

Susana Schwartz Basso
Luci dos Santos Bernardi



DESAFIOS DA DOCÊNCIA:
O TRABALHO COM PROJETOS E
O PROGRAMA A UNIÃO FAZ A VIDA

**DESAFIOS DA DOCÊNCIA:
O TRABALHO COM PROJETOS E
O PROGRAMA A UNIÃO FAZ A VIDA**



UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO
ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES

REITOR

Arnaldo Nogaro

PRÓ-REITOR DE ENSINO

Edite Maria Sudbrack

PRÓ-REITOR DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-
GRADUAÇÃO

Marcelo Paulo Stracke

PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO

Ezequiel Plínio Albarello

CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN

Diretora Geral

Elisabete Cerutti

Diretor Acadêmico

Carlos Eduardo Blanco Linares

Diretor Administrativo

Alzenir José de Vargas

CÂMPUS DE ERECHIM

Diretor Geral

Paulo Roberto Gollo

Diretor Acadêmico

Adilson Luis Stankiewicz

Diretor Administrativo

Paulo José Sponchiado

CÂMPUS DE SANTO ÂNGELO

Diretora Geral

Berenice Beatriz Rossner Wbatuba

Diretor Acadêmico

Carlos Augusto Fogliarini Lemos

Diretor Administrativo

Gilberto Pacheco

CÂMPUS DE SANTIAGO

Diretor Geral

Julio Cesar Wincher Soares

Diretora Acadêmica

Claudete Moreschi

CÂMPUS DE SÃO LUIZ GONZAGA

Diretora Geral

Renata Barth Machado

CÂMPUS DE CERRO LARGO

Diretor Geral

Renzo Thomas



CONSELHO EDITORIAL DA URI

Presidente

Luci Mary Duso Pacheco (URI/FW)

Conselho Editorial

Acir Dias da Silva (UNIOESTE)

Adriana Rotoli (URI/FW)

Ana Paula Teixeira Porto (URI/FW)

Arnaldo Nogaro (URI/FW)

Camila Aguilar Busatta (URI/FW)

Carmen Lucia Barreto Matzenauer (UCPel)

Cesar Riboli (URI/FW)

Claudionei Vicente Cassol (URI/FW)

Daniel Pulcherio Fensterseifer (URI/FW)

Dieter Rugard Siedenberg (UNIJUI)

Edite Maria Sudbrack (URI/FW)

Eliane Cadoná (URI/FW)

Elisabete Cerutti (URI/FW)

Elisete Medianeira Tomazetti (UFSM)

Elton Luiz Nardi (UNOESC)

Fernando González Alonso (UPSA/Espanha)

Gelson Pelegrini (URI/FW)

Jaqueline Moll (URI/FW)

Jordana Wruck Timm (URI/FW)

Julio Cesar Godoy Bertolin (UPF)

Laísa Veroneze Bisol (URI/FW)

Lenir Basso Zanon (UNIJUI)

Leonel Piovezana (Unochapeco)

Leonor Scliar-Cabral Professora Emérita (UFSC)

Liliana Locatelli (URI/FW)

Lisiane Ilha Librelotto (UFSC)

Lizandro Carlos Calegari (UFSM)

Lourdes Kaminski Alves (UNIOESTE)

Luana Teixeira Porto (URI/FW)

Lucí Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi (URI/FW)

Luis Pedro Hillesheim (URI/FW)

Luiz Fernando Framil Fernandes (Uniasselvi)

Maria Simone Vione Schwengber (UNIJUI)

Marinês Aires (URI/FW)

Mauro José Gaglietti (Uniavan)

Noemi Boer (UFN)

Patricia Rodrigues Fortes (UFSM/FW)

Paulo Vanderlei Vargas Groff (UERGS/FW)

Rosa Maria Locatelli Kalil (UPF)

Rosângela Angelin (URI/Santo Ângelo)

Sibila Luft (URI/Santiago)

Silvia Regina Canan (URI/FW)

Ximena Antonia Diaz Merino (UFRRJ)

Susana Schwartz Basso
Lucí dos Santos Bernardi

**DESAFIOS DA DOCÊNCIA:
O TRABALHO COM PROJETOS E
O PROGRAMA A UNIÃO FAZ A VIDA**



Frederico Westphalen
2024



Este trabalho está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivados 3.0 Não Adaptada. Para ver uma cópia desta licença, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>.

Autoras: Susana Schwartz Basso, Lucí dos Santos Bernardi

Revisão Linguística: Hellen Boton Gandin

Revisão Metodológica: Karol de Rosso Strasburger

Capa/Arte: Susana Schwartz Basso e Criador de Imagens do Microsoft Bing

Diagramação: Editora URI – Frederico Westph

**O conteúdo dos textos é de responsabilidade exclusiva dos(as) autores(as).
Permitida a reprodução, desde que citada a fonte.**

Catlogação na Fonte elaborada pela
Biblioteca Central URI/FW

B323d Basso, Susana Schwartz
Desafios da docência : o trabalho com projetos e o Programa A União
Faz a Vida [recurso eletrônico] / Susana Schwartz Basso, Lucí dos Santos
Bernardi. – Frederico Westphalen : URI Frederico Westph, 2024.
1 recurso online. 126 p.

Inclui bibliografia.
ISBN 978-65-89066-53-8

1. Educação. 2. Formação de professores. 3. Saberes docentes.
4. Programa A União Faz a Vida. I. Bernardi, Lucí dos Santos. II. Título.

CDU 371.13

Catlogação na fonte: Bibliotecária Karol de Rosso Strasburger CRB 10/2687



URI – Universidade Regional Integrada
do Alto Uruguai e das Missões
Câmpus de Frederico Westphalen:
Rua Assis Brasil, 709 – CEP 98400-000
Tel.: 55 3744-9223
E-mail: editora@uri.edu.br

Impresso no Brasil
Printed in Brazil

Dedicamos este livro, através da “nuvem de expressões”, a todos aqueles que acreditam e tecem esperança, que estão nos mais diversos lugares e movimentam-se para oferecer de maneira criativa aos estudantes, uma educação solidária de que eles precisam. Em especial, aos professores interlocutores que participaram da pesquisa e vislumbram horizontes de aprendizagens significativas na tarefa de ensinar e aprender.



SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	7
APRESENTAÇÃO.....	12
INTRODUÇÃO.....	13
1 AS INQUIETAÇÕES E MEMÓRIAS QUE DESENHAM O CONTEXTO DA PESQUISA.....	16
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM AMPLO CAMPO DE ESTUDOS.....	21
2.1 UMA MIRADA NOS PROCESSOS FORMATIVOS DO PROFESSOR NO BRASIL.....	22
2.2 OS SABERES DOS PROFESSORES: DICOTOMIAS E CONTRIBUIÇÕES DE UMA TEORIA.....	30
2.3 A CATEGORIA SABERES DOCENTES.....	34
3 TRABALHO COM PROJETOS: UM CAMINHO INVESTIGATIVO E DESAFIADOR ..	39
3.1 O TRABALHO COM PROJETOS SOB AS LENTES DE DEWEY E SKOVSMOSE.....	42
3.2 DE UMA ZONA DE CONFORTO PARA UMA ZONA DE RISCO.....	48
3.3 INSTITUIÇÕES QUE PRIORIZAM O QUE O ESTUDANTE QUER SABER.....	51
3.4 O PROGRAMA A UNIÃO FAZ A VIDA.....	58
4 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	66
4.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA: COM QUEM DIALOGAMOS?.....	67
4.2 A CONSTITUIÇÃO DA MATERIALIDADE EMPÍRICA.....	68
4.3 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS: ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA.....	71
5 IMAGENS EM MOVIMENTO: O QUE ANUNCIAM AS CATEGORIAS DE ANÁLISE	76
5.1 SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS AO PROJETO NO PROCESSO EDUCATIVO.....	76
5.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA ANCORADA EM PROJETOS: DIFICULDADES E POTENCIALIDADES.....	84
5.3 SABERES DOCENTES.....	95
5.4 PROCESSOS FORMATIVOS PARA A DOCÊNCIA.....	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
REFERÊNCIAS.....	117

PREFÁCIO

"A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem."

Paulo Freire

Alinho-me ao pensamento de Paulo Freire para refletir sobre a “docência”, esse ato de amor extraordinário que revela a coragem que temos ao enfrentar os desafios que surgem diariamente em nosso cotidiano profissional, independentemente do nível ou da etapa em que realizamos a nossa mágica de ensinar e aprender.

Impulsionada por esse pensamento, tenho o prazer de ler e prefaciar esta brilhante obra de Susana Schwartz Basso e Lucí Terezinha Marchiori dos Santos Bernardi, intitulada *Desafios da Docência: o Trabalho com Projetos e o Programa A União Faz a Vida*.

Este é um trabalho de investigação primoroso, iniciado na pesquisa de Mestrado de Susana, desenvolvida na URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, no Programa de Pós-Graduação em Educação. A pesquisa foi motivada pelo propósito de investigar os desafios experienciados por professores do Ensino Fundamental I no trabalho com projetos desenvolvidos a partir do processo formativo pelo Programa A União Faz a Vida, em uma escola pública considerada referência na Região do Médio Alto Uruguai no Rio Grande do Sul. Esse objetivo, tão bem delineado por Susana e Lucí, trouxe elementos fundamentais para refletir como o processo formativo do programa A União Faz a Vida (PUFV), gerido pela Fundação Sicredi (Instituição Financeira Cooperativa do Brasil), em parceria com as Secretarias Municipais de Educação, mobiliza saberes que promovem o desenvolvimento disciplinar dos conteúdos curriculares nas escolas, por meio de projetos que colocam o aluno no centro do processo de ensino aprendizagem.

Segundo Susana e Lucí, “o trabalho com projetos propõe valorizar as curiosidades dos educandos sobre o mundo que os cerca, mobilizando os conhecimentos escolares para auxiliar na elucidação de suas perguntas e de seus interesses de aprendizagens”. Esse seria o ponto culminante da ideia de que o aluno no centro do processo de aprendizagem, interliga saberes que coloca a experiência como principal ferramenta para o exercício e compreensão da realidade estudada e vivenciada.

A obra aqui apresentada revela a compreensão dos professores sobre como o trabalho com projetos e seus desdobramentos, enquanto processo pedagógico, trazem tanto dificuldades quanto

possibilidades para uma prática alicerçada em bases sólidas de conhecimento e em proposições assertivas de desenvolvimento da docência.

É importante pensar o cenário que se apresenta o cotidiano escolar e suas relações com a concepção de homem e de sociedade que a escola busca formar ou idealiza transformar. Nesse contexto, estão os desafios que a própria sociedade impõe ao fazer pedagógico da docência, que inúmeras vezes demonstra fragilidade na absorção dos saberes essenciais para o exercício de ensinar.

