Além disso, alertam; “Virou uma máquina de dinheiro” e “parar de brincar de educação” referindo-se aos cursos de capacitação. São assertivas que vem ao encontro do que Nóvoa afirma:

[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante em *investir a pessoa* e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995, p.25).

Quanto aos cursos de formação continuada que vemos ofertados a todo o momento, em nosso contexto, muitos deles constituem-se em um novo mercado empresarial que visa abarcar dividendos sem preocupação com a real formação dos docentes brasileiros. Essa crítica é apontada por pesquisas na área de formação constatando que:

[...] há um considerado mercado em nosso país que sobrevive de ações formativas, e não me refiro aqui às agências formadoras privadas, mas sim a uma indústria da formação contínua que, a partir da segunda metade dos 90, vem se afirmando nesse cenário (SANTOS, 2005, p.54).

Temos visto que os próprios programas promovidos pelo Ministério da Educação viraram pacotes de formação, que são vendidos aos Estados e Municípios a exemplo do PCN em Ação e o PROFA.

Tanto nas falas dos docentes, quanto na observação empírica, durante a pesquisa de campo, depreendemos que existe uma insatisfação em relação às ações de formação, não especificamente ao programa PCN em Ação, mas às outras práticas que deixam de levar em consideração as necessidades concretas dos atores. Concordamos com Pacheco (1995) que esta insatisfação poderia ser amenizada se considerados 03 critérios em relação à formação: o pessoal, profissional e organizacional. Ao deixar de lado esses itens, as ações de formação não provocam mudanças desejadas na ação educativa, mesmo porque quase nunca levam em conta os saberes dos professores construídos ao longo de sua prática.

Sabemos que a formação tem uma relação intrínseca com a qualidade das aprendizagens dos alunos, mas não se garante a melhoria da qualidade reforçando tão somente o investimento nas capacitações docentes. Tomamos aqui a tese de Libâneo, ao defender que a qualidade das aprendizagens dos estudantes está ligada à questão da formação do professor, em torno da qual gravitam outros fatores desestimulantes que estão presentes como; os institucionais, culturais, pessoais e de carreira profissional.

Convém termos senso de realismo: precariedade da formação profissional dos professores está implicada nos baixos resultados da aprendizagem escolar. Há, certamente, professores com nível de competências e habilidades profissionais, social e eticamente comprometidos com seu trabalho. Entretanto, as deficiências de formação inicial e a insuficiente oferta de formação continuada, aliadas a outros fatores desestimulantes, têm resultado num grande contingente de professores mal preparados para as exigências mínimas da profissão (domínio dos conteúdos, sólida cultura geral, domínio dos procedimentos de docência, bom senso pedagógico) (2000, p.13-17).

Ampliando a interpretação da questão da formação continuada apresentamos as modalidades mais ofertadas pela rede:

Tabela 7 – Modalidades de Formação contínua

Modalidades formativas	Ocorrência²⁵	%
Cursos de formação contínua	50	21,36%
Ciclo de palestras	46	19,65%
Grupos de estudo	40	17,09%
HTPC	52	22,22%
PCN em ação	46	19,65%
TOTAL	234	100 %

Observa-se que a modalidade HTPC é a que mais aparece por ser obrigatória aos professores da rede, sendo realizada toda quarta-feira. Em relação às demais, os professores apresentam certa insatisfação, pois acreditam que as mesmas deveriam ser frequentadas por livre espontânea vontade. Acrescentam ainda, em seus depoimentos que, as HTPCs não vêm contribuindo muito com a formação contínua, por ser um espaço burocrático que vem sendo ocupado para passar recados, entregar documentação, etc. A formação contínua no próprio local de trabalho é lembrada por Nóvoa como forte alicerce de reflexão:

Os professores construam lugares de partilha e de reflexão coletiva, particularmente no seio das escolas, que dêem corpo a dinâmicas de autoformação participada; trabalhar em conjunto é a melhor maneira de imaginar práticas inovadoras de formação, e estas são essenciais à produção de uma nova profissionalidade docente (NÓVOA, 1995, p.38).

Parece que as HTPCs e OTs seriam os locais ideais para a construção desses espaços de partilha e reflexão coletiva.

Tais ações são assim adjetivadas pelos sujeitos:

²⁵ Considere-se aqui que cada professor assinalou mais de uma modalidade

Tabela 8 – Adjetivações dos sujeitos sobre as ações de formação contínua

Avaliação	%
Relacionadas à minha prática docente e de boa qualidade	65,38%
Relacionadas à minha prática docente, mas, de qualidade razoável.	28,84%
Relacionadas à minha prática docente, porém de pouca qualidade.	3,84%
Não respondeu	1,92%
Total	100 %

Embora tenham críticas às ações de formação que ocorrem dentro da rede, reconhecem que ao fazê-las, ganham em qualidade²⁶, mesmo porque, a rede municipal tem buscado parcerias com instituições de ensino superior e não mede esforços em patrocinar constantemente ações de formação em serviço. Essas vêm reforçar o que sugere a pesquisa apresentada pela UNESCO, “[...] as universidades ou as instituições de educação superior são as instituições mais adequadas para formação de docente” (UNESCO, 2004, p.166)

Já ao analisarmos a subcategoria que é o programa de formação continuada PCN em Ação encontramos dados que apontam pontos positivos em relação ao programa, como podemos verificar abaixo:

Sim, o programa PCN em Ação proporcionou momentos de reflexão sobre a prática em sala de aula.

Esclarecimentos e agrupamentos dos conteúdos de cada ciclo e seus objetivos.

O programa trouxe esclarecimentos e as discussões em grupo, junto com o planejamento, nortearam a minha prática pedagógica. Esse nortear independente de ser de forma a concordar com todos os pontos. Quando não concordo, o ato de escolher outras formas, também apontam um rumo (norteiam).

Sim, é um referencial nacional para o professor refletir sobre a sua prática, pois toda prática deve estar embasada numa teoria.

Sim. Levou-nos a estudar novas possibilidades de ensinar.

Outro fato a nos chamar atenção é que os mesmos admitem a utilização freqüente dos Parâmetros Curriculares para o planejamento e preparação de aula. E, isso se comprova ao

²⁶ Vide, em anexos, as ações que estão ocorrendo em 2005 e os eventos que professores têm participado.

observar os planos de aula cujos objetivos de cada disciplina reproduzem, quase na íntegra, o que está contido nos parâmetros. Por mais que o programa tenha proporcionado um momento de socialização das realidades educacionais regionais, os professores não demonstram reconstruir essa transferência em sua prática pedagógica cotidiana. Pelas afirmações relatadas a seguir observa-se a contradição entre o discurso e a ação:

Sim, muitas contribuições: formação de grupos de estudo e trocas de experiências.

Sim, para reflexão da nossa prática e trouxe intercâmbio com outros municípios proporcionando troca de experiências e sugestão de projetos e atividades [...].

Sim, norteando os trabalhos em sala, foi um dos suportes da minha prática educativa, levando-nos a entender e compreender trabalhos com projetos envolvendo interdisciplinaridade.

Enriqueceu a minha prática pedagógica e trouxe respaldo às necessidades encontradas, através de reflexões.

Sim. Ampliando conhecimentos, reflexão sobre nossa prática enquanto educadores. O PCN em Ação nos deu oportunidade de ver, inserir o aluno como um todo, um ser em constante transformação.

Sim, enriqueceu, me fazendo refletir sobre minha prática, sobre o trabalho contextualizado, a maneira de avaliar, entre outros. Enfim, nos deu um maior respaldo.

Um fator positivo no processo instaurado pelo Programa foi o momento de trocas de sucessos, fracassos e angústias que a profissão docente nos últimos anos vem apresentando. Vindo de encontro com a afirmação Zeichner (1993) ao realizar críticas sobre o modelo de formação americano apontando a necessidade de superação do isolamento dos professores.

Como podemos notar o Programa mais serviu para uma leitura superficial e técnica dos parâmetros visando uma centralidade no conteúdo da escola (habilidades e competências), do que “intensificar o gosto pela construção coletiva do conhecimento pedagógico, favorecer o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e criar novas possibilidades de trabalho com os alunos”, que seria seu objetivo principal. Como nos coloca Mizukami (2003), a formação deve fomentar processos reflexivos sobre o ato educativo e a realidade social por meio de diferentes experiências gerando novos saberes. Esse pensar é complementado por Imbernón, quando diz:

[...] uma atitude interativa e dialética que conduza a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem; a criar

estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão; a construir um estilo investigativo (IMBERNÒN, 2000, p.66).

Chama nossa atenção a fala de um professor que afirma: “Não, acredito no PCN para defender o fracasso do sistema público de ensino”, apontando que precisamos de muito mais do que um Programa de Formação para melhorar a educação brasileira, pensamento que Freitas (1998) defende em relação a uma política de formação que também vise uma valorização do profissional da educação em todos os sentidos.

Mas mesmo assim, os professores, ao avaliarem se o Programa estava relacionado com a sua prática e a qualidade assim se manifestam:

Tabela 9 - Adjetivações dos sujeitos sobre Programa de formação PCN em ação.

Avaliação	%
Relacionado à minha prática docente e foi de boa qualidade	73,07
Relacionado a minha prática docente, mas era de qualidade razoável	13,46
Distante da minha prática docente, mas era de boa qualidade	1,92
Distante da minha prática docente e foi de péssima qualidade	1,92
Não respondeu	9,61
Total	100 %

Como podemos notar o Programa teve uma aceitação elevada pelos professores pois o índice de avaliação em relação a prática e qualidade ficou acima dos 70% de aprovação. Esse dado fica próximo dos percentuais alcançados pela pesquisa da UNESCO, no qual os Parâmetros Curriculares Nacionais atingiram uma aprovação de 86,2%.

No ponto de vista dos entrevistados o Programa tinha por objetivo:

Fornecer aprendizado constante e mudança de postura e mudança de atitude.

O objetivo é que primeiro estava sendo feito com pessoal da rede estadual e o município foi convidado para ir assistir e a gente trouxe para cá porque era algo assim que ajudava gente refletir sobre a prática, ajudava a gente a compreender os PCNs.

[...] ensinar os professores a trabalhar com os parâmetros curriculares, acredito.

Foi algo assim..., algo novo, diferente, porque quando eles receberam o kit do PCN: eram 10 livros para serem estudados, daí a gente vimos a introdução na HTPC, viu português, matemática etc. Mas o PCN em Ação (programa) ajudou a gente a compreender, os parâmetros, ajudou a gente a entender porque muitos professores tinham dificuldades naquela leitura, eles liam, mas, não conseguiam compreender. Na verdade, ali tava assim, você precisa trabalhar de tal forma e com tais objetivos, tais conteúdos, mas [...] o PCN em Ação vinha mostrar como a gente deveria fazer este trabalho.

Uma possibilidade de participar de um bom programa de formação.

Estas colocações demonstram que os professores sentem a necessidade de um aprendizado constante devido às mudanças, na dita sociedade do conhecimento, mas por outro lado, revelam uma necessidade que as ações de formação venham a ensinar a articulação entre teoria e prática. Evidenciando a prática (metodologia), em detrimento da teoria. Libâneo postula que precisamos: “introduzir na formação de professores uma nova visão do ensinar e aprender – o desenvolvimento das competências do pensar” (LIBÂNEO, 2000, p.39). Em se tratando da formação de professor, o autor coloca que na história da educação brasileira a formação apresenta-se marcada por 3 componentes:

(1) a idéia de primeiro receber teoria e depois colocá-la em prática, (2) fornecer formação técnica (fase do tecnicismo educacional), (3) propiciar consciência crítica para perceber contradições da realidade, captar as desigualdades sociais, ir além das aparências para atingir o fundo das coisas (LIBÂNEO, 2000, p.39).

Sinais estes que estão presentes nas falas dos sujeitos da pesquisa quando dizem que: ‘o PCN em Ação vinha mostrar como a gente deveria fazer este trabalho’ e ‘ensinar os professores a trabalhar com os parâmetros curriculares’.

Quanto à metodologia do programa os professores da rede relatam:

Era organizado em OTs e em HTPCs. Então nos HTPCs há cada 15 dias a gente fazia o PCN em Ação, nós chegamos a fazer o vermelho de alfabetização e amarelo nós estudamos artes e mais uma outra área mas não deu tempo.

Estudos em grupos, leitura dos textos do PCNs e plenária com as conclusões e era duas vezes por mês.

Nenhuma metodologia sozinha garante a formação é preciso, o empenho de todos. Preciso ser bem conduzido e assimilado pelo grupo depende da predisposição para apreender [...].

Eu acho que também, não só aquilo, a gente não podia confiar só naquilo! Agora nos fizemos PCN em Ação e pronto e estamos formados é isso aí. Mas eu achou uma das coisas que ajudou muito na formação dos professores foi PCN em Ação, mas depois dele vieram outros que vieram complementá-lo.

As falas são pronunciadas em códigos criados por eles mesmos. Quando escrevem - amarelo - estão referindo-se ao caderno de meio ambiente e saúde, o - vermelho - língua portuguesa. Depreende-se que alguns módulos foram fixados mais que outros, como é o caso da língua portuguesa, mas não são citados pelo próprio nome. Cabe ressaltar ainda a visão crítica apontada por docente quando afirma que ‘nenhuma metodologia sozinha garante a formação’. Partindo dessa visão podemos afirmar também que, nenhum programa sozinho é capaz de mudar o fazer pedagógico. A mudança necessita de ações permanentes efetivadas em espaços de formação contínua, de acordo com cada *lôcus* visando a preparação dos professores e técnicos. Exige ainda, salários compatíveis e carga horária de trabalho adequada. Encontramos em Freitas (2002) uma referência importante quanto à política de formação contínua, salientando a dimensão do aperfeiçoamento e cuidado na hominização do sujeito que educa, fato que vem confirmar nossos apontamentos.