Podemos nos aprofundar na discussão sobre alguns desafios colocados pela sociedade e pela própria organização escolar para o exercício da docência, desafios que o trabalho com projetos pode ajudar a enfrentar. Susana e Lucí, trazem um histórico da abordagem dos projetos, que, desde a década de 1920, juntamente com o movimento do Escolanovismo, promove a ideia de um sistema educacional inovador, colocando o aluno no centro do processo de aprendizagem e na configuração principal do desenvolvimento do aprendizado, uma vez que exige a significação do processo.

No entanto, os desafios para a docência no contexto atual são inúmeros, como é o caso da Informação: seu acesso, por diversas formas, coloca o professor em xeque-mate, exigindo dele uma postura mais inovativa e conectada. O professor em sala de aula não pode ser “o último a saber”, ele precisa estar constantemente atualizado em relação ao conteúdo que ensina e as inovações que conectam o mundo, para que possa promover uma aprendizagem contínua em sua área de conhecimento.

Assim, a informação torna-se um desafio para o exercício da docência, uma vez que o professor precisa estar conectado com o mundo e com as infinitas possibilidades de respostas aos fatos e temas que surgem no dia a dia da sala de aula e no mundo. Da mesma forma, a facilidade de comunicação, embora contribua para aproximação, também acelera a troca de informações, ficando assim, muito veloz a exigência de respostas, em tempos e espaços sem fronteiras ou limites.

Outro desafio importante para o exercício da docência está no domínio das tecnologias, que os professores precisam ter. As tecnologias fazem parte da vida diária das pessoas e, por isso, não podem ser ignoradas nos processos de aprendizagem escolar; pelo contrário, devem integrar o cotidiano da ensinagem. Para os professores, essa situação representa um grande desafio, pois, em alguns casos, eles não dispõem dessas ferramentas, ou ainda não as possuem com a mesma tecnologia que os alunos, o dificulta o nivelamento e a apropriação qualitativa do seu uso.

Tendo em tela ainda os desafios postos no exercício da docência, podemos destacar a forma como a sociedade lida com a satisfação, o prazer e a felicidade, colocando na perspectiva da plenitude humana aquilo que gera bem-estar para o indivíduo. Nesse contexto, a satisfação está

frequentemente centrada no entretenimento, no consumo e em relações efêmeras, pouco direcionadas para os saberes escolares.

Essa forma de compreender as relações sociais representa um desafio para a docência, pois os interesses dos estudantes se desviam do eixo escolar e passam a girar em torno de atividades que oferecem atratividade e prazer, muitas vezes afastadas da ação educativa escolar. Esse é um ponto importante de abordagem para pensar que a escola precisa olhar para seus cotidianos e compreender o quanto está afastada da realidade de seus estudantes. Para tanto, é preciso repensar as estratégias educacionais.

A própria condição social da organização das relações humanas impacta o cotidiano escolar e, de certa forma, tornam-se desafios para o exercício da docência. Nesse contexto, podem estar presentes a volatilidade, a efemeridade, o descarte, o consumo, a precarização do afeto, a baixa entrega, o não comprometimento, a desresponsabilização, e assim, poderia seguir listando indicativos de fragilidade no comportamento das pessoas na sociedade e no ambiente escolar, que prejudicam o desenvolvimento de ações educativas implicadas na formação consistente e de qualidade.

São elementos que compõem a estrutura social da qual a escola e seus atores estão inseridos e que contribuem para demarcar certos movimentos pedagógicos nesse espaço. Ao considerar essa dinâmica no cenário educativo, ganham destaque como desafios alguns elementos presentes no ambiente escolar que envolvem ou estão envolvidos na construção pedagógica da formação. Um desses elementos é a diversidade na formação acadêmica dos docentes, que representa um desafio no contexto escolar, pois cada área científica do saber tem suas especificidades e entendimentos acerca do mundo e de seu debate, ocasionando diferentes formas de abordar o tema e/ou o problema.

A diversidade de formação, por si só, não seria um desafio ao trabalho docente; ao contrário, seria uma força motriz para um fazer pedagógico complexo e conectado com o que há de mais atual na organização social. No entanto, essa mesma diversidade que poderia impulsionar união de esforços na condução do trabalho educacional, é justamente o que dificulta a interação e comprometimento científico entre as partes e o todo, pois existem fragilidades de conceitos, conhecimentos e práticas que levam a precariedade em muitas formações.

Outro elemento que merece destaque é a falta de uma estrutura emocional complexa e saudável, o que muitas vezes, dentro do ambiente organizacional, é ocasionada pela sobrecarga de atividades e carga horária de trabalho extenuante. Na maioria dos casos, essa sobrecarga leva a uma

fragilidade socioafetiva, o que pode desencadear adoecimento, o que gera sofrimento e mal-estar no contexto da docência.

Aliado a esse poderoso problema do mundo atual, o perfil do aluno pode ser destacado como outro elemento decisivo para os desafios da docência. Cada vez mais complexa, a postura do estudante no ambiente escolar hoje é de apatia frente às demandas escolares, falta de foco nos conteúdos, baixa persistência diante dos obstáculos, perda de vínculos afetivos e uso excessivo de tecnologias. Essas situações demarcam um perfil de estudante que dificulta a atuação do professor em sala de aula.

Nesse contexto, considerar os problemas cotidianos como temas instigadores para o desenvolvimento de projetos que tragam luzes aos acontecimentos diários é uma possibilidade para a aprendizagem dos alunos hoje. Assim, o livro proposto por Susana e Lucí oferece elementos essenciais ao debate sobre a aprendizagem significativa para o alunado. Também aborda os saberes necessários para que os professores enfrentem os desafios postos e proporcionem uma aprendizagem significativa no seu contexto diário de sala de aula.

O livro aborda o trabalho com projetos como uma alternativa viável para o professor desenvolver uma prática reflexiva em sala de aula, possibilitando uma aprendizagem significativa para os alunos. Essa abordagem é condizente com a perspectiva inovadora das Metodologias Ativas, como é o caso da Aprendizagem Baseada em Projeto, que aproxima o aluno da leitura da realidade e o envolve na proposição de solução para os problemas encontrados no contexto escolar.

As lentes usadas por Susana e Lucí, com base nos conceitos de Dewey e Skovsmose, de certa forma, contrapõe-se ao sistema tradicional de educação ao propor um modelo de ensino e aprendizagem focado no estudante como sujeito atuante na construção do seu saber. Isso reforça a ideia de que o professor não deve ser apenas um coadjuvante nesse cenário, mas sim uma peça fundamental no acompanhamento das proposições de investigação científica pelos alunos.

Nesse sentido, o presente livro aborda fundamentos essenciais à compreensão da organização curricular da escola por meio de projetos investigativos em tempos e espaços específicos para o seu desenvolvimento. Ele enfatiza a necessidade de pensar um novo formato para a organização curricular para atender às especificidades do trabalho pedagógico baseado em projetos.

Como forma de compreender a realidade do cotidiano dos professores e divulgar bons resultados sobre práticas inovadoras com projetos desenvolvidos na escola, o livro inclui um estudo realizado com um grupo de professores dos Anos Iniciais de uma escola pública da Região do Médio Alto Uruguai. Essa escola desenvolve a prática pedagógica do trabalho com projetos na

perspectiva do Programa A União Faz a Vida desde 2005. Na abordagem apresentada, Susana e Lucí exploram o conceito de projeto e seu significado no contexto da prática dos professores, oferecendo elementos para refletir a organização curricular por projetos e seus desdobramentos como processo pedagógico.

É importante destacar que o livro traz balizadores teóricos e compreensões empíricas que instigam a reflexão sobre o centro do processo pedagógico no trabalho com projetos. Ele propõe que o interesse pela resolução de problemas surja dos temas vividos pelos estudantes, uma vez que oferece a possibilidade de desenvolver o protagonismo tão desejado pela formação escolar.

Ao considerar a efetivação de uma prática significativa no cotidiano escolar, Susana e Lucí apresentam, nos resultados de seus estudos, indicações para uma reflexão importante acerca da vivência pedagógica, que é permeada pelo desenvolvimento dos projetos curriculares.

É uma obra repleta de sentidos e significados, que transborda sabedoria e experiência tanto nas definições conceituais quanto na apresentação da realidade de uma escola que é referência em seu trabalho pedagógico na região em que está inserida. Certamente, a obra de Susana e Lucí oferece elementos fundamentais para refletir sobre a prática educativa, sob a perspectiva de quem está no contexto e no dia a dia dessa ação. Trata-se de uma leitura primorosa que enfatiza conhecimentos significativos sobre o trabalho com projetos no cotidiano escolar e os desafios na docência, que auxiliarão na construção de uma formação protagonista para os estudantes.

Frederico Westphalen, agosto de 2024

Luci Mary Duso Pacheco
Doutora em Educação
Professora do PPGEDU/URI

APRESENTAÇÃO

"A atitude mais importante que pode ser formada
é a do desejo de continuar a aprender."

John Dewey

Ao longo dos anos, nas práticas como docente, o desejo de ter um livro autoral sempre esteve presente entre os “sonhos”. Experiências e estudos ajudaram a concretizar esse “sonho” sob a orientação e colaboração da Professora Dra. Lucí dos Santos Bernardi. Essa obra que apresentamos desenvolveu-se a partir de uma pesquisa para elaboração de dissertação de Mestrado em Educação.

O estudo objetivou investigar os desafios experienciados pelos professores do Ensino Fundamental I no trabalho com projetos desenvolvidos a partir do processo formativo do Programa *A União Faz A Vida*, a partir de relatos de professores(as) de uma Escola de Ensino Fundamental da região do Médio Alto Uruguai, Rio Grande do Sul, Brasil.

Realizamos investigações bibliográficas e de campo, com abordagem qualitativa, ancorado essencialmente em duas bases teóricas: a filosofia de educação do americano John Dewey, que se contrapõe ao sistema tradicional de educação, uma vez que propõe o modelo de ensino e aprendizagem focado no estudante como sujeito atuante; e o conceito de cenários para investigação e para organização da prática pedagógica, postulado pelo dinamarquês Ole Skovsmose.

Nessa linha, explicitam-se elementos estruturantes do trabalho com projetos, com a perspectiva de colocar em debate possibilidades e desafios concretos impostos à docência em termos de método, na forma de trabalhar com o conhecimento, o que oportuniza a participação dos estudantes no processo educativo.

INTRODUÇÃO

"A educação não é preparação para a vida;
A educação é a própria vida."
John Dewey

Este trabalho, apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado em Educação (PPGEDU), está vinculado à Linha de Pesquisa Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas. Tem como foco de análise os desafios na docência no desenvolvimento de projetos educativos do Programa *A União Faz a Vida* (PUFV), gerido pela Fundação Sicredi (Instituição Financeira Cooperativa do Brasil), tendo as Secretarias Municipais de Educação como parceiras. O Programa foi criado em 27 de janeiro de 1994 e lançado oficialmente em 1995, com a meta de promover a educação para um mundo mais cooperativo, a partir de temas como cooperação, cidadania e empreendedorismo.

Segundo Isaac e Casco (2019a), o aporte metodológico de formação do PUFV, cujo eixo principal é o trabalho com projetos, sugere que os educadores tenham acesso a materiais teóricos, estratégias, discussões de temáticas e experiências coletivas. Nessa perspectiva, propõe o desenvolvimento de projetos cooperativos no âmbito da Educação Básica, de maneira a oferecer oportunidades de desenvolvimento integral para crianças e adolescentes (Isaac; Casco, 2019a).

O trabalho com projetos não é uma metodologia recente. Surgiu com a Escola Nova, no final do século XIX. Chegou ao Brasil a partir de 1920, contudo, ganhou força por volta de 1930. Ideias e concepções pedagógicas buscam, desde então, organizar a escola como um meio propriamente social. Trata de críticas ao modelo predominante de ensino e aprendizagem da escola tradicional, embora esse novo modelo contenha, também, interrogações e limites.

O trabalho com projetos objetiva valorizar as curiosidades dos educandos sobre o mundo que os cerca, a partir da mobilização dos conhecimentos escolares para auxiliar na elucidação de suas perguntas e de seus interesses de aprendizagens. A intenção é desenvolver aptidões e habilidades nas crianças por meio de experiências vividas.

Na literatura, encontramos diferentes expressões cunhadas para nomear a proposta, tais como: metodologia de projetos, trabalho com projetos, projetos de aprendizagem, pedagogia de projetos, aprendizagem baseada em problemas e muitos outros (Prado, 2011). Dentre esses, o termo utilizado nesta pesquisa é *trabalho com projetos*, considerando que o programa em análise, *A União Faz a Vida*, utiliza e faz uso dessa expressão.

As escolas respondem a muitas demandas e a prática escolar, organizada por meio de currículos institucionais, disciplinas ou componentes curriculares, consome boa parte do tempo e das energias dos professores. Paulo Freire (1996) descrevia o modelo de organização escolar tradicional como “educação bancária”, na qual somente o professor possuía voz ativa e depositava o conhecimento em um aluno desprovido de seus próximos pensamentos. Nessa lógica, somente o professor “detinha o conhecimento”, sem dar oportunidade ao aluno para participar ativamente do processo de construção do conhecimento.

Nesse sentido, na perspectiva do Programa *A União Faz a Vida*, os conteúdos disciplinares organizados no currículo não são considerados fins em si mesmos. São, antes, compreendidos como pontos de partida para o desenvolvimento de interrogações, assim como também são considerados fontes de conhecimentos, tendo em vista sua mobilização para a obtenção de respostas para questões individuais e coletivas feitas pelas crianças e adolescentes sobre a sua realidade social.

Considerando esse contexto, o objetivo geral deste estudo foi investigar os desafios experienciados por professores do Ensino Fundamental I no trabalho com projetos desenvolvidos a partir do processo formativo pelo Programa *A União Faz a Vida*, em uma escola pública da Região do Médio Alto Uruguai, a investigação foi realizada com um grupo de professores que trabalha desde 2005 com essa prática pedagógica. O objetivo geral foi desmembrado em cinco objetivos específicos: a) Aprofundar concepções e conceitos estruturantes do trabalho com projetos e indiciar como estão sistematizados na proposta do Programa *A União Faz a Vida*; b) Identificar a concepção dos professores sobre o trabalho com projetos e seus desdobramentos como processo pedagógico; c) Averiguar as possibilidades construídas e as dificuldades enfrentadas pelos professores envolvidos no Programa e como as potencializam ou superam; d) Investigar quais saberes docentes orientam a prática do trabalho com projetos; e) Indiciar como os professores avaliam o processo formativo desenvolvido.

Este texto está organizado em duas partes. A primeira é bibliográfica, pois apresenta a fundamentação teórica decorrente da temática proposta. A segunda traz a exposição dos resultados da pesquisa de campo, com uma abordagem qualitativa. Nesta, conforme afirmam Bogdan e Biklen (1994, p. 49), “[...] a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Esta investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras”. A pesquisa qualitativa é capaz de abarcar questões de significado e intencionalidade consideradas inerentes às relações e às construções humanas que produzem sentidos.

Em termos de organização textual, no primeiro capítulo do trabalho, *As inquietações e memórias que desenham o contexto da pesquisa*, são colocados em tela os pontos fundantes que mobilizaram a delimitação da problemática e o desenho da pesquisa.

Em seguida, apresentamos *Formação de Professores: um amplo campo de estudos*, que constitui o capítulo 2. Discorremos sobre os processos formativos no Brasil e como se estruturou o conceito de saberes na formação docente, apresentando concepções teóricas e dicotomias.

No capítulo 3, *Trabalho com Projetos: um caminho investigativo e desafiador*, abordamos o trabalho com projetos sob as lentes de Dewey e Skovsmose e os possíveis desafios dessa metodologia à docência. Descrevemos experiências de instituições mundialmente conhecidas que desenvolvem projetos educativos embasados em conteúdo (currículo) e forma (metodologia) de distintos campos teóricos; também detalhamos a metodologia proposta pelo Programa *A União Faz A Vida* na implementação de projetos por turma.

O foco do capítulo 4 é apresentar o percurso metodológico da pesquisa: os sujeitos, a construção dos dados empíricos e o método de análise utilizado. Na sequência, tratamos, no capítulo 5, as quatro categorias analisadas que configuram um novo texto, um metatexto, assim conceituado por Moraes (2003). São expostas as falas e percepções dos professores acerca das categorias construídas, relacionando-as com a teoria que embasa a pesquisa.

Para finalizar, apresentamos as considerações finais acerca do tema estudado e as referências bibliográficas utilizadas.

1 AS INQUIETAÇÕES E MEMÓRIAS QUE DESENHAM O CONTEXTO DA PESQUISA¹

"Educação não é uma questão de falar e ouvir,
mas um processo ativo e construtivo."

John Dewey

Ser docente é uma tarefa complexa que exige responsabilidade e comprometimento. Meu desejo de ser professora surgiu ainda durante a infância, quando muitas das diversões baseavam-se em “brincar de aulinhas com as amigas ou, em um jogo imaginário, dá-las para as bonecas”. A primeira busca de formação foi no Curso Normal - Nível Médio, pelo Instituto de Educação Madre Tereza, em Seberi/RS, que finalizei em 2004. Minha família, sempre incentivadora, apoiou-me na escolha, e superamos juntos as dificuldades econômicas vivenciadas desde então. Sendo meus pais pequenos agricultores, com uma renda mínima anual vinda da colheita de grãos, era preciso economizar para sustentar as filhas – eu e minhas duas irmãs.

Após o término do Curso Normal, ser professora era, sem dúvida, o que posso denominar “o maior sonho”. Cursei Pedagogia na Universidade Norte do Paraná, finalizada em 2009, tendo como título monográfico “A importância do jogo na construção do conhecimento nas séries iniciais”, sob orientação da professora Cyntia Simioni.

Antes mesmo de concluir a graduação, ingressei na Pós-Graduação *Lato Sensu* em Práticas Interdisciplinares com Ênfase em Educação Infantil e Anos Iniciais do Fundamental, pela instituição (CESUSC) Complexo de Ensino Superior de Santa Catarina, que foi concluída em 2010. O Título monográfico foi “Jogos Infantis como Instrumentos Pedagógicos nas Séries Iniciais”, sendo a orientadora a professora Clediane Bornholdt.

O sonho de infância já havia se tornado realidade. Pois bem, estava com os “canudos” nas mãos. Era hora de conquistar meu espaço profissional: ser servidora pública era a meta. Muita leitura e estudo em horários noturnos passaram a ser minha rotina, pois durante o dia fazer faxina e ser babá era meu trabalho. Em 2011, fui classificada em primeiro lugar em Concurso Público na Prefeitura de Frederico Westphalen. Em março do mesmo ano, assumi a nomeação de Professora de Anos Iniciais. No ano de 2012, mais uma grande conquista, também em primeira classificação, assumi a nomeação de Professora de Anos Iniciais na Prefeitura de Taquaruçu do Sul, atualmente

¹ Por esta seção tratar da trajetória de vida e das motivações pessoais da pesquisadora para o desenvolvimento da pesquisa, será feito uso da primeira pessoa do singular. Voltaremos a fazer uso dessa forma nos parágrafos de encerramento das considerações finais.

meus vínculos empregatícios. Busquei formação em Nível de Aperfeiçoamento na modalidade EAD na Universidade Federal de Santa Maria. Em 2013, fiz o Curso de Atendimento Educacional Especializado, pois estava atuando na Sala de AEE. Meu trabalho final, “Atendimento Educacional Especializado”, foi orientado pela professora Ana Claudia Pavão Siluk. Em novembro de 2019, concluí a Pós-Graduação *Lato Sensu* em Psicopedagogia Clínica e Institucional na URI - Campus de Frederico Westphalen /RS. O trabalho de conclusão do curso foi “Como os estudos Neurocientíficos podem contribuir com a Psicopedagogia?”, orientado pela professora Rosane Fátima Ferrari.

O desejo de ingressar em um curso *Stricto Sensu* esteve presente durante toda minha trajetória profissional. Buscar formação e ampliar meus conhecimentos foram objetivos constantes. Posso afirmar que o mês de agosto de 2019 marcou o início de uma vida acadêmica cheia de sonhos e expectativas: estar no mestrado significou viver sentimentos que as palavras não conseguem descrever. Esse “mundo acadêmico desconhecido” permitiu a construção de histórias de aprendizados e vivências que o tempo não apagará da minha memória.

Nas vivências como educadora da rede pública surgiu meu interesse pelo tema de pesquisa, pois acredito que trabalhar com projetos é oportunizar ao educando vivenciar suas curiosidades, que aguçam o desejo pelo saber. Através do estudo proposto, tive a oportunidade de aprofundar a compreensão dos fundamentos e princípios norteadores do trabalho com projetos, de modo articulado à formação continuada dos professores inseridos na construção desse processo pedagógico. Os resultados alcançados reiteraram, ainda, a importância da formação contínua, que objetiva assegurar uma ação profissional que promova aprendizagens significativas², protagonizando o saber dos alunos.