Quanto à visibilidade de mudanças na qualidade da aprendizagem dos alunos a partir das ações de formação continuada na rede, selecionamos os depoimentos que seguem:

Hoje eu não sei dizer isso para você! Porque o PCN em Ação se perdeu dentro de Ilha Solteira, porém naquela época quando os professores estavam fazendo o PCN em Ação a gente via muita coisa mudar, muita atitude de professor mudar, muitas formas de ver as coisas mudarem. Por exemplo: tem uma parte do PCN que fala muito sobre o registro do professor; né, com relação com sua aula e aí tinha os vídeos da TV Escola e tudo, aquilo lá ajudava a gente a refletir sobre a nossa prática e os professores começaram a preparar os registros de forma mais coerente, registros assim bem mais significativos, porém, nós, o PCN foi se perdendo dentro da rede porque ninguém resgatou e quando ele foi resgatado ele foi resgatado por pessoas que não eram formadoras, então houve um curso em Andradina foi (montado) orientados os formadores e a gente fez aqui o PCN com os professores, na próxima vez que houve o resgate do PCN não foi por formadores. Então as pessoas não faziam com aquele objetivo que tinha sido dado. E aí elas faziam da forma como elas interpretavam. E se perdeu muita coisa então e aí foi se perdendo o resto durante os outros anos esses os quatros anos que se passou aí, num ...nossa! Foi deixada muita prática que já era rotineira para gente, houve retrocesso. [...] Não sei te dizer isso, porque se mudou a administração, mas os professores que ocuparam os cargos, é..., de assessores de diretores eram os professores da rede não veio ninguém de fora para falar assim vieram varias pessoas de fora com outra visão eles eram daqui e não da para compreender porque é que não resgataram isto de uma forma mais adequada, porque eles não aproveitaram as pessoas que tinham sido formadora da outra vez para estar conversando, discutindo, trocando idéias isso é uma coisa dentro da educação que me deixa muito triste, eu fiquei quatro anos trabalhando na rede e ninguém quis dividir comigo nada do que eu sabia entendeu? Neste aspecto a mudança de administração foi ruim, né, neste aspecto houve uma coisa que eu acho que não deveria acontecer com professor nem com a educação que se envolver com política, então eu tenho muito conteúdo e as pessoas não aproveitaram e eu não estou falando isso sem modéstia, quem me conhece sabe o tanto de conteúdo e ninguém nunca quis dividir isso comigo nunca me ergueu e eu me ofereci várias vezes, olha eu estou a disposição e se vocês precisarem de alguma coisa fique a vontade eu fiz o PCN em Ação fui formadora possa dar uma força aí para vocês, mas ninguém nunca quis.

Difícil, porque não tenho pesquisas para comparar, os resultados são diferentes podem ser melhor ou não. Não tenho parâmetros.

Neste aspecto acreditamos que a rede já poderia ter realizado uma avaliação buscando as contribuições deste programa no sistema de ensino municipal, sendo que temos os resultados do SARESP²⁷, SAEB²⁸ que apontam alguns índices positivos e negativos ou, até mesmo os próprios professores poderiam chegar a algumas conclusões. Considerando as falas, observamos que a descontinuidade no processo político, também interfere no acompanhamento qualitativo dos investimentos realizados na formação de professores e, que deveriam reverter em qualidade do ensino e aprendizagem. Cada novo governo, surge novo projeto esquecendo-se de valorizar o que o sistema já conquistou.

Já em relação à metodologia do programa os professores colocam:

Olha, primeiro eu gostaria de fazer um parênteses que PCNs é uma cartilha do FMI, eu não acredito no PCN (risos) como material didático que possa fazer uma transformação e segundo eu não acredito em repasse. Ou você tem um professor capacitado para dar um curso para todos ou ninguém, então, porque repasse na região que estamos inseridos quem participa dos cursos, coordenação, direção e vice-direção ou supervisão. E, aí eles vêm e fazem o repasse e nem sempre estão preparados o ato ou fato de ser coordenadora não diz que está preparada para dar o repasse. E nisso, o programa se perdeu muito nos repasses que pelo menos eu fui. Foram muito fraco aquilo que você leu e nada mais profundo.

No início era boa, mas com o passar dos tempos foi caindo na rotina e o pior, que a cada ano, o repasse foi ficando pior.

Acho que tenho que deixar claro o curso era bom, mas quando tinha os repasses, as pessoas colocavam muito suas próprias concepções.

[...] as prefeituras tem permissão legal (dinheiro) para tudo. E, assim, qualquer cursinho se torna ação continuada. As pessoas do departamento e dos lugares onde tem secretarias se tornam capacitadoras para formação continuada e isso demanda verba para pessoas que não tem competência. Acho um tema é muito complicado, há essa necessidade de questionar a validade dos mesmos!

O que chama atenção nestas colocações é a depreciação não pelo Programa, mas, sim pela metodologia adotada quanto à modalidade de repasse/multiplicação. Segundo o discurso acima, existe uma crítica explícita quanto ao que estudar e com quem estudar. Neste aspecto precisamos rever o perfil dos educadores responsáveis pela formação, tanto inicial como contínua dos professores. Esse também tem sido um aspecto da formação questionado por

²⁷ Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, tendo iniciado o processo de avaliação da rede de ensino do estado em 1996.

²⁸ Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico

Libâneo (2000) ao fazer ‘apostas’ sobre: o que será essencial na formação de professores?

Assim se expressa:

Reavaliar o perfil dos formadores na formação inicial e continuada. Os responsáveis pelos programas e ações de formação inicial e continuada precisam investir na qualificação específica dos formadores de professores. Não é mais aceitável que as licenciaturas mantenham professores que não possuem uma preparação pedagógica-didática. É preciso que dominem princípios elementares da didática, da psicologia da aprendizagem, da teoria do conhecimento, que fique claro para todos que a docência de qualquer conteúdo científico e cultural supõe uma transposição pedagógico-didática e o domínio de saberes pedagógicos (como condição básica para aprendizagem eficaz), o conhecimento das características sociais e culturais dos aprendentes (LIBÂNEO, 2000, p.40-41).

Portanto, concluímos que para além de qualquer concepção de formação continuada: Treinamento (1960), Aperfeiçoamento (1970), Reciclagem (1980) e, nos dias atuais, a concepção de Capacitação, o que se pretende é a melhoria da qualidade na educação principalmente no Brasil. Outros conceitos vêm sendo veiculados no universo acadêmico: - educação permanente, educação contínua, educação continuada, formação continuada – e por sua vez também reivindicam a necessidade de aprendizagem constante para todos os profissionais e não somente para os educadores. Acrescentamos às discussões conceituais, que se valorize o professor nas suas necessidades como: salários, formação inicial de qualidade, valorização profissional etc. Além disso, reconhecer o saber que eles construíram como base para qualquer ação de formação que almeje ter sucesso.

3.1.2. Em busca de novas atuações

A segunda categoria analisada foi **prática pedagógica** e a partir dela extraímos a subcategoria - **trabalho com projetos e sua conceitualização**. A seguir apresentamos a categoria **interdisciplinaridade** uma vez que a mesma emerge na trama discursiva dos sujeitos sempre que se reportam ao trabalho com projeto.

A prática pedagógica brasileira está impregnada de vestígios e saberes advindos da formação com princípios pedagógicos conservadores e tecnicista. Estes se manifestam em metodologias recorrentes contribuindo para um processo de ensino-aprendizagem que resulta num saber fragmentado, disciplinar e, em sua maioria descontextualizado. Ressalta-se que a mudança de uma postura didática ou paradigmática depende da reflexão sobre o fazer pedagógico. E, nesse panorama, a formação continuada seria um dos instrumentos capazes de promover essa reflexão, tendo em vista que, os fatores que contribuem com a resistência à

frente mudança por parte dos professores passam por vários fatores como: salário incompatível, ausência de espaços de formação, ou, espaços que venham contemplar as necessidades dos mesmos, bibliografia precária, gestores despreparados e carga horária inadequada. A partir dessa complexidade de fatores, internos e externos, o reflexo da estagnação vai desembocar na sala de aula.

Em Libâneo encontramos a seguinte afirmação:

As práticas pedagógico-didáticas, as representações, muito pouco se modificam, o que se acrescenta são complementações, modismos, temperos, que não chegam a afetar o núcleo forte daquelas tendências pedagógicas mais conhecidas. Ainda assim, sabe-se da precariedade com tais tendências são incorporadas, vigorando uma pedagogia tradicional, uma pedagogia nova e um tecnicismo educacional quase sempre vulgarizados. (LIBÂNEO, 2000, p.15)

Para implementação de uma nova prática pedagógica requer o domínio de saberes inerentes a ela, “[...] pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação humana” (Pimenta e Anastasiou, 2002, p.71) e como dizem as autoras “ninguém ensina o que não sabe” pois o saber docente resulta tanto da prática como das teorias da educação. No entanto, os saberes pedagógicos, didáticos e da experiência:

[...] se dirigem às situações de ensinar e com elas dialogam, revendo-se, redirecionando-se, ampliando-se e criando. No entanto, também contribuem para revê-las, redirecioná-las, transformá-las. [...] São as demandas da prática que vão dar a configuração desses saberes. (PIMENTA, ANASTASIOU, 2002, p.71)

Observa-se que o momento é de mudanças e de busca de novas práticas pedagógicas na tentativa de construir uma escola viva. Para que essas práticas possam ter sucesso precisamos transformar a escola em um local com diversidade de metodologias, não só da pedagogia de projetos, mas, de várias outras a fim de dar conta da multiplicidade de situações que nascem no cerne do processo de ensino aprendizagem. E, uma dessas metodologias seria a adoção da pedagogia de projetos.

Para os coordenadores entrevistados, a prática pedagógica com projetos existe na prática de “[...] alguns professores sim”. Sendo que, para trabalhar com projetos é necessário o domínio “[...] de conhecimento, autonomia do professor e o envolvimento de toda equipe”.

Os professores que respondem a essa mesma questão, no que tange às contribuições dos PCN com a prática de projetos afirmam:

Trouxe várias: reflexões e postura junto a minha metodologia e didática de trabalho.

Sim, pois, é uma orientação didática e você tem pelo menos uma base do que é projeto, a importância do projeto. Essa é a contribuição maior, o porquê desenvolver, é uma pré-base, ele sozinho não é suficiente.

Sim, mas só ele (PCN) para embasamento teórico não é suficiente para o trabalho com projetos

Contribuiu, pois nunca tinha lido ou discutido nada sobre projetos e no programa eu vi

Ampliou os conhecimentos teóricos e práticos conscientizando sobre a importância dos registros diários que nós professores devemos realizar. Aprende-se a escrever escrevendo.

[...] mais quando eu vou montar meu projeto, não me desvinculo do PCN, querendo ou não, ele acaba sendo nosso parâmetro ainda. Eu não me desvinculo dele, então vou pesquisar sobre o contexto que encaixa naquilo que eu quero. E, é onde eu me desenvolvo, mas o pessoal aqui, reclama bastante

Como podemos notar, o programa trouxe informações básicas, mas não suficientes para alicerçar um trabalho pedagógico com projetos de modo a promover uma adesão a essa metodologia de trabalho. O programa deveria promover contribuições significativas a partir de reflexão mais profunda sobre a teoria a respeito da temática.

Ao responderem se o programa forneceu ferramentas para o trabalho com projetos na sala de aula explicitam:

Foi ótimo, para temas transversais. Eu te falando que a professora X foi fazer aquela pesquisa sobre sexualidade né..., foi ótimo sabe por que. Tudo que a gente procurava assim, quando você trabalha a sexualidade, se é dirigido ou não, o horário, quanto a horário, quando, como, tá muito claro no PCN, nos temas transversais você encontra lá a sexualidade.

Eu acho que o PCN veio reforçar muita coisa pra gente, coisa que você já tinha conhecimento que nós estudamos tudo, depois quando você vai aplicar é muito mais fácil pra você montar projeto, pra ele ser aplicado, por que não tem ali... são todas as disciplinas, não tem como você trabalhar, com uma só sem trabalhar com interdisciplinaridade. É uma ligação com todas elas

Eu acho que o PCN veio reforçar muita coisa pra gente, coisa que você já tinha conhecimento que nós estudamos tudo, depois quando você vai aplicar é muito mais fácil pra você montar projeto, pra ele ser aplicado, por que não tem ali... são todas as disciplinas, não tem como você trabalhar, com uma só sem trabalhar com interdisciplinaridade. É uma ligação com todas elas

a gente encontra nos PCNs tudo aquilo que é uma realidade dentro do que a gente vai trabalhar numa sala de aula. É e o projeto tem sido muito proveitoso. Nós nos baseamos muito no PCN.

Sim, o trabalho com projetos visa um desenvolvimento amplo e direcionado de conteúdos atitudinais, conceituais e procedimentais, por conseguinte, necessita de uma postura interdisciplinar para atingir eficazmente um patamar mais elevado no que concerne o processo e o produto. Essa postura busca análise, o diagnóstico, o planejar, e o flexibilizar as ações que farão necessárias e alcançar desse modo, todos os âmbitos possíveis

Nota-se falas coerentes e positivas em relação às contribuições do programa como já tínhamos apontado anteriormente. Acreditamos que na prática os ensinamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais foram assimilados de maneira muito passiva, sem questionamentos da real influência na prática pedagógica a partir do viés construtivista e adoção da perspectivas das teorias psicológicas sobre a aprendizagem.

Com relação às contribuições do PCN em Ação, para a prática educativa em sala de aula, temos os seguintes depoimentos:

Sim, aprendi como avaliar, interferir, corrigir escritas de meus alunos, novas técnicas para enriquecer minha didática, trabalhar de forma contextualizada e interdisciplinar [...]

Sim, ampliou minhas reflexões sobre a linguagem, enriquecendo minha prática pedagógica.

Sim, talvez não de uma forma consciente, mas hoje percebo alguns de seus reflexos. Em relação às contribuições, acredito sejam relacionadas especialmente na área da linguagem, em relação à leitura, interpretação e produção.

Sim trouxe muitas contribuições no meu trabalho de alfabetização. Trouxe atividades práticas que pude utilizar no meu dia-dia. Além disso, propiciou momentos de reflexão da prática pedagógica e um estudo da teoria embasando a prática

Como podemos verificar nas falas das professoras, há indícios de que o programa deu ênfase aos trabalhos práticos na área de língua portuguesa. Sendo que, durante a pesquisa observamos nas falas informais com as professoras, que as áreas mais aprofundadas foram as de língua portuguesa e matemática.

À medida que aprofundamos o conhecimento do programa em pauta, nota-se que, embora mantenha o discurso direcionado à melhoria da qualidade do ensino, por meio da formação contínua do professor, o curso em si mesmo, nos leva a interpretar que essa melhoria está diretamente ligada ao domínio de competências: técnicas pedagógicas. Nessa ótica esquece que a teoria e prática necessita de um constante diálogo e, não havendo este diálogo a prática docente se limita a aplicação de uma técnica.

Quanto às dificuldades em trabalhar com projetos elencaram:

[...] a dificuldade existe na parte burocrática por que em relação a desenvolver um projeto é fácil.

Acho que o tempo, mas não o tempo hora aula, mas é o tempo conteúdo. Você tem uma série de conteúdos que tem que trabalhar de uma forma sistemática para ser cobrado depois. Você acaba se prendendo a isso. É como se conteúdo do ano inteiro

estivesse amarrado e você acaba ficando preocupado se o projeto não for suficiente para vencer estes conteúdos.

Nota-se mais uma vez, a escola como instância conservadora e disciplinar em relação a sua organização curricular, ao planejamento etc. É a presença do caráter conteudista atrelado aos programas de ensino observando-se que, muitas vezes, trabalha-se muito e ensina-se pouco.

3.1.3. A prática pedagógica e suas inovações - pedagogia de projetos e a interdisciplinaridade -

O trabalho com projetos não é uma novidade, mas, parece-nos uma alternativa significativa no contexto educacional como um todo. Na sala de aula, poderia ser o diferencial, uma vez que envolve professores e alunos em ações planejadas a fim de atingir um objetivo de interesse de todos. Como afirma uma professora: ‘Um bom caminho para a prática da sala de aula’.

Quando os docentes se manifestam sobre a concepção de pedagogia de projetos encontramos marcas comuns entre os discursos, uma vez que apontam: integração de conteúdo, trabalho coletivo, trabalho pedagógico diferenciado, aprendizagem significativa, desenvolvimento da criatividade, ações programadas, envolvimento coletivo e outros. Depreendemos da leitura e análise que, muitos desses aspectos por eles mencionados é fruto de estudo e discussões ocorridas quando cursaram o PCN em Ação, embora apareçam de maneira fragmentada. Vejamos as representações:

Uma maneira criativa, contextualizada e diferente de trabalhar, trazendo a realidade (mais próxima) do aluno para a sala de aula.

Trabalhar ações pedagógicas junto aos alunos ou coletivo escolar.

Um trabalho que envolve todos os integrantes da comunidade escolar, que seja realizado de forma interdisciplinar. Para tanto, o educador pode utilizar a informática como estímulo de troca de experiências (sugestão).

Trabalho contextualizado, envolver a interdisciplinaridade, de forma adequada a realidade dos educandos.

Um trabalho a ser desenvolvido de forma contextualizada, onde acontece o envolvimento da equipe escolar que vai estabelecer os objetivos e metas a serem alcançadas. O projeto deve nascer de uma problemática educativa social da escola e/ou da comunidade.

Trabalho coletivo estabelecendo metas a curto, médio e longo prazo e com objetivos em torno de um eixo temático.

Projeto é o envolvimento de toda a equipe escolar estabelecendo metas e objetivos em torno de um eixo temático, trabalhando a interdisciplinaridade.

Planejar um trabalho coletivamente com a turma (alunos) ou o corpo docente, procurando resolver ou chegar a conclusão sobre assuntos ou problemas dos educandos; incentivando-os e orientando-os a buscarem os meios e os caminhos para ampliarem o seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

Um trabalho interdisciplinar, no qual todas as disciplinas abordam um mesmo tema (conteúdo).

Trabalhar ações pedagógicas junto aos alunos ou coletivo escolar.

Despertar no aluno o gosto pela busca de novos conhecimentos e atitudes através de ações diferenciadas, ou aulas instigantes.

Neste sentido o que nos chama a atenção é a semelhança das respostas dos educadores mostrando uma visão muito parecida sobre a concepção (representação) da pedagogia de projetos. Podemos de maneira clara encontrar pontos e visões que vão além das orientações didáticas presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais que orientam para o trabalho com projetos. O pressuposto é que os mesmos já têm incorporado em seu fazer pedagógico saberes teóricos obtidos em outras instâncias de formação.

Uma outra assertiva recorrente é quanto ao elo entre o trabalho com projetos e a interdisciplinaridade. Esse elo emerge quando se referem à inferência ao trabalho em parceria, mudança de atitude, aulas instigantes (ousadia), aprendizagem significativa (objetividade e subjetividade) e outras mencionadas abaixo. Um outro aspecto apontado nas falas relaciona-se à pedagogia ativa, pela participação do aluno juntamente com o professor, assim como apontam outras modalidades de trabalho como: trabalho coletivo, ensino contextualizado, ações diferenciadas. Esses aspectos, no entanto, não significam que os mesmos estivessem referindo-se ao trabalho com projeto. Observa-se que os mesmos confundem a conceituação da pedagogia de projetos com outras concepções por trazerem em seu bojo, uma pedagogia diferenciada.

Um outro termo que trazem comumente no discurso é a palavra ‘globalizada’. Contudo, esse termo em nossa análise é usado como conhecimento advindo do senso comum devido a falta de elementos esclarecedores de seu pensar sobre. Pelo modo como se referem (vide asserções abaixo) interpretar como enfoque globalizador defendido por Zabala (2002)

Uma pedagogia diferenciada, buscando desenvolver a aprendizagem significativa através da interdisciplinaridade (desenvolver, competências e habilidades).

Uma proposta diferenciada que trabalha os conteúdos no aspecto de competências e habilidades procurando desenvolver aprendizagens significativas através da interdisciplinaridade.

trabalho longo que deve partir da necessidade da clientela e da realidade encontrada visando a integração de todas as disciplinas, afim de desenvolver conceitos, habilidades e formas de atitudes.

Integração de conteúdos, disciplinas... buscando desenvolver aprendizagem significativa de competências e habilidades.

Integração de tudo (disciplinas, conteúdos, assuntos...) para o desenvolvimento de um dado trabalho.

É muito importante, pois através deles é possível estudar conteúdos específicos de forma globalizada (multidisciplinar), através de atividades diversificadas e interessantes as quais os alunos são participantes ativos.

Busca desenvolver competências e habilidades, integração de tudo (disciplina, conteúdos, assuntos...).

Desenvolver aulas (diferentes disciplinas) voltadas para um mesmo tema. Dar oportunidades para o aluno se desenvolver globalmente.

Quando analisamos as respostas dos questionários o que mais nos chama a atenção é que os professores não conseguiram definir o conceito de projeto em suas características fundamentais, a exemplo, da concepção de Antunes: “plano que descreve as ações necessárias para realização de um objetivo e inclui o período de tempo e os recursos essenciais à sua execução” (ANTUNES, 2001, p.169). Por outro lado, Hernández e Ventura (1998) ao tratam dos projetos por trabalhos colocam que estes visam uma aprendizagem significativa, pode ser trabalhado com qualquer tema, numa perspectiva globalizada, pontos estes, também citados pelos professores.

Em toda tessitura construída pelos sujeitos no entorno de trabalho com projeto gravita a questão da interdisciplinaridade esta, porém, relacionada à integração de conteúdo como a que está contida nos documentos oficiais. Fazenda ao citar Jantsch²⁹ e Guy Michaud demonstra a diferenciação entre pluri, multi, inter e transdisciplinaridade. Cabe-nos aqui citar as definições:

Multidisciplinaridade -... gama de disciplinas que propõe-se simultaneamente, mas, sem fazer aparecer as relações que possam existir entre elas; destina-se a um sistema de um só nível e de objetivos múltiplos, mas, sem nenhuma cooperação.

Interdisciplinaridade – destina-se a um sistema de dois níveis e de objetivos múltiplos onde há coordenação procedendo nível superior.

²⁹ Cf. E. Jantsch – Da Interdisciplinaridade e da Transdisciplinaridade no Ensino – *L'Interdisciplinarité ...*, p. 108

Transdisciplinaridade – Coordenação de todas as disciplinas e interdisciplinas do sistema de ensino inovado, sobre a base de um axioma geral – destina-se a um sistema de nível e objetivos múltiplos – há coordenação com vistas a uma finalidade comum dos sistemas.

Pluridisciplinaridade – Justaposição de diversas disciplinas, situadas geralmente no mesmo nível hierárquico e agrupadas de modo a fazer aparecer as relações existentes entre elas; destina-se a um tipo de sistema de um só nível e de objetivos múltiplos, onde existe cooperação, mas não coordenação.

Esclarecendo melhor o processo de integração e justaposição de conteúdos ou disciplinas, Fazenda explica:

A nível de multi e de pluridisciplinaridade, ter-se-ia uma atitude de justaposição de conteúdos de disciplinas heterogêneas ou a integração de conteúdos numa mesma disciplina atingindo-se quando muito o nível de integração de métodos, teorias ou conhecimento (FAZENDA, 1979, p.39).

E por outro lado:

A nível de interdisciplinaridade, ter-se-ia uma relação de reciprocidade, de mutualidade, ou melhor dizendo, um regime de co-propriedade, que iria possibilitar o diálogo entre os interessados. Neste sentido, pode dizer-se que a interdisciplinaridade depende basicamente de uma atitude.³⁰⁽³²⁾ Nela a colaboração entre as diversas disciplinas conduza uma “interação”, a uma intersubjetividade como única possibilidade de efetivação de um trabalho interdisciplinar. (FAZENDA, 1979, p.39).

Em muitos momentos os depoimentos que deveriam estar falando da pedagogia de projetos alternam ora à princípios inerentes à pedagogia de projetos ora da interdisciplinaridade.

Muito importante, pois contribui para uma aula mais dinâmica e diversificada.

Um trabalho criativo, onde a partir de um tema levantado (escolhido) trabalha-se a interdisciplinaridade.

Encadear todo o trabalho feito em sala de aula em uma única ação. Essa ação é movida por um tema e alguns conteúdos básicos. Essa pedagogia permite trabalhar a interdisciplinaridade.

Planejamentos de conteúdos orientando o trabalho escolar de forma interdisciplinar, direcionando a temas diversos com ações e objetivos traçando metas para um bom trabalho.

São ações programadas pelos professores por determinado momento (determinar um caminho a seguir).

³⁰ 32 Este posicionamento pessoal: interdisciplinaridade como atitude, por ser o aspecto mais crítico desta investigação, será retomado seguidamente.

São ações programadas pelo professor num determinado tempo (15 dias, 1 mês, ou ...).

Observamos ainda nas citações acima, a redução do trabalho com projetos à uma mera opção por um tema em torno do qual todas disciplinas se envolveriam ou como etapas a serem cumpridas por meio de um rol de objetivos. Segundo os teóricos que discutem essa proposta metodológica, dentre os quais destacamos Leite (1998) “é necessário ampliar para uma visão da educação escolar, na qual a experiência vivida e a cultura sistematizada interagem” (p.61). Para que isso aconteça, os projetos devem facultar a interação entre pessoas, considerar a experiência dos alunos e seus conhecimentos na perspectiva escolar e extra-escolar, não se restringindo, portanto, a ações isoladas.

Já em relação ao planejamento do projeto, ou seja, a elaboração e concretização, conseguimos encontrar pontos positivos como as colocações: ‘um projeto necessitaria de uma elaboração cautelosa, planejada e interdisciplinar, a eleição de temas, objetivos, metodologia, ações e metas e procedimentos, recursos e uma avaliação flexível’ que poderia nos levar a acreditar numa postura avaliativa diferenciada, numa visão muito próxima do que Gandin (2003) coloca como as etapas de um projeto de cooperação. Seleccionamos alguns depoimentos para exemplificar o seu pensar:

É um projeto dinâmico e contribui para a aprendizagem do aluno.

Uma proposta dinâmica de trabalho que contribui no aprendizado da criança.

É um trabalho que nos oferece facilidades no desenvolvimento e aceitação para os alunos.

Dinâmica e contribui para a aprendizagem dos alunos.

Uma das ações dentro de educação que auxilia o professor a nortear seu trabalho, nos dá uma ampla abertura de visão de mundo, podendo avançar ou recuar tracando novas metas nos nossos caminhos na busca incessante de uma educação de qualidade.

É uma alternativa de trabalho que consolida a sistematização do conteúdo de forma flexível e que possibilita constantes contatos com demais conteúdos, pesquisas, etc.

A elaboração cautelosa, planejada e interdisciplinar que orienta o trabalho educativo, de forma a direcionar a prática docente na abordagem dos temas elencados, projetando os objetivos, metodologia, ações, metas, procedimentos, recursos e avaliações de forma flexível.