Enquanto professora, experiencio a prática pedagógica com projetos proposto pelo PUFV. Considero uma proposta produtiva que movimenta os saberes docentes, na medida em que indica reflexões sobre o fazer pedagógico e que realiza ações promotoras de envolvimento e colaboração da equipe escolar. Acredito que essa dinâmica potencializa uma organização prazerosa, com construções significativas, da qual os estudantes gostam de participar, pois são atividades que podem ser elaboradas em espaços diferentes da sala de aula e, assim, é possível despertar e mobilizar para se atingir os objetivos traçados. Indico que o diferencial é a forma de conduzir, de

² Segundo Moreira (1999), a aprendizagem significativa ocorre quando uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo, estrutura essa de conhecimento específico, chamada conforme Ausubel de “subsunção” um conceito, uma proposição, já existente na estrutura cognitiva, capaz de servir como “âncora” a uma nova informação de modo a adquirir, significado para esse indivíduo.

ensinar e de aprender que ela proporciona, bem como a colaboração da comunidade de aprendizagem.

É importante demarcar que a proposta do PUFV se mostra como uma proposta potente para avanços e transformações dentro de um cenário para investigação defendido por Skovsmose (2010), porém, contempla parcialmente um processo de protagonismo do estudante, uma vez que seu ponto de partida é um currículo pré-estabelecido, o que tenciona a confluência de conteúdos e o interesse dos educandos. Tal limite indica que os processos não estão prontos e acabados na comunidade educativa, ao contrário, a busca por superá-los mobilizará as transformações, construindo uma educação relevante.

Nessa perspectiva, John Dewey (2010) postula que uma educação escolar relevante necessita de um professor atento, que possa auxiliar as crianças e/ou adolescentes a desenvolver seus impulsos criativos, orientando-os rumo às aprendizagens científicas, históricas e artísticas. É fundamental pensar que os estudantes são sujeitos ativos e, à medida que são inseridos no processo educativo, eles o reconstroem mediante suas necessidades e suas atividades. Dewey (2010) concebe o conhecimento como fruto dos esforços humanos individuais e coletivos voltados para a resolução de situações-problemas que a experiência social apresenta. A escola é uma instituição importante para a formação integral dos educandos e, portanto, os conhecimentos por ela mediados devem estar a serviço da democracia e do bem-estar da comunidade.

Nesse contexto de inquietações da pesquisadora, que sempre sonhou em dissertar, após dialogar com a orientadora, referência acadêmica e de humanidade para todos os dias que ainda virão, realizei a delimitação dos objetivos de pesquisa. Com o desejo de aprofundar conceitos e concepções sobre o tema, algo que nasceu durante práticas cotidianas anteriores. Também tomei como ponto de partida a consciência do inacabamento humano, na perspectiva de que temos sempre algo novo para aprender. No decorrer da formação tão esperada, após dez anos de concluir a Graduação, fui tomada pelos impactos da pandemia do Novo Coronavírus, que deixa marcas procedimentais que precisaram ser seguidas, tendo em vista as orientações dos Órgãos de Saúde. Dissertar e experienciar o contexto pandêmico assustador e desconhecido só afirma esse querer pesquisar e escrever, que foi realizado no silêncio de algumas muitas madrugadas durante vinte e quatro meses.

Além das inquietações e memórias apresentadas, o desenho do tema se deu através do Estado do Conhecimento³, pesquisa bibliográfica, que foi imprescindível para construção do Objetivo Geral e os Específicos do trabalho. A partir dela, fiz um levantamento de dissertações e teses publicadas em bancos de dados nacionais na área da educação sobre os temas: formação continuada, trabalho com projetos e Programa *A União faz a Vida*. Realizei um mapeamento e analisei quantitativamente e qualitativamente publicações relevantes para o aprimoramento da definição e identificação da relevância da temática.

O levantamento das produções acadêmicas foi realizado em dois catálogos: no Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia). Considerando o objetivo da pesquisa, utilizei para a busca combinações de três descritores: "formação continuada", "trabalho com projetos" e "programa *A União Faz a Vida*".

Desenvolvi as buscas avançadas através das combinações dos três descritores e foram encontrados dezenove títulos relevantes que abordaram aproximações ao tema. Para cada resumo da dissertação e/ou tese encontradas, foram analisadas as questões: A produção acadêmica aborda a formação de professores para o desenvolvimento de projetos do Programa *A União Faz a Vida*? O trabalho tem relação com o tema da pesquisa em questão? O Estado do Conhecimento foi fundamental para aprimorar conhecimentos teóricos e ampliar o estudo acerca do tema.

Mesmo sendo em número reduzido, os trabalhos encontrados apresentaram questões pertinentes a serem consideradas, tais como: descrição e desenvolvimento do trabalho com projetos na perspectiva do PUFV; principais autores que abordam o tema projetos e suas concepções; desafios da docência ao trabalhar com projetos, que contribuiu para o enriquecimento da pesquisa. Esse levantamento colaborou para um recorte mais preciso sobre o tema da pesquisa, que ficou assim definido: “Desafios na docência: o trabalho com projetos e o Programa *A União Faz A Vida*”.

Vale pontuar que, durante as buscas realizadas, os descritores apresentaram a amplitude do termo “projetos”: trabalho com projetos; pedagogia de projetos; projetos integradores; projetos de aprendizagem; projetos pedagógicos; projetos didáticos e programas. Essas identificações trabalham com a ideia de projetos, porém a perspectiva não é comum entre as nomenclaturas, não se referem às mesmas compreensões. Cada uma possui uma estrutura própria e campos teóricos distintos. Nesse sentido, a identificação, o registro e a categorização realizada no Estado do Conhecimento

³ O Estado do Conhecimento, hora mencionado, está disponível na íntegra no link: https://ppgedu.fw.uri.br/storage/siteda4b9237baccdf19c0760cab7aec4a8359010b0/dissertacoes/discente153/arq_1630522338.pdf. Acesso em: 08 dez. 2022.

também foram importantes para definição do “lugar de onde falamos” quando referenciamos trabalho com projetos, em termos de nomenclatura e aporte teórico.

Quanto à nomenclatura, optei por utilizar, ao longo deste texto, a expressão “trabalho com projeto”, tomando como base a análise do Estado do Conhecimento sobre o tema e a aproximação com o programa *A União Faz a Vida*.

Em referência ao aporte teórico, é preciso considerar as diferentes vertentes às quais os estudos sobre projetos estão vinculados, algumas distintas ao trabalho de John Dewey (1959, 2010) e Skovsmose (2000, 2001, 2010), âncoras para este trabalho. Reitero então o quanto foi significativo conhecer os trabalhos selecionados para definir os caminhos da pesquisa.

O capítulo que segue, abordará a formação de professores e as iniciativas vinculadas ao desenvolvimento de projetos nos processos de ensino e de aprendizagem.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM AMPLO CAMPO DE ESTUDOS

"Aprendemos quando compartilhamos experiências."

John Dewey

"Novos aspectos do processo educacional têm de ser desenvolvidos (por causa da natureza dialógica dos processos que estão por trás do conhecimento reflexivo)."

Ole Skovsmose

Ao analisar o processo de formação de professores, Libâneo (1994) afirma que, para assegurar o compromisso com os valores humanos, são fundamentais duas abordagens. A primeira delas é a teórico-científica, contribuindo para o esclarecimento do fenômeno educativo; a segunda é a técnico-prática que visa à preparação específica da docência. Esta, entretanto, não pode ser reduzida ao mero domínio de técnicas e regras, mas implica também os aspectos teóricos, articulados aos problemas e desafios da prática.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, sugere para um ensino de qualidade e de qualificação de professores, os seguintes critérios:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. [...] (Brasil, 1996, p. 55).

Com relação às exigências para atuação na educação básica, a referida Lei preconiza, no Artigo 62, que "a formação de professores para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação" (Brasil, 1996, p. 56). Observa-se a exigência da formação inicial em nível superior, em um curso de licenciatura, considerada uma preparação para o exercício da docência. Na sequência, a busca por oportunidades de formação continuada inclui as atividades planejadas pelas instituições e, até mesmo, pelos próprios profissionais, de modo a permitir o desenvolvimento pessoal e aperfeiçoamento da sua profissão. A formação continuada pode ocorrer ao cursar pós-graduação (*lato sensu* ou *stricto sensu*) bem como por meio de palestras, seminários, leituras de livros, a participação em diferentes grupos de estudos, com base na busca individual e coletiva, sendo

responsabilidade das Secretarias de Educação, conforme legislação vigente. É fundamental, como já apontado, que ela esteja articulada à própria prática e às experiências da sala de aula, deixando claro que somente a formação inicial não é suficiente para o exercício da profissão.

2.1 UMA MIRADA NOS PROCESSOS FORMATIVOS DO PROFESSOR NO BRASIL

A formação de professores é um campo relativamente novo de estudos. Segundo Diniz-Pereira (2013, p. 146), “até 1973 a comunidade internacional de pesquisadores em educação (e, mais especificamente, em ensino) não admitia seu status como linha de pesquisa”. A partir da década de 1990, o tema passou a ser um dos mais estudados na área da Educação, ancorado em investigações sobre os conhecimentos adquiridos pelo professor, sejam aqueles provenientes do exercício profissional, sejam os de sua formação inicial ou continuada. Levando em consideração a busca pela melhoria na qualidade da atuação, os temas que ensejam tais estudos envolvem a avaliação dos cursos de formação, o professor e suas representações, seu método, suas práticas, incluindo diferentes etapas de educação (infantil, fundamental, de adultos). Também são investigados contextos diversos (rural, noturno, a distância, especial), meios e materiais diversificados (rádio, TV, textos pedagógicos, módulos, informática), a identidade profissional e as concepções do professor sobre a profissão, entre outros.

No Brasil, de acordo com Diniz-Pereira (2013, p. 145), até a metade da década de 1970, o professor era “concebido como um organizador dos componentes do processo de ensino aprendizagem [...] que deveriam ser rigorosamente planejados para garantir resultados, institucionais altamente eficazes e eficiente”. Nesses termos, a formação do professor fundamentava-se na instrumentalização técnica e os estudos tinham foco nos métodos de treinamento.

Após a segunda metade da década de 1970, iniciou-se um movimento “[...] de oposição e de rejeição aos enfoques 'técnico' e 'funcionalista' que predominaram na formação de professores até este momento” (Diniz-Pereira, 2013, p. 147). A partir de então, a educação passou a ser compreendida como prática social intimamente conectada ao sistema político e econômico vigente e a prática dos professores “deixa de ser considerada neutra e passa a constituir-se em uma prática educativa transformadora” (Diniz-Pereira, 2013, p. 147).

A década de 1980 foi marcada por um movimento de descontentamento com a educação de forma geral e a formação do professor incluiu essa pauta. A tecnologia educacional dominante nos

1960-70 passou a ser fortemente questionada, bem como a neutralidade, o isolamento e a desvinculação de aspectos político-sociais com que as licenciaturas eram tratadas. Nas ideias de Paulo Freire, o debate a respeito da formação do educador privilegiou dois pontos básicos: o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do educador com as classes populares.