Participação, elaboração e execução de propostas, avaliação e retomada, melhorando a qualidade do ensino.

Uma forma adequada, flexível para desenvolver um bom trabalho com os educandos.

Em busca das referências bibliográficas para as quais os docentes buscariam conhecimentos sistematizados sobre a temática dos projetos, além do material veiculado pelo programa, surpreendemo-nos com o resultado obtido, como pode ser visualizado na tabela abaixo:

AUTORES	Frequência
Ulisses Ferreira de Araújo;	-
Adriana Beatriz Gandim	3
John Dewey	18
Fernando Hernández	35
Monteserrat Ventura	18
Jean – Pierre Boutinet	6
Sandra Cristina Vanzuita da Silva	-
Valéria Silva Ferreira	-
Jossette Jolibert	33
Loris Malaguzzi	1
Marcelina Gonzaga de Luna	-
Filomena M. G. da Silva Cordeiro Moita	-
Judy Harris Helm	-
Salle Beneke	-
Lílian G. Katz	3
Zilda Ramos de Oliveira	-
Nilbo Ribeiro Nogueira	24
Nenhum destes	1

QUADRO 4

Fonte: Pesquisa realizada em 2005

Como citam autores que trabalham com a temática em estudo tais como: Nilbo Ribeiro Nogueira, Fernando Hernández, Jossette Jolibert, Monteserrat Ventura, John Dewey e não foram encontradas referências teóricas pertinentes aos mesmos, voltamos a campo para obtenção de dados esclarecedores, pois, notamos a contradição entre o discurso e a menção aos teóricos. A explicação a esse fato se deve a um concurso público para professores da rede municipal de Ilha Solteira realizado no ano de 2001, onde a maioria dos autores constava na referência bibliográfica. Portanto, a memória dos docentes estava impregnada de fragmentos das leituras realizadas. Observa-se no fragmento da fala de um sujeito: “a eu li para concurso o Hernández e Ventura”.

Nos depoimentos podemos encontrar pistas do que Moscovici chama de universo consensual e reificado onde, as concepções dos professores se fazem num ir e vir destes

universos, uns mais do que outros, e assim vão se moldando à realidade e as suas verdades. Os conceitos de interdisciplinaridade e pedagogia de projetos parecem fazer parte do seu universo consensual:

[...] os universos consensuais são lugares onde todos querem se sentir em casa, a salvo de qualquer risco de atrito ou disputa. Tudo o que é aí dito e feito apenas confirma crenças e interpretações adquiridas, corrobora mais do que contradiz a tradição. [...] No todo, a dinâmica dos relacionamentos é uma dinâmica de familiarização, onde objetos, indivíduos e eventos são percebidos e compreendidos em relação a encontros ou paradigmas prévios. Como resultado, a memória prevalece sobre a dedução, o passado sobre o presente, a resposta sobre o estímulo, as imagens sobre a 'realidade' (1984, p.23-24).

Realmente, o que prevalece são os saberes sedimentados pela cultura e construídos ao longo da vida e, para mudá-los é preciso mais que um simples curso de capacitação. Remetendo-nos a Nóvoa (1997) seria necessário contemplar a complexidade que uma formação permanente requer, com a compreensão do que ele chama de triplo A. “A de adesão, A de acção e A de autoconsciência”. Processo, por meio do qual vão aderindo a um conjunto de princípios e valores, à adoção de projetos e investimento positivo nas potencialidades, à escolha das melhores maneiras de agir para o trabalho com crianças e jovens. É preciso nesse processo a tomada de decisões de foro profissional e pessoal, em última análise, tudo se decide na práxis pedagógica.

Um outro aspecto abstraído da análise e interpretação foi o enfoque dado à questão da conceituação. Como podemos averiguar nas falas abaixo, os docentes, mesmo quando afirmam que as informações foram suficientes para um conhecimento inicial. Manifestam ambigüidade, pois, logo a seguir dizem não serem suficientes para embasar uma prática com a qual não estavam acostumados. Nas entrelinhas nota-se a busca por uma receita (formulário) e neste ponto, questiona-se se as ações de formação conseguem contribuir de maneira significativa para qualificação do educador, pois, em vez de fornecer nortes acabam por deixar lacunas.

Não, de forma alguma. Mas, por outro lado, o professor tem a necessidade da coisa estar ali definida. Ele não busca, tem que ser como um formulário. E para entender um projeto, ele é muito amplo é muito mais que um formulário. Ele é um ir e vir de idéias, que um objetivo hoje e agora, pode se tornar amanhã, uma meta. Daqui um pouco e, de repente uma ação daqui dois dias, por isso, não acho suficiente.

Conceituar não, mas, apresentar o trabalho com projetos sim.

Acho que não eram muito vagas as informações sobre projetos. Como este trabalho não fazia parte da nossa rotina precisava ser mais profundo, não sei se fui clara.

Concordamos com a fala da professora que declara: “Acredito que ainda precisamos conhecer (aprender) muito mais sobre os trabalhos com projetos”. Mas, por outro lado, pudemos observar durante o período de coleta de dados e permanência dentro das escolas, que existem iniciativas significativas buscando mudanças na rotina da prática pedagógica. Essas incluem trabalho com projetos e iniciativas que visam parcerias com outros profissionais como: dentistas, nutricionistas, artistas plásticos, policiais e outros profissionais, na busca de caminhos que mobilizem trabalhos coletivos em prol da qualidade da educação. Também averiguamos uma iniciativa do Departamento de Educação em implantar projetos na rede visando dinamizar as atividades educativas, numa perspectiva de formação integral. Para não restringir a educação apenas ao ensino-aprendizagem desenvolvido em sala de aula, esses projetos educam para esporte, cultura, lazer, artes, computação, música etc. Para ampliar essa meta no ano de 2006, foi implantada a escola integral.

O mapeamento por meio dos documentos aos quais tivemos acesso e os dados coletados nos permitiram articular ‘falas’, gestos, registros da vivência do pesquisador e memórias dos sujeitos da pesquisa, podendo afirmar que os docentes, na sua prática têm buscado novas formas de ensinar e aprender. Fica evidenciado que os mesmos são bem intencionados e comprometidos com seu ofício.

Por fim, afirmarmos que as ações de formação devem vir ao encontro das reais necessidades dos educadores e apresentadas com alicerces firmes no campo teórico e prático, de modo que os professores, se sintam participantes e seguros na aplicabilidade desse novo campo de conhecimento.

CAMINHANDO PARA O ATO FINAL: algumas considerações...

Um ato final tem por propósito apresentar ao espectador o enlace e ao mesmo tempo o desfecho de uma trama. A trama aqui em questão reporta ao cenário da pesquisa em educação no Brasil e ao desfecho provisório sobre a formação contínua de professores da educação básica tendo como foco suas representações acerca da interdisciplinaridade e da pedagogia de projetos.

Finalizar este ato não é tarefa fácil posto que implica ir e vir, no percurso demarcado pelos atos anteriores, apresentando ganhos e perdas destacando os reflexos das representações refletidas por aquilo que conseguimos sintetizar dos educadores participantes da pesquisa.

Não se trata de apresentar algo simplesmente novo, mas sim rever o velho, distanciar-se dele, impregná-lo com o novo fazendo-o renascer para atender às necessidades de uma síntese que propicie tanto a compreensão do fenômeno pesquisado quanto as possíveis intervenções a serem realizadas.

Da síntese à possibilidade de rupturas com algumas teorias e adesões a outras afirmamos aqui nosso compromisso com um processo de formação que garanta a autonomia dos professores brasileiros, posto que só podemos viver nova cena por meio de uma busca incessante para re-interpretar cenas já vistas, produzindo novas imagens (representações).

Reside então neste ato a constituição de um novo pesquisador - educador que a partir da pesquisa de uma ação de formação também se forma, vivendo assim a reciprocidade entre estes dois processos.

Cabe ressaltar que nos atos desta peça o movimento de busca e construção só foi possível por causa da nossa postura multifacetada perante a construção e reconstrução do conhecimento, e tal postura somente se fez possível por meio da adoção de uma atitude interdisciplinar.

Esta atitude fez com que, mesmo estudando um micro sistema, não perdêssemos de vista a totalidade do macro sistema, principalmente no que tange à formação de professores. A atitude interdisciplinar garantiu o estabelecimento de diálogo com as diferentes áreas do conhecimento e parceria entre os próprios autores e atores da peça.

Ao rever a peça em sua cena final é que passamos a compreendê-la em sua totalidade. O que seria a peça sem um diretor e esse sem um autor? O que seria do autor sem os atores? Sem o cenário? Sem a platéia para apreciar e discutir o ato? Toda essa rede de interlocutores é que nos faz acreditar na perspectiva interdisciplinar de atuar.

Neste desfecho provisório lembramos do intenso diálogo estabelecido com os teóricos por meio dos seminários que possibilitaram as trocas e as reflexões conjuntas com orientadores e pesquisadores do Programa de Mestrado de Educação da UFMS. Da interação no grupo ao isolamento necessário para a elaboração desta dissertação rememoramos o processo de pesquisa que nos conduziu a este ato final, a estas palavras finais que hoje apontam algumas respostas em relação à formação contínua, às representações sobre a interdisciplinaridade e à pedagogia de projetos.

Considerando que na prática pedagógica o professor faz escolhas e nela projeta e vive sua historicidade em suas dimensões política, social e institucional evidenciamos, a partir da análise de dados desta pesquisa, que este professor também opta, de uma forma ou de outra, por um referencial teórico. Esses elementos da prática pedagógica dos professores tornam sua atividade um ato complexo e nesta complexidade seu fazer pedagógico apresenta-se como um caleidoscópio.

Olhar para este caleidoscópio nos revelou que as representações são conhecimentos advindos da vida cotidiana, estão impregnados de imagens e conhecimentos construídos em realidades distintas. As representações, assim, são constituídas durante a trajetória histórica dos sujeitos, impregnada pela cultura, pelos valores tanto a partir da sua ótica quanto da ótica coletiva em que se encontram inseridos.

Neste sentido, percebemos um ponto de suma importância na construção das representações: o da identidade do sujeito. Esta identidade é construída durante a sua vida pessoal e profissional e vai sendo influenciada por fatores internos e externos, por escolhas e imposições, acontecimentos profissionais e familiares, por sucessos e fracassos, enfim pela própria vida.

Entretanto, destacamos que na maioria das vezes, o aspecto identitário não é considerado nas ações de formação contínua não revelando assim o ‘estado da arte’ de seus participantes fato que inviabiliza ações significativas na constituição deste necessário professor que possa refletir criticamente sobre sua prática na busca de soluções para os problemas que vier a encontrar.

Como resultados principais, destacamos:

A formação continuada a partir do Programa PCN em Ação é representada pelos sujeitos desta pesquisa como uma necessidade dos profissionais da educação na nova conjuntura da sociedade que se encontra em constante processo de mudança. Os discursos trazem marcas daquela ação que na maioria das vezes vem preencher lacunas que não foram contempladas na formação inicial além de favorecer o seu desenvolvimento profissional.

Outra dimensão desta representação refere-se à formação enquanto algo muito mais complexo que a oferta de cursos e palestras já que a mesma estaria, ou deveria estar, vinculada a mudanças que começam na pessoa do professor e depois na mudança de sua dimensão profissional.

Manifestam-se ainda em suas representações uma insatisfação com relação aos programas de formação no tocante à metodologia neles utilizada. Há na verdade uma crítica ao repasse e à mera multiplicação nestas ações de formação.

Por fim, a representação dos professores deixa sugerida a necessidade de planejamento, articulação e execução de uma política de formação que valorize os profissionais da educação em todos os sentidos.

As contribuições do programa na prática educativa vêm à tona nas representações revelando que o Programa proporcionou a socialização das realidades regionais, discussão dos parâmetros tendo uma centralização em algumas temáticas dos documentos como a questão da alfabetização.

Centralmente, tais representações apontam para o fato de que o Programa garantiu o conhecimento dos parâmetros articulando teoria e prática evidenciando também uma boa aceitação do Programa por parte dos educadores.

O processo de aprendizagem dos professores também está presente nesta representação posto que o Programa elucidava questões até então não refletidas, quer seja na formação inicial de parte dos sujeitos quer seja no processo de vivência da profissão da maioria deles, cabendo citar aqui a questão do uso dos Parâmetros como referência para o planejamento e organização da prática.

Nesta perspectiva destacamos que o Programa efetivou-se como um espaço para o contato, inédito para muitos dos professores, com os Parâmetros. Esta faceta da representação está aqui sendo evidenciada, pois não se usa o que não se conhece, e isto denota uma dimensão de qualidade do programa na representação dos professores no tocante às suas contribuições efetivas para suas práticas.

O trabalho com projetos e sua conceituação aparece nas representações dos professores de forma fragmentada. Tal representação está ainda entremeada com a representação de interdisciplinaridade. Sobre o trabalho com projetos a representação indica que o mesmo, além de ser uma estratégia para a organização da prática pedagógica na sala de aula é também uma forma de integração, tanto entre conteúdos, quanto entre os profissionais da escola.

O trabalho com projetos nesta representação é um “meio para”, ou seja, possibilita que seja desenvolvida na escola uma postura interdisciplinar, pois a representação não deixa transparecer um conceito de projetos, nem mesmo que rudimentar quanto mais relacionado ao referencial teórico hoje já organizado sobre a prática de trabalho com projetos.

Ressaltamos ainda que, possivelmente, exista a ausência desta conceituação na representação dos professores porque o Programa não se propôs a trabalhar a pedagogia de projetos como objeto de formação, mas sim como pressuposto, já que “orienta” a prática de projetos, mas, no entanto, não a discute.

É claro que, por meio da representação do trabalho com projetos, podemos deduzir que os professores entenderiam por projetos a ação didática diferenciada de uma prática tecnicista que tem o livro didático como centro do processo de ensino e aprendizagem.

A interdisciplinaridade, nas representações, encontra-se ancorada nas orientações dos parâmetros curriculares nacionais e na formação dos próprios professores prevalecendo a concepção de integração de disciplinas e a junção de áreas de conhecimento. Neste sentido, por interdisciplinaridade, os professores fazem uma redução conceitual extremamente ligada à dimensão técnica do ensino.

Porém, não há como negar que nesta representação, também surgem elementos relativos à organização do trabalho na escola que se reportam às categorias da interdisciplinaridade com destaque para a ousadia, para a mudança de atitude e a parceria.

Ao representarem o trabalho com projetos representam também a interdisciplinaridade destacando não a necessária reciprocidade entre as áreas de conhecimento, mas sim, a justaposição destas áreas. Nessa perspectiva parece que os professores não representam a interdisciplinaridade, mas sim a multi e a pluridisciplinaridade.

Na trama tecida nesta representação podemos perceber que por interdisciplinaridade os professores representariam o trabalho com projetos e não o contrário.

Tais categorias analisadas desvelam o universo consensual deste coletivo de professores nos proporcionando constatar que em suas representações fazem um movimento significativo no tocante a sua prática pedagógica e a própria compreensão desta prática.

Neste sentido as representações docentes anunciadas no presente estudo nos revelam muitas vezes, uma visão fragmentada do saber necessário para prática docente, em relação a saberes teóricos e práticos, porém devemos ver isto enquanto processo pois desarticuladas e pontuais são as ações de formação contínua e não o exercício profissional dos professores.

É evidente que o distanciamento dos cursos de formação docente, em relação às questões advindas do currículo vivido no cotidiano escolar, é um problema a ser enfrentado,

tanto na gestão dos processos educacionais formais quanto nos processos de discussão, planejamento e instituição de uma efetiva política de formação contínua.

Se por um lado a leitura e as interpretações das representações indicam limitações no que se refere à conceituação da pedagogia de projetos e da própria interdisciplinaridade, por outro lado não excluem as possibilidades concretas da ‘construção’ de um novo paradigma de formação contínua, principalmente, em serviço.

Queremos aqui reconhecer as limitações do Programa PCN em Ação sem, no entanto assumir um tom pseudo-crítico já que, sem a execução desta ação, possivelmente, os professores não representariam para si e para os seus uma pedagogia de projetos e uma visão, mesmo que turva, de interdisciplinaridade.

Fazemos aqui então a alusão ao ensaio e erro neste nosso processo de edificação da formação contínua enquanto um direito dos professores e um compromisso dos sistemas de ensino com a necessária qualidade, tão propalada nos discursos politiquieiros, a ser conquistada pela educação básica brasileira. O programa PCN em Ação, no cenário de nossa breve história de formação contínua, representa um avanço, mas não abarca e, pela análise das representações aqui feita, não dá conta das necessidades dos professores.

O espetáculo não está no final, mas sim, em ensaios, em diversos palcos, nas diversas realidades dos sistemas de ensino brasileiros. E lá, em cada um destes cenários, autores e atores avançam na composição de atos que requer a participação de todos por meio da adesão tanto à discussão quanto à vivência da formação contínua. Acreditamos que, em graus diferentes, tal adesão já esteja entre nós, nos impelindo à necessária ação, ao necessário exercício de diferentes modalidades de formação contínua que, poderão culminar, por meio das análises críticas e acuradas, em um amplo processo de consciência sobre a própria formação contínua, como um elemento constitutivo da profissão docente.

No tocante à pedagogia de projetos e à interdisciplinaridade, cabe ressaltar que ambas não são um “luxo” didático-pedagógico e muito menos uma outra nova “moda” na educação básica, são sim uma possibilidade de articular uma escola de efetiva qualidade para crianças e jovens salvaguardando seu direito de ingresso e permanência no mundo das relações simbólicas, no mundo da cultura, no mundo do trabalho e em outros mundos que ainda estamos por construir.

Referimo-nos aqui à possibilidade, que mesmo complexa e difícil, existe para o desenvolvimento de uma prática profissional docente que busque, além de melhores condições de trabalho e formação, o efetivo desenvolvimento intelectual dos estudantes.

Que sentido teria pensar a pedagogia de projetos e a interdisciplinaridade se não como meios para garantir a aprendizagem dos estudantes e por conseqüência, a própria aprendizagem dos professores? O angustiante é que nos parece que em educação “é tudo ao mesmo tempo e agora” e as questões da formação contínua e da prática pedagógica estão imbricadas em um contexto sócio-econômico que, por vezes, não compreendemos.

Para finalizar, chamamos a atenção para o fato de que esta dissertação, dentro de seus limites, nos proporciona uma melhor compreensão do fenômeno educacional que pretendemos seja melhor compreendido por muitos outros além de nós. Que outros palcos sejam iluminados e outros atos, em múltiplos tons e cores, possam se suceder nesta caminhada extenuante e tão necessária; como alicerça Brandão (1995):

Professores

Protetores das crianças do meu país

Eu queria, gostaria

De um discurso bem mais feliz

Porque tudo é educação

É matéria de todo o tempo

Ensinem a quem sabe tudo

A entregar o conhecimento

Na sala de aula

É que se forma um cidadão

Na sala de aula

Que se muda uma nação

Na sala de aula

Não há idade, nem cor

Por isso aceite e respeite

O meu professor

Batam palmas pra ele

Batam palmas pra ele

Batam palmas pra ele

Que ele merece...

Ficam aqui os nossos aplausos aos professores e às escolas que nos receberam, sem o quê, não existiria tal cenário. Cenário fecundo de atos presentes, gestos ausentes e evidentes, porém explícitos. Enfim, uma ousadia humilde e esperada a cada momento da peça em seu contexto...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **Representações sociais**: aspectos teóricos e aplicações à educação. Em Aberto, Brasília: v. 14, n. 61, p. 60-78, jan./mar., 1994.

ANASTASIOU, Leonir P. A. e ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho. Joinville, SC: UNIVALLE, 2003.

ANTÔNIO, Ana Sofia. Histórias de vida: auto – representações e construção das identidades docentes. In: TEODORO, Antônio. (Org.) (2004). **Histórias (Re) construídas**. São Paulo: Cortez.

ANTUNES, Celso. **Glossário para educadores (as)**. Petrópolis: Vozes, 2001.

ARROYO, Miguel G. Parâmetros e Ausências. In: **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRANDÃO, Leci. **Anjos da guarda**. São Paulo: RGE, 1995, 1CD .Acompanha livreto.

BRASIL. **Mensagem ao congresso nacional**: abertura da 2ª sessão legislativa ordinária da 51ª legislatura. Brasília: Presidência da república, secretaria de comunicação de governo, 2000.

_____.Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____.**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei ° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____.**Programa Toda Criança Aprendendo**. MEC. Brasília, 2003.

BARBOSA, L. M. . A representação social do professor sob o ponto de vista do aluno. Revista @prender virtual, **Caderno ABMES**, 2003. Disponível em www.abmes.org.br. Acesso em: 15 de julho de 2004

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: edições 70, 1977/1979.

BODGAN, Robert C. e BIKLEN, Sari Knopp.**Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOUTINET, Jean – Pierre. **Antropologia do projeto**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CACETE, N. H.. A AGB, os PCNs e os professores. In: Ana Fani Alessandri Carlos; Ariovaldo Umbelino de Oliveira. (Org.). **Reformas no mundo da educação**: parâmetros curriculares e geografia. São Paulo, 1999, v. 2, p. 36-42.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso, GERALDI, João Wanderley. Educação Continuada: a política da descontinuidade. In: **Formação de profissionais da Educação**: políticas e tendências. Revista Educação e Sociedade, v.68, p.203-219.

COSTA, Maria Aparecida Salvador da, JUREMA, Ana Loureiro. **Representações sociais dos professores sobre o uso do computador na escola e suas repercussões na prática pedagógica**. Curitiba, Pr. XII ENDIPE (CD-Room) conhecimento local e conhecimento universal, Curitiba, 2004.

DELORS, J. (org.). **Educação - Um tesouro a descobrir** - relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo Cortez Ed. 1998.

DUARTE, Mônica; MAZZOTTI, Tarso. Análise do discurso como proposta metodológica para pesquisas em representação social. In: **Revista educação & cultura contemporânea**. Universidade Estácio de Sá – Mestrado em educação .vol. 1 – nº 2 – 2º sem. de 2004.

DUARTE, Newton. **As pedagogias do “Aprender a Aprender” e algumas alusões da assim chamada sociedade do conhecimento**³¹. Caxambu, ANAIS da XXIV – ANPED, 2001.

DURKHEIM, E. **O Suicídio**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. **Célestin Freinet: uma pedagogia de atividade de cooperação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

FAZENDA, Ivani C. A. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo, Ed. Loyola, 1991.

_____. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Ed. Loyola, 1992.

_____. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 1998.

_____. **Didática e Interdisciplinaridade**. São Paulo: Papirus, 1998.

_____. **Diversidade cultural no currículo de formação de professores – uma dimensão interdisciplinar**. In ROSA, Dalva E. Gonçalves, SOUZA, Vanilton Camilo de(orgs). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**, Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. (1999). Os lugares dos sujeitos nas pesquisas sobre interdisciplinaridade. In: TRINDADE, Vitor; FAZENDA, Ivani; LINHARES, Célia. (Orgs.). **Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional**. Campo Grande-MS: UFMS, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise do Conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FREITAS, Deise Sangoi; NEUENFELDT, Adriano Edo. **Interdisciplinaridade na escola: limites e possibilidades**. IV Encontro ibero-americano de coletivos escolares e redes de professores que fazem investigações na sua escola. Lageado, RS, 2005. CD-ROM.

³¹ Trabalho apresentado na sessão especial intitulada Habilidades e Competências: a Educação e as Ilusões da Sociedade do conhecimento, durante a XXIV Reunião Anual da ANPED, 8 a 11 de outubro de 2001, Caxambu, MG.

FREITAS, Helena Costa Lopes. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate** entre projetos de formação. Educação e Sociedade, vol. 23, nº 80, setembro/2002, p. 109-136.

FILHO, Manoel Pergentino dos Santos. **Estágio supervisionado: uma leitura das Representações sociais de docentes do curso de licenciatura em pedagogia**. Dissertação de mestrado. Lisboa. 2004

FUSARI, José Cerchi. **Formação contínua de educadores: um estudo das representações de coordenadores pedagógicos da secretaria de educação de São Paulo (SMESP)**. São Paulo: FEUSP, 1997. (tese de doutorado)

GANDIN, Adriana Beatriz. **Metodologia de projetos na sala de aula: relato de uma experiência**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

GASPARIAN, Maria Cecília Castro. Metáfora. FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). **Dicionário em construção**. São Paulo: Cortez, 2001.

GIANNOTTI, Sandra Moraes. **O ensino de matemática e o livro didático: um estudo de caso**. Londrina: 2002. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Londrina.

GONÇALVES, Maria Inês Diniz. Metáfora. FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). **Dicionário em construção**. São Paulo: Cortez, 2001.

HELM, Judy Harris; BENEKE, Sallee(org). **O poder dos projetos: novas estratégias e soluções para educação infantil**. Porto Alegre, Artmed, 2005.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HERNÁNDEZ, Fernando e MONTSERRAT, Ventura. **Organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

IBERNÓN, Francisco. **Formação e docente e profissional**. Forma-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

JALES COSTA, Carlos A. **Política e Privatização do Ensino Superior: o caso dos Institutos Paraibanos de Educação – IPÊ (1971-1997)**. Natal, RN: UFRN, Tese de Doutorado, 1999.

ILHA SOLTEIRA. **Plano Diretor 2005**. Departamento de Municipal de Educação. Ilha Solteira: 2005.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JODELET, D. Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. In: MOSCOVICI, S. (ed.). **Psychologie sociale**. Paris, Presses Universitaires de France: 1994, p.357-378.

JOLIBERT, Josette et alii. **Formando crianças leitoras**. Volume I. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. **Formando crianças produtoras de texto**. Volume II. Porto Alegre; Artes Médicas, 1994.

KLEINKE, Rita de Cássia Marques. **Aprendizagem significativa**: a pedagogia por projetos no processo de alfabetização. Dissertação de mestrado. Florianópolis, 2003.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez, OLIVEIRA, Maria Elisabete Penido de e MALDONADO, Mércia Diniz. **Diários. Projetos de Trabalho**. - Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, CDU 001.81:37.08 Secretaria de Educação a Distância, 1998. 96 p. : il. ; 16 cm. – (Cadernos da TV Escola. PCN na Escola, ISSN 1516-148X ; nº 3)

LIBÂNEO, José Carlos. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.) (2000). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio Janeiro: DP&A, 2002.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, Marcelina Gonzaga de e MOITA, Filomena M. G.da Silva Cordeiro. **Pedagogia de projetos – uma proposta de mudança no ensinar e aprender**. Curitiba, Pr. XII ENDIPE (CD-Room) conhecimento local e conhecimento universal, Curitiba, 2004.

LUNA, Sergio. V. de. **O falso conflito entre tendências metodológicas**. In: Cadernos de pesquisa. São Paulo, nº 66, 1998. p. 23-33.

MADEIRA, MARGOT C.. Um aprender do viver: educação e representação social. In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes e OLIVEIRA, Denise C. (orgs). **Estudos interdisciplinares de Representações Sociais**. Goiânia: AB, 1998. p. 239-50.