Segundo Fiorentini e Nacarato (2005), a formação continuada de professores no Brasil, nas décadas de 1970 e 1980, consistia basicamente em oferta de cursos de “reciclagem”, treinamento ou capacitação em novas técnicas e metodologias de ensino. Contava com os tradicionais cursos de atualização em conteúdos específicos, baseados no pressuposto de que os professores, com o passar dos anos, defasavam-se em conteúdos e metodologias e, incapazes de eles próprios produzirem novos conhecimentos e se atualizarem a partir de sua prática, necessitavam de novos saberes produzidos por especialistas.

De acordo com os autores, a virada paradigmática ocorreu a partir dos anos 1990, motivada, por um lado, pelos estudos internacionais sobre o pensamento do professor – descobrindo que os educadores também produzem saberes profissionais relevantes e fundamentais, a partir dos desafios de sua prática – e pelo conceito de professor reflexivo e investigador de sua prática. Por outro lado, passou-se a considerar que esse movimento se dá, também, pelos resultados das experiências e estudos dos próprios formadores-pesquisadores, alguns realizados com a colaboração dos professores.

A partir desse novo paradigma, estudos passaram a valorizar a prática cotidiana que resulta na construção de saberes pelos docentes, destacando a importância do professor-pesquisador. Dessa forma, “os saberes escolares e os saberes docentes passaram, então, a se constituir em relevante objeto de pesquisa do Brasil” (Diniz-Pereira, 2013, p. 148). Em relação à formação continuada, mudou o enfoque e passou-se a buscar processos de formação pautados na reflexão sobre a prática, não impostos nem tão pouco formatados a partir da visão externa de educadores e gestores, mas na prática cotidiana dos professores.

Nesse contexto, Diniz-Pereira (2013) anuncia que os anos de 2000 se consolidaram por pensar a formação de professores na perspectiva de compreender os aspectos microssociais da escola com foco nos “agentes-sujeitos”, com destaque aos professores: suas vozes, suas vidas e suas identidades. A partir dos trabalhos de André (2006), em termos de pesquisa, tem-se a ênfase para as seguintes temáticas e metodologias: construção da identidade e profissionalização docente; o método autobiográfico para reconstruir a história de vida e memória dos professores; questões de gênero, relações de poder, etnia e raça dos professores; pressupostos da formação prática.

Encontramos, então, diferentes formas de olhar o que constitui a formação de professores. Mizukami *et al.* (2002) afirmam que o foco da formação deve estar nos processos de aprendizagem da docência, já Imbernón (2000) concebe a formação como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, que tem início na experiência escolar e prossegue ao longo da vida. Garcia (1999, p. 26), por sua vez, define como objeto da formação de professores “os processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem”.

Ao analisar essas diferentes concepções, André (2010) afirma que alguns autores, como Nóvoa (2008), Imbernón (2000) e Garcia (2009), discutem o conceito de desenvolvimento profissional em substituição ao de formação inicial e continuada, pois sugere evolução e continuidade. Essas considerações parecem convenientes para se considerar o desenvolvimento profissional na formação. Garcia (2009) explica a modificação do conceito em decorrência dos processos de aprender e ensinar. Segundo ele, “um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional” (Garcia, 2009, p. 7).

Garcia (2009, p. 15) salienta, ainda, que esses processos visam promover mudanças no desenvolvimento da docência. Ao recorrer a um movimento intencional e planejado de atividades e experiências que possam promover o desenvolvimento profissional dos professores, o objetivo é atingir a qualidade do ensino e, em última (ou primeira) instância, a qualidade da aprendizagem dos alunos. O autor destaca “o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional” (Garcia, 2009, p. 7). Assim, para o autor, a identidade profissional é vista como um elemento inseparável do desenvolvimento profissional.

Consideramos que a formação de professores deve ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, implicando processos intencionais e planejados, que resultem em mudanças de direção e em uma prática efetiva nos espaços escolares. Nóvoa (1995) afirma que a capacitação não pode parar enquanto houver jovens querendo aprender. O autor também salienta que o melhor lugar para a formação de professores é a própria escola. Ele enfatiza que as práticas educativas eficazes surgem de uma reflexão da experiência pessoal partilhada entre os colegas. Há, segundo o autor, a necessidade de um prolongamento formativo, o que favorece o aperfeiçoamento contínuo teórico-prático dos profissionais, em seu contexto de trabalho. Nesse sentido, a formação

não terá início, meio e fim, mas dar-se-á durante o processo contínuo de desenvolvimento profissional de cada professor.

Nessa perspectiva, vislumbra-se a necessidade de novas matrizes conceituais que orientem a proposição das ofertas de formação continuada que não se encerrem em si mesmas, constituindo a práxis dos professores. Faz-se necessária a articulação entre os saberes acadêmicos, tratados na formação inicial, com o cotidiano das escolas.

A formação continuada implica uma relação entre teoria e prática, na qual a teoria está vinculada aos problemas reais postos pela experiência e ação prática assume a condição de ser contínua quando propõe estratégias que possibilitam a reflexão crítica sobre a prática. Dessa forma, desafia-se a reelaboração dos saberes profissionais adquiridos na formação inicial através da prática vivenciada. Nóvoa (1995, p. 28) questiona:

Os professores são portadores (e produtores) de um saber próprio ou são apenas transmissores (e reprodutores) de um saber alheio? O saber de referência dos professores é, fundamentalmente, científico ou técnico? Na resposta a estas e a muitas outras questões encontra-se visões distintas da profissão docente e, portanto, projetos contraditórios de desenvolvimento profissional.

Os saberes docentes não devem ser reduzidos aos espaços e tempos da sua primeira formação acadêmica, mas precisam englobar os espaços e tempos de sua atuação profissional. Tardif (2014) sugere que o professor seja visto como um sujeito ativo, cercado de saberes, uma vez que utiliza em sua prática não somente os saberes provenientes de teorias, mas também oriundos da prática.

A forma como ensinam, no entanto, está enraizada na história de vida desses profissionais, nos modelos já vivenciados ainda como alunos. Nesse sentido, Tardif (2014) considera que:

De acordo com nossas análises, é impossível compreender a questão da identidade dos professores sem inseri-la imediatamente na história dos próprios atores, de suas ações, projetos e desenvolvimento profissional. Nossas análises indicam que a socialização e a carreira dos professores não são somente o desenrolar de uma série de acontecimentos objetivos. Ao contrário, sua trajetória social e profissional ocasiona-lhes custos existenciais (formação profissional, inserção na profissão, choque com a realidade, aprendizagem na prática, descoberta de seus limites, negociação com os outros, etc.) e é graças aos seus recursos pessoais que podem encarar esses custos e assumi-los. Ora, é claro que esse processo modela a identidade pessoal e profissional deles, e é vivendo-o por dentro, por assim dizer, que podem tornar-se professores e considerar-se como tais aos seus próprios olhos (Tardif, 2014, p. 107).

Desse modo, Tardif (2014) evidencia a experiência docente adquirida com o tempo por um sujeito ativo que aprende fazendo e, dessa forma, desenvolve a sua identidade, domínio,

personalidade, conhecimento. Assim, o autor enfatiza a importância da identidade do professor, que é modelada pelas inúmeras interações com colegas e com os estudantes. É necessário, entretanto, lembrar que esses saberes, que têm por fonte a experiência, são influenciados pela organização institucional e que essa, ocasionalmente, contribui, por suas ações e normas (currículos, programas, planos etc.), para o distanciamento entre os saberes da própria experiência e aqueles obtidos em sua formação inicial ou continuada (Tardif, 2014, p. 236).

Contudo, configuram-se dois cenários: um referente à racionalidade dos educadores que pensam a educação e outro ancorado em uma razão econômica (organismos multilaterais) que definem diretrizes educacionais e à formação docente. A lógica do mercado dos anos 1990 direcionaram novos desafios, gerados por uma política neoliberal com ênfase na ‘epistemologia da prática’.

A ‘epistemologia da prática’ é definida por Tardif (2014, p. 255) como o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas. Num sentido amplo, o autor atribui a “saber” os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, ou seja, rotineiramente chamado de saber, saber-fazer e saber-ser.

Nessa lógica, o mercado passa a dar destaque às políticas educacionais, formação inicial e continuada e, nesse cenário a educação passa a ser vista como capaz de resolver os descompassos do capitalismo. Nesse sentido, Carvalho (2007, p. 39) aborda a justificativa:

Sob o argumento de que as novas formas de organização do trabalho e de produção estariam a exigir um novo perfil de qualificação profissional dos trabalhadores teve início um processo que visava adaptar o sistema escolar a essas necessidades. No mesmo momento, o discurso oficial preconizou a necessidade de aumentar a escolaridade da população como meio para melhorar as condições de inserção da economia no contexto mundial, agora marcado pela globalização da economia.

Fica distante a realidade de uma possível transformação para a sociedade aliada às ideias de Freire, já que a lógica da economia passou a usar a educação como estratégia para formar um novo indivíduo, com habilidades produtivas, inovações tecnológicas e capaz de enfrentar a globalização. Essa lógica instrumentalizadora é uma manifestação do mercado, em uma perspectiva de aperfeiçoamento. Uma das consequências da ‘epistemologia da prática’ segundo Tardif (2014, p. 257), “é que não se deve confundir os saberes profissionais com os conhecimentos transmitidos no âmbito da formação universitária.” Assim a escola, a formação dos professores e a educação se tornam um produto mercantil.

Entende-se que uma perspectiva somente prática ou, por outro lado, somente teórica pode acarretar certo esvaziamento na formação e na educação como um todo. O predomínio da teoria pode deslocar da realidade, e a atenção focalizada exclusivamente na prática, sem fundamentos que a embasam, não serão eficazes no processo educativo.

Nóvoa (1992, p. 25) propõe a denominação de formação crítico-reflexiva, que “forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação autoparticipada”, como estratégia para melhor enfrentar a complexidade da dicotomia entre a teoria e prática. Diante disso, segundo o autor, faz-se necessário considerar três processos na formação de professores: desenvolvimento pessoal, desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional.

O desenvolvimento pessoal significa produzir a vida do profissional. A formação continuada, então, deve propiciar uma perspectiva crítico-reflexiva que possibilite (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoal e profissional, [...] permitindo aos professores apropriar-se de seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida” (Nóvoa, 1995, p. 25).