MARCOS, Dagoberto Luis Salas. **A formação contínua no âmbito das políticas educacionais**: a (des) articulação pesquisa e política de formação e suas implicações no desenvolvimento profissional do professor. Curitiba, Pr. XII ENDIPE(CD-Room) conhecimento local e conhecimento universal, Curitiba, 2004.

MELLO, Lucrécia S. **Pesquisa interdisciplinar**: um processo em construç(a)ção. Campo Grande, UFMS, 2004.

_____. **Os Fundamentos de uma Prática Docente interdisciplinar**. 1997. mimeo.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1993.

_____. O Conceito de Representações Sociais dentro da Sociologia Clássica. In: **Textos em Representações Sociais**, (Jovechelovich, S. &, Guareschi, P., orgs), Petrópolis: Ed. Vozes. 1994.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Os parâmetros curriculares nacionais**. In: Currículo e política de identidade. São Paulo: Educação e realidade, 1996.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social; editado em inglês por Gerard Duveen; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

- _____. *La psychanalyse: Son image et son public*. Paris: PUF [1^e ed.: 1961].
- _____. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- _____. **Social Representatives**. Cambridge: Cambridge: University Press. 1984.

NIMMO J., LEEKEENAN D. Conexões – Uso da Abordagem de Projetos com crianças de 2 e 3 Anos em uma Escola – Laboratório Universitária IN: EDWARDS C., GANDINI, L., FORMAN, G. **As cem linguagens da criança : a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

NOGUEIRA. Nilbo Ribeiro. **Pedagogia de projeto**: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das inteligências múltiplas. São Paulo: Érica, 2001.

- NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 1995.
- NÓVOA, Antonio. (coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.
- _____. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa In: FAZENDA, Ivani (org.). **Didática e Interdisciplinaridade** - Campinas, Papirus 1998.

OLIVEIRA, Paulo de Salles (org). **Metodologia das Ciências humanas**. São Paulo: Editora Hucitec/Unesp, 1998.

PACHECO, José A. de Brito. **Formação de professores**: teoria e prática. Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho, Braga, 1995.

- PIMENTA, Selma Garrido. (2002). Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs.) (2002). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez.
- _____. (1999). Formação de Professores: Identidade e Saberes da Docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.) (1999). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez.

PRADO, Iara Gloria A. **O MEC e a reorganização curricular**. São Paulo em perspectiva. Revista da Fundação SEADE, v.14/ n°.1/ Jan-Mar 2000.

RABITTI G. **À procura da dimensão perdida**: Uma escola para a infância de Reggio Emilia. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

REIGOTA, Marcos. **Meio ambiente e representação social**. São Paulo: Cortez, 2004.

ROJAS, Jucimara. Metáfora. FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). **Dicionário em construção**. São Paulo: Cortez, 2001.

SÁ, Celso Pereira de. **Representações Sociais**: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary (org.). **O conhecimento do cotidiano**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

SÃO PAULO. CESP. **Ilha Solteira**: a cidade e a usina. SP, 1988. (Fascículos da História da Energia Elétrica em São Paulo, 2)

SANTOS, Valdeci Luiz Fontoura dos. **A formação contínua em serviço: construção de um conceito a partir do estudo de um programa desenvolvido no município de Andradina – SP**. UNESP. Dissertação de mestrado. Presidente Prudente – SP, 2005.

SARAMAGO, José, **Viagem a Portugal**. Lisboa: Editorial Caminho, 1984.

SILVA, Sandra Cristina Vanzuita da e FERREIRA, Valéria Silva . **Práticas educativas na educação infantil a partir de projetos: uma perspectiva teórica**. Curitiba, Pr. XII ENDIPE (CD-ROMM) conhecimento local e conhecimento universal, Curitiba, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS. Augusto N.S..**Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação.São Paulo.Atlas S.A. 1987.

RAMOS, Luiza Olívia Lacerda. **As percepções sobre conceito e práticas de interdisciplinaridade de professores do ensino médio da área de ciências da natureza, matemática e suas tecnologias**. Dissertação de mestrado, Lisboa, 2004.

SANTOME, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre, Artmed, 1998.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8ª ed. revista e ampliada. Campinas/SP: Autores Associados, 2003.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. São Paulo: Moderna, 2004.

ZABALA, A. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO

O QUESTIONÁRIO – ILHA SOLTEIRA - 2005

“O ofício de ensinar não é para aventureiros, é para profissionais, homens e mulheres que, além dos conhecimentos na área dos conteúdos específicos e da educação, assumem a construção da liberdade e da cidadania do outro como condição mesma de realização de sua própria liberdade e cidadania”.

Ildeu Moreira Coelho.

Caro (a) Colega Professor (a),

Para conclusão da minha pesquisa de mestrado elegi como instrumento de coleta de dados o questionário. E para tanto necessito da participação de todos vocês.

Antecipadamente, agradeço.

Odair França de Carvalho

Dados pessoais:

Sexo ☐ Masculino

☐ Feminino

Idade:

☐ Menos de 30 anos

☐ 31 a 40 anos

☐ 41 a 50 anos

☐ Mais de 51 anos

Sobre a sua formação acadêmica:

Nível Médio: ☐ Normal ☐ Habilitação Específica para o Magistério ☐ CEFAM

Ano de Conclusão: _____

Curso Superior: _____ ☐ Instituição Pública ☐ Instituição Privada

Ano de Conclusão: _____

Pós – Graduação (Especialização) em _____

☐ Instituição Pública ☐ Instituição Privada Ano de conclusão: _____

Sobre sua atuação na rede municipal:

Situação funcional: ☐ prof. Efetivo da rede estadual cedido à rede municipal ☐ prof. Efetivo da rede municipal ☐ prof. Admitido em caráter de substituição da rede municipal.

Ano de ingresso na rede municipal: _____

Área de Atuação na Rede Municipal: ☐ Educação Infantil ☐ Séries Iniciais do Ensino Fundamental

Sobre a formação contínua ofertada pela rede municipal no tempo em que você tem sido servidor:

No seu tempo de serviço na rede municipal você participou:

☐ Cursos de formação contínua

☐ Ciclo de palestras

☐ Grupos de estudo

☐ HTPC

☐ PCN em Ação

☐ Não participei de ações de formação da rede.

Caso você tenha participado como você avalia estas ações de formação contínua:

☐ relacionadas à minha prática docente e de boa qualidade

- ☐ () relacionadas à minha prática docente mas de qualidade razoável
- ☐ () relacionadas à minha prática docente, porém de pouca qualidade
- ☐ () distantes da minha prática docente porém de boa qualidade
- ☐ () distantes da minha prática docente, mas de qualidade razoável
- ☐ () distantes da minha prática docente e de péssima qualidade

Para você o Programa PCN em Ação trouxe contribuições na sua prática educativa em sala de aula? Se trouxe quais?

Na sua concepção pedagogia de projetos é...

Para os que participaram do PCN em Ação,

A) o curso estava:

- ☐ relacionado à minha prática docente e foi de boa qualidade
- ☐ relacionado à minha prática docente mas era de qualidade razoável
- ☐ relacionado à minha prática docente, porém foi de pouca qualidade
- ☐ distante da minha prática docente porém foi de boa qualidade
- ☐ distante da minha prática docente e foi de qualidade razoável
- ☐ distante da minha prática docente e foi de péssima qualidade

B) e deveria ter:

- ☐ sido mantido como programa de formação
- ☐ sido mantido como programa de formação contínua em serviço mas com as devidas reformulações.
- ☐ sido mantido como programa de formação contínua em serviço durante os HTPCs
- ☐ sido extinto como foi (Governo Federal).

C) Por que...

Com quais autores que abordam a Pedagogia de Projetos você entrou em contato nas ações de formação contínua na rede municipal:

- ☐ Ulisses Ferreira de Araújo;
- ☐ Adriana Beatriz Gandim;
- ☐ John Dewey;
- ☐ Fernando Hernández;
- ☐ Monteserrat Ventura;
- ☐ Jean – Pierre Boutinet;
- ☐ Sandra Cristina Vanzueta da Silva;
- ☐ Valéria Silva Ferreira;
- ☐ Jossette Jolibert;
- ☐ Loris Malaguzzi;
- ☐ Marcelina Gonzaga de Luna;
- ☐ Filomena M. G. da Silva Cordeiro Moita;
- ☐ Judy Harris Helm;
- ☐ Salle Beneke;
- ☐ Lílian G. Katz;
- ☐ Zilda Ramos de Oliveira;
- ☐ Nilbo Ribeiro Nogueira
- ☐ Nenhum destes;

☐ Outros: Quais? _____

_____.

Agradecemos sua colaboração nas informações prestadas que serão de grande contribuição para a pesquisa.

Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demorada. Implica em luta.
(Paulo Freire)

Odair França de Carvalho

ROTEIRO DE ENTREVISTA

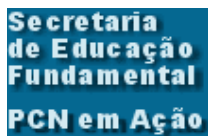
- 1- Em que ano ocorreu o Programa PCN em Ação no município?
- 2- Qual objetivo da implementação do mesmo aos professores da rede?
- 3- No seu entender o que significa a educação continuada?
- 4- A quem foi oferecido o Programa (níveis de abrangência dos profissionais)?
- 5- Todos os professores receberam os Kits (PCN)?
- 6- Naquele momento o que representou para a rede a implantação do Programa PCN em ação?
- 7- Qual era a dinâmica/metodologia dessa modalidade de formação?
- 8- Você considera a dinâmica/metodologia suficiente para desenvolver profissionalmente os educadores inseridos na rede?
- 9- Tomando estudantes das séries iniciais do ensino fundamental e tabulando pelo perfil dos professores que cursaram o Programa, é possível identificar uma melhoria na aprendizagem dos alunos que aprenderam com esses mestres diferentemente dos que têm um outro perfil de formação?
- 10- O diferencial do rendimento escolar está ligado ao cumprimento do currículo previsto. Se o professor não ensina, o aluno não tem chance de aprender. Entre os fatores correlatos ao bom resultado é o trabalho com projetos, a interdisciplinaridade nas ações pedagógicas e a autonomia do professor. É possível detectar tais atividades na prática docente?

ROTEIRO DE ENTREVISTA – Professores (as)

1. Você participou do PCN em Ação e hoje você tem em sua prática pedagógica o trabalho com projetos, acredita que o programa contribuiu de alguma maneira para você aprimorar seu conhecimento sobre projetos?
2. O programa forneceu ferramentas para você trabalhar com projetos na sua sala de aula?
3. O trabalho com projetos necessita de uma postura interdisciplinar?
4. Qual a sua maior dificuldade ao trabalhar com projetos?
5. Ao desenvolver projetos os alunos têm uma participação maior do que nas aulas cotidianas?
6. O que você achou da metodologia adotada pelo programa?
7. Em relação à conceituação do que seria o trabalho com projetos você achou que o programa conseguiu atingir o seu objetivo?
8. No seu entender o que significa a educação continuada?

ANEXOS

PÁGINA INICIAL



Este programa tem por objetivo apoiar os sistemas de ensino no desenvolvimento de propostas pedagógicas de qualidade, na perspectiva de uma educação para a cidadania, por meio da formação continuada de professores, com a implementação dos Parâmetros e Referenciais Curriculares. Saiba quais são os mecanismos utilizados e como funciona

DETALHES DO PROGRAMA

De 1995 a 1998, a Secretaria de Educação Fundamental (SEF), deste Ministério, visando a uma educação de qualidade que pudesse assegurar às crianças e aos jovens brasileiros, mesmo em locais com pouca infra-estrutura e condições socioeconômicas desfavoráveis, o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania, elaborou uma referência curricular para todo o país ao qual, ao mesmo tempo em que busca fortalecer a unidade nacional e a responsabilidade do governo federal para com a educação, assegura também o respeito à diversidade, que é a marca cultural do país, mediante a possibilidade de adaptações que integrem as diferentes dimensões da prática educacional.

Os Parâmetros são referências curriculares que se caracterizam pela flexibilidade, permitindo um diálogo com as escolas no que se refere à elaboração de seu projeto pedagógico junto às secretarias de educação municipais e estaduais, subsidiando a adaptação e a elaboração de seus respectivos currículos, e com o próprio Ministério da Educação, no tocante à definição e ao direcionamento de suas ações políticas, tais como: projetos ligados à formação inicial e continuada de professores, análise e compra de livros e de outros materiais didáticos, avaliação nacional, programas produzidos e/ou veiculados pela TV Escola e a orientação aos autores de livros didáticos.

Com o propósito de intensificar a implantação desses Parâmetros e Referenciais Curriculares Nacionais nos estados e municípios, o Ministério da Educação, por intermédio da SEF, está disponibilizando ao sistemas de ensino, impresso e em disquetes, o material do programa Parâmetros em Ação.

Esse material propõe atividades a serem realizadas em um contexto de formação continuada de profissionais de educação, vindo contribuir para o debate e para a reflexão sobre o papel da escola e do professor, criar espaços de aprendizagem coletiva, identificar as idéias nucleares presentes nos Parâmetros, Proposta e Referenciais Curriculares Nacionais, potencializar o uso de materiais produzidos pelo Ministério da Educação e incentivar o uso da TV Escola como suporte para ações de formação de professores.

O Programa se propõe a intensificar o gosto pela construção coletiva do conhecimento pedagógico, a favorecer o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e a criar novas possibilidades de trabalho com os alunos, para melhorar a

qualidade de suas aprendizagens.