O desenvolvimento profissional se refere à produção da profissão docente. As práticas de formação devem considerar os saberes experienciais dos educadores, a partir de um ponto de vista teórico-conceitual, com o objetivo de propiciar a apropriação dos saberes que são chamados a mobilizar no exercício da sua profissão. Nesse sentido, pretende-se que as práticas de formação tomem “[...] como referência as dimensões coletivas, contribuam para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores” (Nóvoa, 1995, p. 27).

O terceiro processo diz respeito ao desenvolvimento organizacional, à escola como lugar de crescimento profissional permanente, em que não se diferenciem as atividades relacionadas ao trabalho e ao processo formativo. Assim, as dinâmicas de formação-ação organizacional delimitam um novo território de intervenção. Considera-se que os educadores devem se assumir como produtores de sua profissão – não basta mudar os profissionais, é necessário mudar os contextos nos quais eles intervêm. Portanto, o processo de formação, segundo o autor, contempla três dimensões: a própria pessoa do professor, como agente do seu desenvolvimento; a produção da profissão; e os saberes construídos a partir da sua prática escolar.

Aprofundando o conceito de reflexão na formação de professores a que Nóvoa (1995) se reporta, é necessário criar condições de trabalho em equipe. Sendo assim, isso sugere que a escola

precisa criar espaço para seu crescimento. Além de bons salários e de formação adequada, é preciso garantir uma gestão escolar competente, que considere questões políticas, técnicas e pedagógicas.

De acordo com Luck (2005), os conhecimentos políticos referem-se ao relacionamento interpessoal e pedagógico, uma vez que concentram as principais habilidades e conhecimentos sobre os quais os gestores precisam refletir de modo que possam liderar a instituição escolar. Na área pedagógica, a autora sugere: a capacidade de o gestor compreender os fundamentos e bases da ação educacional; compreender a relação entre ações pedagógicas e a influência nos resultados de aprendizagem e formação dos alunos; conhecer sobre a organização do currículo e articulação entre seus componentes e processos; possuir habilidade de mobilização da equipe escolar para a promoção dos objetivos educacionais da escola; capaz de orientar e dar feedback ao trabalho pedagógico. A dimensão técnica refere-se à organização do trabalho escolar nas questões administrativas e financeiras. Essa competência requer um gerenciamento de recursos humanos e materiais.

Nesse sentido, essas dimensões são fundamentais ao planejamento e desenvolvimento de aspectos referentes ao contexto escolar. Possivelmente as ações que dão rumos coletivos à gestão rompem com o isolamento da sala de aula.

É nessa articulação com a prática que se discute sobre a identidade do professor e seus saberes. Ela se constitui na tomada de consciência em relação aos diferentes elementos que fundamentam a profissão e sua integração na situação de trabalho, uma vez que leva à construção gradual de uma identidade profissional (Tardif, 2014).

Ainda com referência à identidade, ela corresponde à maneira de ser e estar em uma profissão e é construída ao longo da vida e do exercício profissional. Por conseguinte, está sujeita à influência das características pessoais e da trajetória profissional de cada um. Como descrito por Nóvoa (1995), questões como as relativas à autonomia para esse exercício parecem ser imprescindíveis. O autor salienta que “o processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho” (Nóvoa, 1995, p. 15).

O (re)conhecimento da identidade permite interpretar melhor o trabalho do professor, interagir melhor com os outros, a partir da compreensão de que suas experiências de vida se relacionam com as tarefas profissionais. “A formação permanente, visto que ajuda a definir esse significado do que se faz e também a adquirir novos saberes, auxilia a mudar a identidade e o eu de forma individual e coletiva” (Imbernón, 2009, p. 74).

A importância de considerar os professores como profissionais que constroem, adquirem e desenvolvem múltiplos saberes a partir de sua prática reflexiva constitui-se num elemento básico para a profissionalização. Imbernón (2009) afirma que o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, ou seja, constituídos em algumas horas ou dias de formação continuada, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional, que é aprendido progressivamente e dominam seu ambiente de trabalho. Ao mesmo tempo, esse conjunto de saberes é interiorizado por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática” (Tardif, 2014).

Tal pressuposto encontra fundamento nas leituras e reflexões que foram realizadas a partir do texto de Tardif (2014), que caracteriza o saber do professor como múltiplo e pluriorientado. São saberes originados dos conhecimentos curriculares, das disciplinas, do exercício profissional e da experiência pessoal.

O desenvolvimento docente e a sua prática envolvem o que Contreras (2002) chama de competência profissional⁴. Ela é evidenciada na relação do professor consigo e com aspectos inerentes à sua função, à medida que houver o reconhecimento de sua capacidade de ação reflexiva e de elaboração de seus saberes sobre o conteúdo de sua profissão, os contextos institucionais e sociais que condicionam sua prática.

Pode-se dizer que a formação docente, tanto inicial quanto a continuada, configura-se pela conexão de conhecimentos, subjetividades e culturas, por meio de conteúdos científicos, tecnológicos e artísticos. A formação docente, portanto, precisa estar voltada à reflexão, discernimento e compreensão do contexto da prática profissional, de modo a assegurar a formação de estudantes como sujeitos comprometidos criticamente para a transformação social. Nesse sentido, não se pode esquecer as visões distintas e contraditórias: formação e a exigência do mercado.

⁴ A competência profissional é entendida mais como uma competência intelectual que não se restringe à dimensão técnica, incluindo “o modo como se cria e se sustenta vínculos com as pessoas, em que a cumplicidade, o afeto e a sensibilidade se integrem e se desenvolvem nas formas de viver a profissão, de tal modo que a compressão e implicação se vinculem. A intuição, a improvisação e a orientação entre os sentimentos próprios e alheios são também parte das competências complexas requeridas pela profissionalidade didática, tanto dentro quanto como fora das salas de aula” (Contreras, 2002, p. 85).

2.2 OS SABERES DOS PROFESSORES: DICOTOMIAS E CONTRIBUIÇÕES DE UMA TEORIA

Como já indicado, o termo “saberes” passou a ser frequentemente utilizado no final do século XX no campo da formação de professores. Especificamente no Brasil, foi no início da década de 1990 que os estudos focalizaram os saberes, ou seja, valorizaram a experiência profissional e entenderam que é possível a produção de um conhecimento prático e a compreensão de que essa prática mobiliza e pode contribuir para a qualificação e fortalecimento da identidade profissional.

Esse campo de estudos vem recebendo contribuições das Ciências Humanas e das Ciências Sociais, com aportes teóricos e conceituais provenientes do comportamentalismo, do cognitivismo, da etnometodologia, da sociologia das profissões, etc. (Borges; Tardif, 2001, p. 12-13), pela possibilidade de compreensão por mais de uma abordagem. Borges (2003) explicita algumas perspectivas que incorporam esses estudos:

- Pesquisas sobre o comportamento do professor: o conhecimento nessa abordagem é visto como externo ao professor, circunscrevendo-se a procedimentos de ensino, conteúdos, métodos e seus efeitos imediatos sobre os alunos.
- A cognição do professor: centra sua análise nos processos cognitivos dos professores; os saberes são vistos como representacionais, configurando-se como um conjunto de informações, roteiros e esquemas.
- O pensamento do professor: essa abordagem se preocupa com aquilo que os professores pensam, conhecem, percebem, representam a respeito de seu trabalho, a disciplina que ministram e a maneira como pensam e resolvem as questões ligadas ao seu fazer no cotidiano.
- Pesquisas compreensivas, interpretativas e interacionistas: o enfoque compreensivo ou fenomenológico não se reduz à cognição ou à razão, mas se volta à compreensão do professor como pessoa, um sujeito que lida e intervém nas situações cotidianas com base em seus valores, suas crenças, suas emoções e suas histórias de vida, e sobre o enfoque do interacionismo construído no processo de socialização profissional.
- As pesquisas que se orientam pelas contribuições da sociologia do trabalho e das profissões: constituem-se também em importante perspectiva de investigação dos saberes dos professores, o que possibilita um enriquecimento das abordagens anteriores.

Considerando as linhas que configuram as teorias do saber dos professores, é importante contextualizar o ideário pedagógico que orientou a formação de professores no Brasil em diferentes épocas. Reporta-se a Borges (2003), que sistematizou três momentos no pensamento pedagógico do Brasil ao longo do século XX: a pedagogia escolanovista, a pedagogia tecnicista e o surgimento das pedagogias críticas, com destaque para a concepção histórico-crítica, que delinea o contexto em que essas ideias pedagógicas emergem e como, no interior de cada uma delas, a docência foi projetada.

Primeiro momento: Em um contexto marcado por mudanças sociais, políticas e econômicas, emergiu o movimento que ficou conhecido como Escola Nova. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em 1932, consubstanciava-se em um corpo de medidas delimitadoras de um novo sistema educacional, de caráter único, laico, em base científica e sob a responsabilidade do Estado. O eixo do ensino que na escola tradicional estava centrado no professor foi, no escolanovismo, deslocado para o aluno, que buscou atender suas necessidades e seus interesses. A formação dos docentes deveria ser realizada em nível superior e não mais ficar restrita à escola normal. No âmbito do movimento escolanovista, segundo Saviani (1997), o professor passou a ser visto como aquele que organiza as situações em sala de aula de modo a permitir o aprendizado do aluno. A preocupação com os conteúdos, uma das importantes características da escola tradicional, foi deslocada para a preocupação em atender suas necessidades e seus interesses.

Segundo momento: O Golpe de 1964 demarcou uma nova fase no capitalismo brasileiro: um capitalismo do tipo associado e subordinado ao grande capital. O crescimento do parque industrial necessitava de mão de obra qualificada e existia uma demanda crescente da sociedade por mais escolarização. Nesse sentido, a educação foi percebida como portadora de desajustes - altos índices de repetência, evasão, baixa oferta - ao passo que o discurso economicista assumia cada vez mais espaço. A Educação precisava avançar para que não fosse um entrave ao suposto desenvolvimento do país. No entanto, o discurso que permeou o campo educativo do período, longe de conceber a educação como entrave, tratou-a como fator de produção. Partindo de uma visão economicista, os programas de formação de professores passaram a valorizar os aspectos didático-metodológicos capazes de responder às exigências do mercado.