COMPOSIÇÃO DOS PARÂMETROS EM AÇÃO

Estão organizados em seis conjuntos de módulos, abrangendo os seguintes níveis e modalidades:

- Educação Infantil (11 módulos, 172 horas)
- Alfabetização (1 módulo, 32 horas)
- Primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental — de 1ª a 4ª série (12 módulos, 156 horas)
- Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental — de 5ª a 8ª série (10 módulos, 160 horas)
- Educação de Jovens e Adultos — 1º segmento (8 módulos, 104 horas)
- Educação Indígena

ESTRUTURA DOS MÓDULOS

Cada módulo vem indicado pelos seguintes itens:

- Tempo previsto
- Finalidade do módulo
- Expectativas de aprendizagem
- Conteúdos do módulo
- Materiais necessários
- Materiais complementares
- Atividades propostas
- Anexos

AVALIAÇÃO

Principal instrumento da avaliação: CADERNO DE REGISTRO

Intenção pedagógica: Por meio de registro escrito, é possível ao professor:

- Refletir sobre o que está aprendendo
- Recuperar o que foi aprendido e projetar novas aprendizagens
- Criar meios para melhor organização dos estudos
- Concretizar as experiências vividas.

Esse registro é essencial para o acompanhamento e a avaliação do desenvolvimento do professor ao longo do curso e para a elaboração do relatório final.

PARCERIA: SEF/SECRETARIAS ESTADUAIS E MUNICIPAIS

CABE À SEF

- Elaboração do material impresso e em disquete
- Produção de vídeos da TV Escola
- Formação de coordenadores-gerais

- Assessoria e acompanhamento

CABE À SEDUC E SEMEC

- Plano de trabalho
- Organização dos grupos de estudo
- Preparação de local e de infra-estrutura para os cursos
- Reprodução e distribuição do material
- Indicação dos coordenadores
- Estabelecimento do cronograma de ações que possibilitem a participação de professores e especialistas
- Acompanhamento e avaliação das ações.

Contato: Departamento de Políticas da Educação Fundamental

Telefone: (0xx61) 410-8641

Fax: (0xx61) 410-9276

MATERIAIS DO PROGRAMA

Manual de Instalação do Acrobat Reader
PCN de 1ª a 4ª série
PCN de 5ª a 8ª série
Referencial de Educação Infantil
Proposta Curricular de EJA
Referencial de Educação Indígena
Referencial para Formação de Professores
Educação Infantil – Módulo
Alfabetização - Módulo
1º e 2º ciclos de Ensino Fundamental - Módulo
3º e 4º ciclos de Ensino Fundamental - Módulo
Educação de Jovens e Adultos - Módulo
Meio Ambiente na Escola
Educação Indígena

PARÂMETROS CURRICULARES

1ª a 4ª Séries

Volume 01 - Introdução aos PCNs	
Volume 02 - Língua Portuguesa	
Volume 03 - Matemática	
Volume 04 - Ciências Naturais	
Volume 05.1 - História e Geografia	
Volume 05.2 - História e Geografia	
Volume 06 - Arte	
Volume 07 - Educação Física	
Volume 08.1 - Apresentação dos Temas Transversais e Ética	
Volume 08.2 - Apresentação dos Temas Transversais e Ética	
Volume 09.1 - Meio Ambiente e Saúde	
Volume 09.2 - Meio Ambiente e Saúde	
Volume 10.1 - Pluralidade Cultural e Orientação Sexual	

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL

**PARÂMETROS
CURRICULARES
NACIONAIS**

**APRESENTAÇÃO DOS TEMAS TRANSVERSAIS
ÉTICA**

Brasília
1997

[...]

A TRANSVERSALIDADE³²

Por tratarem de questões sociais, os Temas Transversais têm natureza diferente das áreas convencionais. Sua complexidade faz com que nenhuma das áreas, isoladamente, seja suficiente para abordá-los. Ao contrário, a problemática dos Temas Transversais atravessa os diferentes campos do conhecimento. Por exemplo, a questão ambiental não é compreensível apenas a partir das contribuições da Geografia. Necessita de conhecimentos históricos, das Ciências Naturais, da Sociologia, da Demografia, da Economia, entre outros. Por outro lado, nas várias áreas do currículo escolar existem, implícita ou explicitamente, ensinamentos a respeito dos temas transversais, isto é, todas educam em relação a questões sociais por meio de suas concepções e dos valores que veiculam. No mesmo exemplo, ainda que a programação desenvolvida não se refira diretamente à questão ambiental e a escola não tenha nenhum trabalho nesse sentido, Geografia, História e Ciências Naturais sempre veiculam alguma concepção de ambiente e, nesse sentido, efetivam uma certa educação ambiental.

Considerando esses fatos, experiências pedagógicas brasileiras e internacionais de trabalho com educação ambiental, orientação sexual e saúde têm apontado a necessidade de que tais questões sejam trabalhadas de forma contínua e integrada, uma vez que seu estudo remete à necessidade de se recorrer a conjuntos de conhecimentos relativos a diferentes áreas do saber.

Diante disso optou-se por integrá-las no currículo por meio do que se chama de transversalidade: pretende-se que esses temas integrem as áreas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas, relacionando-as às questões da atualidade.

As áreas convencionais devem acolher as questões dos Temas Transversais de forma que seus conteúdos as explicitem e seus objetivos sejam contemplados. Por exemplo, na área de Ciências Naturais, ao ensinar sobre o corpo humano, incluem-se os principais órgãos e funções do aparelho reprodutor masculino e do feminino, relacionando seu amadurecimento às mudanças no corpo e no comportamento de meninos e meninas durante a puberdade e respeitando as diferenças individuais.

Dessa forma o estudo do corpo humano não se restringe à dimensão biológica, mas coloca esse conhecimento a serviço da compreensão da diferença de gênero (conteúdo de Orientação Sexual) e do respeito à diferença (conteúdo de Ética).

³² Estas páginas equivalem as páginas 29, 30, 31, 32, 38 do documento original disponível no site: http://www.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/pdf/livro_08.1 para ser abaixado.

A integração, a extensão e a profundidade do trabalho podem se dar em diferentes níveis, segundo o domínio do tema e/ou a prioridade que se eleja nas diferentes realidades locais. Isso se efetiva mediante a organização didática eleita pela escola. É possível e desejável que conhecimentos apreendidos em vários momentos sejam articulados em torno de um tema em questão de modo a explicitá-lo e dar-lhe relevância. Para se saber o que é saúde e como esta se preserva, é preciso ter alguns conhecimentos sobre o corpo humano, matéria da área de Ciências. É também preciso ter conhecimentos sobre Meio Ambiente, uma vez que a saúde das pessoas depende da qualidade do meio em que vivem. Conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática também comparecem: questões de saúde são temas de debates na imprensa, informações importantes são veiculadas por meio de folhetos; a leitura e a compreensão de tabelas e dados estatísticos são essenciais na percepção da situação da saúde pública. Portanto, o tema Saúde tem como especificidade o fato de, além de conhecimentos inerentes a ele, nele convergirem conhecimentos de áreas distintas. Ao invés de se isolar ou de compartimentar o ensino e a aprendizagem, a relação entre os Temas Transversais e as áreas deve se dar de forma que:

- as diferentes áreas contemplem os objetivos e os conteúdos (fatos, conceitos e princípios; procedimentos e valores; normas e atitudes) que os temas da convivência social propõem;
- haja momentos em que as questões relativas aos temas sejam explicitamente trabalhadas e conteúdos de campos e origens diferentes sejam colocados na perspectiva de respondê-las.

Caberá ao professor mobilizar tais conteúdos em torno de temáticas escolhidas, de forma que as diversas áreas não representem continentes isolados, mas digam respeito aos diversos aspectos que compõem o exercício da cidadania.

Indo além do que se refere à organização dos conteúdos, o trabalho com a proposta da transversalidade se define em torno de quatro pontos:

- os temas não constituem novas áreas, pressupondo um tratamento integrado nas diferentes áreas;

- a proposta de transversalidade traz a necessidade de a escola refletir e atuar conscientemente na educação de valores e atitudes em todas as áreas, garantindo que a perspectiva político-social se expresse no direcionamento do trabalho pedagógico; influencia a definição de objetivos educacionais e orienta eticamente as questões epistemológicas mais gerais das áreas, seus conteúdos e, mesmo, as orientações didáticas;
- a perspectiva transversal aponta uma transformação da prática pedagógica, pois rompe a limitação da atuação dos professores às atividades formais e amplia a sua responsabilidade com a sua formação dos alunos. Os Temas Transversais permeiam necessariamente toda a prática educativa que abarca relações entre os alunos, entre professores e alunos e entre diferentes membros da comunidade escolar;
- a inclusão dos temas implica a necessidade de um trabalho sistemático e contínuo no decorrer de toda a escolaridade, o que possibilitará um tratamento cada vez mais aprofundado das questões eleitas. Por exemplo, se é desejável que os alunos desenvolvam uma postura de respeito às diferenças, é fundamental que isso seja tratado desde o início da escolaridade e continue sendo tratado cada vez com maiores possibilidades de reflexão, compreensão e autonomia. Muitas vezes essas questões são vistas como sendo da “natureza” dos alunos (eles são ou não são respeitosos), ou atribuídas ao fato de terem tido ou não essa educação em casa. Outras vezes são vistas como aprendizados possíveis somente quando jovens (maiores) ou quando adultos. Sabe-se, entretanto, que é um processo de aprendizagem que precisa de atenção durante toda a escolaridade e a contribuição da educação escolar é de natureza complementar à familiar: não se excluem nem se dispensam mutuamente.

TRANSVERSALIDADE E INTERDISCIPLINARIDADE

A proposta de transversalidade pode acarretar algumas discussões do ponto de vista conceitual, como, por exemplo, a da sua relação com a concepção de interdisciplinaridade, bastante difundida no campo da pedagogia. Essa discussão é pertinente e cabe analisar como

estão sendo consideradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais as diferenças entre os dois conceitos, bem como suas implicações mútuas.

Ambas — transversalidade e interdisciplinaridade — se fundamentam na crítica de uma concepção de conhecimento que toma a realidade como um conjunto de dados estáveis, sujeitos a um ato de conhecer isento e distanciado. Ambas apontam a complexidade do real e a necessidade de se considerar a teia de relações entre os seus diferentes e contraditórios aspectos. Mas diferem uma da outra, uma vez que a interdisciplinaridade refere-se a uma abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento, enquanto a transversalidade diz respeito principalmente à dimensão da didática.

A interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles — questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu. Refere-se, portanto, a uma relação entre disciplinas.

A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender na realidade e da realidade de conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade).

Na prática pedagógica, interdisciplinaridade e transversalidade alimentam-se mutuamente, pois o tratamento das questões trazidas pelos Temas Transversais expõe as inter-relações entre os objetos de conhecimento, de forma que não é possível fazer um trabalho pautado na transversalidade tomando-se uma perspectiva disciplinar rígida. A transversalidade promove uma compreensão abrangente dos diferentes objetos de conhecimento, bem como a percepção da implicação do sujeito de conhecimento na sua produção, superando a dicotomia entre ambos. Por essa mesma via, a transversalidade abre espaço para a inclusão de saberes extra-escolares, possibilitando a referência a sistemas de significado construídos na realidade dos alunos.

Os Temas Transversais, portanto, dão sentido social a procedimentos e conceitos próprios das áreas convencionais, superando assim o aprender apenas pela necessidade escolar.

COMO A TRANSVERSALIDADE SE APRESENTA NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

A problemática trazida pelos temas transversais está contemplada nas diferentes áreas curriculares. Está presente em seus fundamentos, nos objetivos gerais, nos objetivos de ciclo, nos conteúdos e nos critérios de avaliação das áreas. Dessa forma, em todos os elementos do currículo há itens selecionados a partir de um ou mais temas. Com a transversalidade, os temas passam a ser partes integrantes das áreas e não externos e/ou acoplados a elas, definindo uma perspectiva para o trabalho educativo que se faz a partir delas.

É preciso atentar para o fato de que a possibilidade de inserção dos Temas Transversais nas diferentes áreas (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física) não é uniforme, uma vez que é preciso respeitar as singularidades tanto dos diferentes temas quanto das áreas.

Existem afinidades maiores entre determinadas áreas e determinados temas, como é o caso de Ciências Naturais e Saúde ou entre História, Geografia e Pluralidade Cultural, em que a transversalidade é fácil e claramente identificável. Não considerar essas especificidades seria cair num formalismo mecânico.

[...]

Projetos

A organização dos conteúdos em torno de projetos, como forma de desenvolver atividades de ensino e aprendizagem, favorece a compreensão da multiplicidade de aspectos que compõem a realidade, uma vez que permite a articulação de contribuições de diversos campos de conhecimento. Esse tipo de organização permite que se dê relevância às questões dos Temas Transversais, pois os projetos podem se desenvolver em torno deles e ser direcionados para metas objetivas ou para a produção de algo específico (como um jornal, por exemplo). Professor e alunos compartilham os objetivos do trabalho e os conteúdos são organizados em torno de uma ou mais questões. Uma vez definido o aspecto específico de um tema, os alunos têm a possibilidade de aplicar os conhecimentos que já possuem sobre o assunto; buscar novas informações e utilizar os conhecimentos e os recursos oferecidos pelas diversas áreas para dar um sentido amplo à questão.

Para isso é importante que o professor planeje uma série de atividades organizadas e direcionadas para a meta preestabelecida, de forma que, ao realizá-las, os alunos tomem, coletivamente, decisões sobre o desenvolvimento do trabalho (no caso de um jornal, por exemplo, os assuntos que deverá conter, como se organizarão para produzir as matérias, o que cada matéria deverá abordar, etc.), assim como conheçam e discutam a produção uns dos outros.

Ao final do projeto, seu resultado pode ser exposto na forma de alguma atividade de atuação no meio, isto é, de uso no âmbito coletivo daquilo que foi produzido (seja no interior da classe, no âmbito da escola ou fora dela). Assim, os alunos sabem claramente o que e por que estão fazendo, aprendem também a formular questões e a transformar os conhecimentos em instrumento de ação. Para conduzir esse processo é necessário que o professor tenha clareza dos objetivos que quer alcançar e formule claramente as etapas do trabalho.

A organização das etapas do projeto deverá ser previamente planejada de forma a comportar as atividades que se pretende realizar dentro do tempo e do espaço que se dispõe. Além disso, devem ser incluídas no planejamento saídas da escola para trabalho prático, para contato com instituições e organizações. Deve-se ter em conta que essa forma de organização dos conteúdos não representa um aumento de carga horária ou uma atividade extra.

PREFEITURA DA ESTÂNCIA TURÍSTICA DE ILHA SOLTEIRA

DEPARTAMENTO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

desenvolvimento do ser humano, a aquisição de sua autonomia e cidadania. As metas e propostas de ação para os próximos anos representam desafios a serem superados não só pelo poder público, mas pela comunidade como um todo, para que se garanta Educação de Qualidade para todos, inclusiva e transformadora, tendo por base os Quatros Pilares da Educação apresentados pela UNESCO para este milênio:

- aprender a conhecer
- aprender a fazer
- aprender a viver com os outros
- aprender a ser.

Parcerias do Departamento Municipal de Educação e o Ensino Superior em Ilha Solteira

Com os objetivos de implementação de ações educacionais previstos nas metas educacionais do Ensino Municipal, em 2005 foram celebrados os Convênios:

- UNESP – Projeto Capacitação Docente na utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação no Ambiente Escolar
- FAISA :
 - Oficinas sobre ludicidade
 - Projeto: desenvolvido no Ensino Fundamental para 3ª e 4ª séries.
 - Laboratório Ensino-Aprendizagem – Ensino Fundamental
 - Ciclo de palestras sobre Gestão Escolar.
- FUNEDISA: - Projeto “Conhecendo e Fazendo Arte” – 3ª séries do Ensino Fundamental.

VIII - Valorização dos profissionais da educação.

- A valorização dos profissionais pode ser obtida por meio de uma política que contemple, simultaneamente, a formação inicial, a formação continuada, a formação em serviço e as condições de trabalho, salário e carreira. É preciso que os profissionais possam vislumbrar perspectivas de crescimento profissional e de continuidade de seu processo de formação, dadas as exigências de profissionais mais qualificados e permanentemente atualizados.
- Na Educação, este aspecto torna-se fundamental, por isso a formação continuada é uma das metas principais do Sistema Municipal de Educação. No que se refere aos educadores, visa ao domínio das diversas áreas do conhecimento e a fundamentação teórico-metodológica da aprendizagem, pautando-se na reflexão crítica sobre as práticas educativas, no intercâmbio de experiências e na construção permanente da identidade profissional.
- O processo de formação deve ocorrer de forma investigativa e reflexiva frente à ação pedagógica cotidiana na tríade do ver, analisar e agir. Devem ser sempre utilizados instrumentos da observação e registro, relatórios de desenvolvimento dos alunos, grupo / classe, dentro dos projetos relacionados ao Projeto Político-Pedagógico da escola. A valorização do profissional da educação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que seja um investimento pessoal e profissional, com reflexo na qualidade de ensino, ou seja, na sala de aula.

Alameda Rio de Janeiro, 385 – Ilha Solteira - SP Fone/Fax: (18) 3742-2283 - CEP 15385-000

PREFEITURA DA ESTÂNCIA TURÍSTICA DE ILHA SOLTEIRA
DEPARTAMENTO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

O município de Ilha Solteira está fora do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), por liminar. Dessa forma, responsabiliza-se por sua Rede de Ensino: Educação Infantil (EMEI e CEI), Ensino Fundamental de 1ª à 4ª série regular, EJA e parte do Ensino Profissionalizante, mantendo o CEMA – Centro Municipal de Aprendizagem até 2003, FUNEDISA – Fundação Municipal de Educação e Desenvolvimento Social a partir de 2004. Dá apoio ainda às escolas estaduais de Ensino Fundamental de 5ª à 8ª série, ao Ensino Médio e Ensino Superior do município.

Supre financeiramente, a partir de 2005, projetos didático-pedagógicos, para viabilização da escolaridade em período integral, com metas a curto, médio e longo prazo, além de formação continuada a professores e capacitação extensiva a país.

PRINCÍPIOS GERAIS PARA A EDUCAÇÃO EM ILHA SOLTEIRA

Visam garantir:

- a democratização do acesso e condições de permanência do aluno na escola e a democratização da gestão escolar;
- a qualidade social da educação, entendida como democratização do saber;
- a valorização do profissional de educação;
- o desenvolvimento do processo de integração e otimização dos serviços públicos de educação;
- a sensibilização social do município para o cumprimento do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente).

Quanto ao número de alunos por classe assegurar:

* na EMEI:

- Mini-grupo – 12 alunos
- Maternal – 15 alunos
- Jardim I – 15 alunos
- Jardim II – 20 alunos
- Pré-Escola – 25 alunos

* no CEI:

- Berçário – 5 alunos por educadora de creche
- Mini-grupo I – 6 alunos por educadora de creche
- Mini-grupo II – 6 alunos por educadora de creche

PREFEITURA DA ESTÂNCIA TURÍSTICA DE ILHA SOLTEIRA

DEPARTAMENTO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

AÇÕES DO DEPARTAMENTO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO VISANDO A FORMAÇÃO EM SERVIÇO.

- II Encontro Internacional do Ensino Infantil e séries iniciais – São Paulo: Assessoria Ensino Infantil, Fundamental e Supervisor Ensino Infantil.
- Parceria Departamento Municipal de Educação / Secretaria Agricultura SP “Programa Aprendendo com a Natureza para o Ensino Fundamental”.
- Parceria Departamento Municipal Educação / Unesp.
- Lançamento do Projeto de Capacitação Docente na utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação no Ambiente Escolar - Ensino Infantil e Fundamental.
- Parceria Departamento Municipal de Educação / Conselho Tutelar – Professores Ensino Infantil e Fundamental
- Projeto “Emoção – caminho para superação de distúrbios comportamentais” para alunos do Ensino Fundamental
- Palestra Rubem Alves “Escola Atual... Fragmentos para o Futuro da Educação”
- (Re) Pensando a Educação: alfabetização para o Ensino Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental
- Transição Escolar: A hora da mudança – acompanhamento da transição 4ª / 5ª séries do Ensino Fundamental
- Trabalhando com as diversidades humanas: projeto de inclusão escolar
- Programa de Inclusão Família e Escola, com enfoque na Violência Social – Público Alvo: corpo docente do Ensino Municipal, Estadual e entidades assistenciais à família.
- Simpósio Parceria Prefeitura Municipal – UNESP: II Simpósio Comunidade Escolar e Comunidade Científica.
- Parceria Departamento Municipal de Educação Municipal – Faculdade de Ilha Solteira – FAISA
- Ações FAISA junto à rede municipal de ensino:
 - Oficinas sobre Ludicidade: EMEI e CEI (Educação Infantil)
 - Projeto Recanto de Leitura: Ensino Fundamental 3ª a 4ª séries
 - Laboratório Ensino-Aprendizagem: Ensino Fundamental e EJA
 - Ciclo de palestras sobre Gestão Escolar
- Projeto Roda Viva: atividades em período integral para alunos do Ensino Fundamental

Curto Prazo

- Corpo e Movimento: 4ª séries do Ensino Fundamental, com modalidades de educação física de natação, xadrez e atletismo;
- Conhecendo e fazendo Arte: 3ª séries do Ensino Fundamental – Artes Plásticas
- Canto e Encanto: Ensino Infantil e 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental – Educação Musical

Médio Prazo

- Conexão: Informática para 3ª / 4ª séries (2º Semestre / 2005)
- Caleidoscópio: dança para Ensino Infantil e Ensino Fundamental: 1ª e 2ª séries – Junho / 2005

Longo Prazo

- Língua Estrangeira – Inglês (Ensino Infantil e Fundamental até 4ª séries)

PREFEITURA DA ESTÂNCIA TURÍSTICA DE ILHA SOLTEIRA

DEPARTAMENTO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO

- Acompanhamento, sistemático e anual, da aplicação dos 25 % dos recursos destinados à educação municipal e 30 % da educação estadual, assegurando o compromisso dos artigos 70 e 71 da LDB.
- Buscar consolidar, formas de captação de recursos financeiros perante o Governo Federal, em especial para a EJA, Formação de Profissionais e Ensino Profissionalizante.
- Outras formas de Financiamentos / Parcerias:
 - Recursos Federais para a Merenda Escolar e o Transporte Escolar – cobertura parcial dos gastos;
 - Programa Dinheiro na Escola – federal, para escolas de Ensino Fundamental;
 - Recursos próprios da APM;
 - Parceria com ONG, Universidades, Faculdades, SENAI, outras Secretarias Municipais, Empresas.
- Serviços e produtos da FUNEDISA: auto-sutestação

GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO

- Realizar, anualmente, fóruns setoriais de educação com atribuições de acompanhamento, avaliação e reorientação das políticas educacionais com a participação da sociedade civil e representante de Conselho de Escola e outras organizações sociais.
- Dinamizar a atuação dos Conselhos de Escola e das Associações de Pais e Mestres.
- Implementar uma metodologia de avaliação das políticas públicas educacionais no município.
- Aperfeiçoar o regime de colaboração entre o Sistema Municipal e o Sistema Estadual de Educação.
- Consolidar e aperfeiçoar o Sistema Municipal de Educação e o Conselho Municipal de Educação.

ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DO PLANO

Criar um Fórum de Avaliação do Plano Municipal de Educação para, proceder a revisão e avaliação das metas e propostas.

FONTES DE CONSULTA

1. LDB – Lei nº. 9394, de 20/12/1996
2. Lei Orgânica Municipal – julho de 1993.
3. Plano Nacional de Educação – arquivo / PNEMEC.
4. MONLEVADE, João A. Plano Municipal de Educação: fazer para acontecer. João A Monlevade. Brasília: Idéia Editora, 2002.

NOTA: Estas páginas encontram-se enumeradas no Plano Diretor 2005 com a seguinte numeração: 11, 12, 20,21,22.

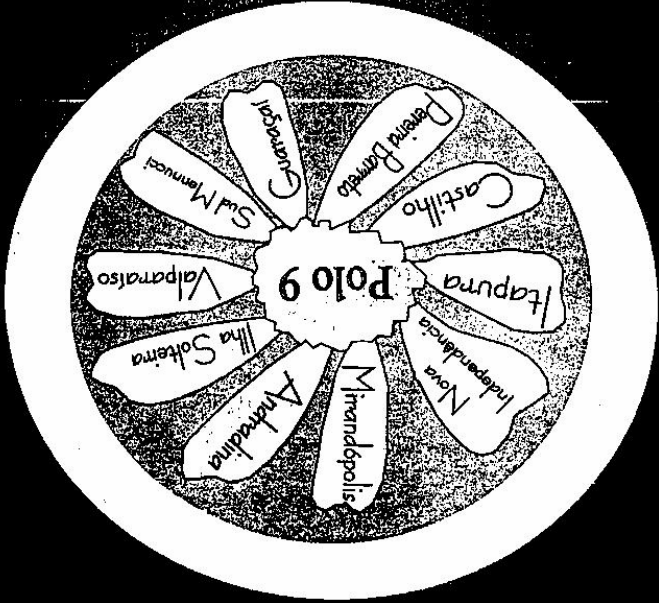
Alameda Rio de Janeiro, 385 – Ilha Solteira - SP Fone/Fax: (18) 3742-2283 - CEP 15385-000

e-mail: diretoria.educ@ilhasolteira.sp.gov.br

MEC

*Formação Continuada de Professores
Educação Infantil*

FND



Polo 9

Andradina		Nova
	Itapura	Independência
Bento de Abreu		Pereira Barreto
	Lavínia	
Castilho	Mirandópolis	Sud Mennucci
Guaraçá	Murutinga do	Valparaíso
	Sul	
Ilha Solteira		

Formação Continuada de Professores Educação Infantil

Quem é rico em sonhos não envelhece nunca.
 Pode mesmo ser que morra de repente.
 Mas morrerá em pleno vôo.
 O que é muito bonito.
 Ensinar é um exercício de imortalidade.
 De alguma forma continuamos a viver
 naqueles cujos olhos aprenderam a ver o
 mundo pela magia da nossa palavra.
 O professor, assim, não morre jamais.

(Rubem Alves)

OFICINAS	TEMAS	CAPACITADORES
Língua Portuguesa	Vamos dar asas a criatividade	Maria Ap. Vaz P de Godoy Roberta Bruno Couto
Ciências	Natureza e Sociedade	Mônica Lupião Lobarinhas Nilva Nunes Campinas
Matemática	Presença da Matemática na Educação Infantil	Renata Cristina Barreiro Silvio Bispo
Educação Física	Movimento	Andréa Tedesco
Música	Musicalizando passo a passo	Ana Maria Cavalheiro Canéo
Arte	Os poetas dos primeiros traços	Fátima Valéria Siqueira
Credenciamento dia 12, das 07h30' às 08 horas na Casa da Cultura		

Cerimônia Oficial
 Dia 12 de maio
 Horário: 8 horas
 Local: Casa da Cultura
 Praça dos Paiaguás.

Cursos Oficinas
 Período: Manhã e tarde
 Local: FAISA
 Al. Bahia, 490 C
 Ilha Solteira, SP.