Terceiro momento: O cenário brasileiro que viu surgir a pedagogia histórico-crítica, entre o final da década de 1970 e o início dos anos 1980, foi o de um regime ditatorial cada vez mais deslegitimado. A insatisfação popular com um governo opressor, o colapso da economia e a submissão ao Fundo Monetário Internacional formaram o contexto no qual a sociedade civil mostrou cada vez mais sua força. É possível perceber os avanços conseguidos, na década de 1980,

com a fundação do Partido dos Trabalhadores (1980), criação da Central Única dos Trabalhadores (1983) e com a elaboração e promulgação da Constituição Federal (1988). Do lado do movimento dos educadores, é importante registrar a iniciativa dos professores e de suas entidades representativas — como a Associação Nacional de Educação - ANDE, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd e o Centro de Estudos Educação e Sociedade - CEDES. Ademais, em 1983, foi criado o Comitê Pró-Formação do Educador que, posteriormente, em 1990, passou a se chamar Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

Nos anos de 1980, nos quais os ventos democráticos começaram a soprar e se intensificar, a pedagogia histórico-crítica teve sua origem nos estudos do professor Dermeval Saviani (1997) que, procurando melhor delimitar a pedagogia dialética entre as chamadas críticas (abordagens crítico-reprodutivistas e a abordagem de Paulo Freire), sistematizou-a entre 1979 e 1983. A pedagogia histórico-crítica faz uma clara opção em favor da classe trabalhadora e dá ênfase ao aprendizado do conhecimento sistematizado, pois defende que a instituição escolar está ligada ao problema da ciência. Outro ponto importante é a oposição à neutralidade da prática educativa, propalada pelo tecnicismo. Então, cabe organizar o processo educativo de modo a possibilitar ao aluno a apropriação do capital cultural historicamente acumulado. Conforme Alves (2007), o professor, em seu trabalho, não o faz somente baseando-se em conhecimentos científicos, mas em outros referenciais apontados pelos estudos que investigam os saberes e alargam essa compreensão.

Anteriormente, neste trabalho, alguns períodos que marcam a trajetória do campo de estudos da formação dos professores foram abordados. Em sintonia com os marcos temporais lá apresentados, pode-se centrar no terceiro momento desse percurso histórico que emerge nos anos de 1980. De acordo com Alves (2007, p. 267), nessa década a dimensão sociopolítica dominaria o discurso pedagógico. Os saberes escolares, os saberes docentes tácitos ou implícitos e as crenças epistemológicas seriam muito pouco valorizadas e raramente problematizadas ou investigadas, tanto pela pesquisa acadêmica educacional como pelos programas de formação de professores. Embora a prática pedagógica em sala de aula e os saberes docentes tenham começado, nesse período, a serem investigados, as pesquisas não tinham o intuito de explicitá-los e/ou valorizá-los como formas válidas ou legítimas de saber. Ao contrário, procuravam destacar, negativamente, a prática pedagógica, isto é, analisar a prática pedagógica e os saberes docentes pelas suas carências ou confirmações em relação a um modelo teórico que os idealizava.

Em 1996, o educador Paulo Freire publicou o livro “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”, um chamamento para um fazer pedagógico transformador, através

de uma reflexão sobre a formação docente e a prática pedagógica. Na obra, Freire explicita diversos saberes que um professor deve ter para exercer a profissão, no sentido de efetivar uma educação humanizadora.

Pode-se citar, ainda, as obras de Lee Shulman (1986), Daniel de Martin (1992) e de Gauthier *et al.* (1998) que trazem, de acordo com Borges (2001), abordagens distintas sobre saberes docentes. Esses autores, indica Borges (2001), buscam estabelecer diferentes classificações, identificando as diversas diretrizes teórico-metodológicas que orientaram as pesquisas sobre o ensino de um modo geral, sobre a docência mais especificamente e sobre os saberes dos docentes propriamente ditos.

Concorda-se com Alves (2007, p. 270) na medida em que destaca que entre as contribuições dessas teorias, está o fornecimento de instrumentos teórico-conceituais e metodológicos de investigação sobre a trajetória profissional dos professores, de forma a “[...] captar o que fazem, como pensam, no que acreditam, como se relacionam com o trabalho, quais suas histórias de vida e que aspectos contribuem para sua constituição profissional”. Para o autor, fica claro, ainda, que formar o professor e pensar o trabalho docente não eram exclusivamente, embora continuem sendo fundamentais, um problema de fornecimento de boas teorias e bons métodos de ensino.

Entre consensos e dissensos, alguns autores que tratam do tema saberes docentes comungam que a formação de professores no campo da ‘epistemologia da prática’ pode favorecer uma desprofissionalização e um possível esvaziamento. Duarte (2003) e Arce (2001), por exemplo, avaliam ser essa uma forma de precarizar a formação e a própria educação.

Distintamente, Libâneo (2002) e Pimenta (2002), entre outros, apontam a importância da dimensão teórica na formação do professor, bem como a necessidade da reflexão coletiva, da compreensão dos contextos institucionais em que esse profissional atua e da apreensão crítica da realidade social, ou seja, a partir da valorização dos saberes experienciais dos docentes.

Considera-se fundamental o lugar da teoria na formação e no trabalho do professor, bem como uma formação profissional (inicial e continuada) que permita a sua participação nas decisões da escola. Dessa forma, valoriza-se os saberes experienciais frutos da vivência cotidiana que alicerça a prática e as competências profissionais para exercer seu ofício.

Ainda, considera-se que a tensão explicitada por Alves (2007) entre lógicas de entendimento acerca do papel dos saberes docentes no processo de formação de professores revela a existência de concepções subjacentes do debate que se colocam nesse campo de estudo. Um importante resultado de tudo isso foi um aumento da percepção da complexidade do processo de

formação do professor e de seu trabalho. Na seção que segue, pretende-se ampliar as reflexões acerca da categoria “saberes docentes”, fundamental para a sustentação da presente pesquisa.

2.3 A CATEGORIA SABERES DOCENTES

Na presente seção, propõem-se abordar as diferentes concepções de saberes docentes, a partir de um diálogo com Tardif (2014), Pimenta (2012) e Fossatti, Sarmiento e Guths (2012), que trazem conceitos que se assemelham e se complementam na ênfase da prática educativa.

Os pesquisadores canadenses Maurice Tardif, Claude Lessard e Louise Lahaye (1991, p. 218) já inferiam que o saber docente pode ser concebido como “[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência”. Tal conceito é atual!

Os saberes profissionais, de acordo com Tardif (2014), referem-se ao conjunto de conhecimentos adquiridos nas instituições formadoras de professores e incorporados à prática docente. Eles subdividem-se em: saberes das Ciências da Educação, isto é, científicos e eruditos desse campo; e saberes pedagógicos, os quais apresentam-se como “[...] concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa.” (Tardif, 2014, p. 37).

Os saberes disciplinares referem-se àqueles advindos dos diversos campos do conhecimento, definidos e selecionados pelas instituições de Ensino Superior e apresentados sob a forma de disciplinas do currículo da formação de professores. Para Tardif (2014, p. 38), esses saberes “[...] emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.”

Os saberes curriculares são aqueles apresentados aos professores ao longo de suas carreiras, ou seja, “[...] correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos de formação para a cultura erudita” (Tardif, 2014, p. 38). Esses saberes estão presentes em programas escolares e são devidamente aplicados pelos professores.

Os saberes experienciais desenvolvem-se no trabalho diário do professor e no conhecimento de seu meio. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva na forma de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser, como esclarece Tardif (2014, p. 39-40):

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. [...] Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação.

O autor afirma, também, que em uma escala hierárquica, “[...] os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiano parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissional, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais” (Tardif, 2014, p. 21). Ao referir-se aos aspectos que configuram os saberes docentes, Pimenta (2012) aproxima-se do pensamento de Tardif (2014), classificando-os em três tipos: a) saberes da experiência; b) saberes do conhecimento; c) saberes pedagógicos.

Os saberes da experiência, segundo a autora, são construídos pelo professor a partir de sua própria trajetória como aluno, em seu processo formativo, assim como aqueles que “os professores produzem em seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediada pela de outrem” (Pimenta, 2012, p. 22). Quanto aos saberes do conhecimento, continua a autora, dizem respeito aos conhecimentos específicos de uma determinada área na qual o professor irá atuar (por exemplo, conhecimentos específicos de matemática). Ao se referir a esses saberes, Pimenta (2012) destaca a importância de o professor não se colocar como um simples reproduzidor de conhecimentos, mas refletir constantemente sobre o significado desses na vida dos estudantes.

Os saberes pedagógicos, por outro lado, estão articulados com os saberes da experiência, do conhecimento e os didático-pedagógicos. De acordo com Pimenta (2012), eles se referem ao “saber ensinar”, à didática e se produzem na ação, ou melhor, no exercício cotidiano da docência. Tais saberes contribuem com o processo formativo dos professores, possibilitando-lhes novos olhares e reflexões acerca da prática social de ensinar.

Fossati, Sarmiento e Guths (2012) acrescentam o que chamam de saberes de humanização e criativos, considerados necessários para o exercício da docência, tendo como referência as concepções de alunos do ensino médio de três escolas de educação básica, duas no Brasil e uma em Moçambique. Eles dizem respeito a todos os saberes implicados e necessários na relação entre professor-aluno. Os processos de humanização se mostram no colocar-se à disposição do outro, na postura de dar atenção, no manifestar empenho e interesse pelo bem comum. “Essa atitude diante da vida diz da ordem do ser, do saber, do fazer e do conviver num todo integrado da pessoa” (Fossati; Sarmiento; Guths, 2012, p. 79).

Os saberes criativos, assim classificados por Fossati, Sarmiento e Guths (2012), incluem todos os conteúdos mobilizados pelo professor em sua ação cotidiana que viabiliza (re)criar e

encontrar novas e atraentes alternativas para aprimorar o ensino e a aprendizagem. São saberes que possibilitam a superação de dificuldades existentes em alguns contextos educacionais, sejam elas de ordem estrutural, organizacional e/ou econômico-financeira (Fossatti; Sarmento; Guths, 2012).

Nesse atual contexto sócio-histórico, o professor insere-se em uma conjuntura social de crise profunda vivida pela docência. Entretanto, apesar das dificuldades e desafios, é possível perceber professores voltados para a mobilização de saberes criativos que contribuem para que eles tenham atitudes proativas em suas práticas.

Quanto ao tema formação docente, constata-se que Tardif (2014) e Pimenta (2012) apresentam aproximações conceituais em seus estudos. Os saberes classificados por Pimenta (2012) como “da experiência” são definidos por Tardif (2014) como “saberes experienciais”, o que reitera as similaridades interpretativas existentes entre si. Igualmente, é possível estabelecer a mesma relação entre os “saberes disciplinares” e os “saberes curriculares”, apresentados por Tardif, e os “saberes do conhecimento”, propostos por Pimenta. Já Fossatti, Sarmento e Guths (2012) ampliam o olhar e cunham outros dois conceitos: os saberes de humanização e os criativos, além daqueles presentes nas obras de Tardif (2014) e Pimenta (2012).

Todos os saberes são considerados importantes para a constituição do profissional docente e um não existe sem outro. São eles que dão sentido ao trabalho docente e fazem do professor um profissional diferenciado, com inúmeras funções para atuar no processo de formação e produção dos saberes sociais, que contribuem para a produção de significados às suas práticas educativas.

Ao refletir sobre os saberes da docência no processo de formação continuada, Lazarotto (2019, p. 34) afirma:

Remete-nos a olhar para diferentes experiências, sentidos, significados, representações e identificações, uma vez que cada professor se constrói ao longo de sua trajetória pessoal, social e profissional. Para tanto, é imprescindível o reconhecimento da incompletude humana, bem como da importância do profissional da Educação assumir que, durante toda sua vida, ocorre um processo de construção, num movimento contínuo de ser professor e de estar na docência.

Nesse viés, as experiências docentes adquiridas são únicas para cada sujeito. Portanto, o processo de formação continuada permite a articulação de saberes, por meio do compartilhamento de conhecimentos. Assim, um pode aprender com o outro, num movimento de mobilização e produção de saberes que se fundem na experiência, naquilo que passa, toca, acontece e transforma. Nesse sentido, “[...] o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. [...] ninguém pode aprender da experiência de outro, a mesmo que essa experiência seja de algum modo revivida e tomada própria” (Larrosa, 2002, p. 27).

Segundo Lazarotto (2019), as experiências e os aprendizados pessoais constituem um amálgama importante à construção do ser professor. Além disso, no percurso formativo, são mobilizados diferentes saberes, advindos dos contextos histórico, social e cultural em que os docentes se inserem, reafirmando, assim, que o processo de formação acompanha o desenvolvimento tanto pessoal quanto profissional.

A docência exige múltiplas habilidades. Em suma, o professor é alguém que precisa deter os conhecimentos da disciplina que ministra e, ao mesmo tempo, possuir conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia. Essas articulações presentes entre os saberes docentes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de uma formação permanente com essência para a qualificação pessoal e profissional, que proporcione condições de um trabalho coletivo que integre e mobilize saberes.

Pimenta e Anastasiou (2002, p. 71) afirmam que:

[...] nos processos de formação de professores, é preciso considerar a importância dos saberes das áreas de conhecimento (ninguém ensina o que não sabe), dos saberes pedagógicos (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos saberes didáticos (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos saberes da experiência do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida).

Faz-se, então, necessário ter claro que os programas de formação de professores, por mais distintas que sejam suas propostas, precisam estabelecer metas, sabendo que tipo de professor se quer formar e para que contexto. Sob essa análise, os saberes docentes constituídos pelas vivências dos professores ganham força e valorização.

As diferentes classificações dos saberes docentes, apresentadas nesta seção, reforçam a importância de considerar a prática pedagógica do professor como fonte para uma formação reflexiva. Destaca-se que esse processo precisa propiciar situações que o levem a refletir acerca dos desafios cotidianos da docência, a buscar soluções, a descobrir suas qualidades e potencialidades e sentir-se capaz de agir e transformar a realidade em que atua.

No capítulo que segue, a discussão será centrada nas ações metodológicas desenvolvidas em sala de aula. O trabalho com projetos, foco de análise, será analisado sob a perspectiva legal, observando sua presença em documentos oficiais que orientam o ensino no Brasil. Ainda, há que se destacar a articulação entre o trabalho com projetos e a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, haja vista a necessidade de se assegurar o conhecimento das propostas dessa natureza, ou seja, o trabalho com projetos requer diferentes saberes já explicitados e definidos por Pimenta e Anastasiou (2002), (saberes das áreas de conhecimento, os saberes pedagógicos, os

saberes didáticos e os saberes da experiência), para que possam ser implementados e desenvolvidos em sala de aula.

3 TRABALHO COM PROJETOS: UM CAMINHO INVESTIGATIVO E DESAFIADOR

"Nós só pensamos quando nos defrontamos com um problema."
John Dewey

"Toda prática nova traz incertezas"
Ole Skovsmose

A sociedade contemporânea classifica as escolas como instituições que acolhem a todos, que têm como propósito ser um lugar de disseminação cultural, de formação científica, de vivência de experiências afetivas e de convivência ética. O acesso a ela, um dever do Estado democrático, significa a garantia de um meio social que se intitula como inclusivo e equitativo. Skovsmose (2001) assegura que, se quisermos desenvolver uma atitude democrática por meio da educação como relação social, não podemos aceitar aspectos fundamentalmente não democráticos. Ou seja, para estar de acordo com os ideais da democracia, é preciso assegurar oportunidades de acesso à educação básica e à educação profissional. Assim, entende-se que é preciso ressignificar as práticas escolares, de modo a manter as suas especificidades.

Nessa análise, será retomado o movimento Escola Nova, que chegou ao Brasil a partir de 1920, encampado pela elite intelectual que propunha conduzir o país à modernização por meio da educação. Os reformadores buscavam a organização de um sistema nacional de educação inovador, que segundo Saviani (1999) apresenta limites, cujo enfoque era atender os interesses da burguesia, ou seja, para a defesa desses interesses, não havia outra saída senão negar a história, passando a reagir contra os métodos tradicionais como sendo algo tipicamente medieval. Nesse momento em que a escola tradicional, a pedagogia da essência⁵, já não era útil, a burguesia propôs a pedagogia da existência⁶.

Nesse âmbito, conforme Saviani (1999), a pedagogia da essência não deixa de ter um papel revolucionário, pois, ao defender a igualdade essencial entre os homens, continua caminhando na direção de abolir privilégios que barram a realização de parcela considerável dos homens. Nesse

⁵ "Se funda no igualitarismo, uma pedagogia da legitimação das desigualdades? Considera-se que os homens são essencialmente iguais, os homens são essencialmente diferentes, e nós temos que respeitar as diferenças entre os homens." (Saviani, 1999, p. 52).

⁶ "A pedagogia da existência com caráter reacionário, isto é, vai contrapor-se ao movimento de libertação da humanidade em seu conjunto, vai legitimar as desigualdades, legitimar a dominação, legitimar a sujeição, legitimar os privilégios." (Saviani, 1999, p. 53).

momento não é a burguesia a revolucionária, e sim a classe que a burguesia explora. Em suma, o autor menciona o que essa classe faz, ao defender a posição que corresponde aos seus interesses e contrapô-la ao momento anterior. A Escola Nova pintou a Pedagogia Tradicional como um método pré-científico, como um método dogmático e remetido à Idade Média. Saviani (1999, p. 54) argumenta:

No entanto essa crença que a escola nova pintou é uma crença totalmente falsa. Com efeito, o chamado ensino tradicional não é pré-científico e muito menos medieval. Esse ensino tradicional que ainda predomina hoje nas escolas se constitui após a revolução industrial e se implantou nos chamados sistemas nacionais de ensino, configurando amplas redes oficiais, criadas a partir de meados do século passado, no momento em que, consolidado o poder burguês, aciona-se a escola redentora da humanidade, universal, gratuita e obrigatória como instrumento de consolidação da ordem democrática.

A defesa dos escolanovistas se concretizou na escritura do Manifesto de 1932⁷. O movimento tinha como preceitos a estruturação e reconstrução de um sistema educacional no Brasil, que defendia o desenvolvimento de habilidades como observar, julgar, criar, decidir e agir. Concepções pedagógicas buscam, desde então, organizar a escola na qual se proclamava um método novo com interesses burgueses, com o intuito de colocar a educação à altura do século, à altura da época.

É nesse cenário de limites que emerge o trabalho com projetos, como uma “resposta” crítica ao modelo predominante de ensino e de aprendizagem da escola tradicional. Traduz-se em uma maneira particular de conceber e propor alternativas à escola e à educação, como um meio de repensar as estratégias educativas, redimensionar o tempo e a relação professor/estudante, a fim de rever o discurso sobre o conhecimento escolar.

O trabalho com projetos também mantém laços estreitos com o que preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (Brasil, 2013), haja vista que a mesma sugere, dentre outras atitudes, que o professor passe a educar através de investigação:

Essas novas exigências requerem um novo comportamento dos professores que devem deixar de ser transmissores de conhecimentos para serem mediadores, facilitadores da aquisição de conhecimentos; devem estimular a realização de pesquisas, a produção de conhecimentos e o trabalho em grupo. Essa transformação necessária pode ser traduzida pela adoção da pesquisa como princípio pedagógico (Brasil, 2013, p. 165).

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017) também propõe a realização de Projetos Integradores Transdisciplinares. O documento define competências, objetivos e

⁷ O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) apresentou as finalidades e os ideais que a educação deveria seguir, bem como, os meios apropriados para que isso fosse realizado. Teve como redator Fernando de Azevedo e o documento foi assinado por 26 intelectuais brasileiros (Brasil, 2010).

habilidades que as crianças e adolescentes precisam desenvolver para uma inserção com qualidade no mundo contemporâneo. Essas competências nos falam de conhecimentos, de procedimentos e de valores que visam à aprendizagem e ao desenvolvimento de todas as crianças e adolescentes. Competências são aprendizagens constituídas na integralidade dos estudantes, pois mobilizam aspectos sociais, culturais, corporais e afetivos. São construídas num longo prazo e aperfeiçoadas no dia a dia da escola e das famílias. De acordo com a BNCC (Brasil, 2017):

[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como as escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora (Brasil, 2017, p. 19).

No Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018, p. 28), são apresentadas sugestões metodológicas para guiar a abordagem nos currículos e nas práticas pedagógicas das escolas através de Projetos Integradores e Transdisciplinares. O intuito é esclarecer que esses projetos podem ser uma metodologia valiosa para a superação da fragmentação do conhecimento e formação integral do ser humano com o desenvolvimento de uma visão ampla de mundo.

O objetivo das sugestões metodológicas contidas na BNCC é favorecer a construção de saberes disciplinares e transversais, integrando-os a um contexto social amplo. Para tanto, sugerem-se formas de organização dos componentes curriculares que, respeitando a competência pedagógica das equipes escolares, estimulem estratégias dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão de suas práticas pedagógicas (Brasil, 2017, p. 12).

Para além do que preconizam os documentos oficiais, é preciso lembrar que o trabalho com projetos se ancora na organização do ato educativo partindo de situações-problema. É uma proposta para pensar um processo criativo envolvendo professores e estudantes, promovendo interações entre ensino e aprendizagem. Na opinião de Hernández (1998), os projetos sinalizam uma nova maneira de apresentar os conhecimentos escolares, com base na interpretação da realidade e nas relações que vão sendo construídas entre o cotidiano dos alunos e professores, conhecimentos disciplinares e outros saberes não-disciplinares que passam a ser elaborados.

3.1 O TRABALHO COM PROJETOS SOB AS LENTES DE DEWEY E SKOVSMOSE

Considera-se pensar trabalhos com projetos ancorados essencialmente em duas bases: a filosofia de educação do americano John Dewey (1959), que se contrapõe ao sistema tradicional de educação, uma vez que propõem o modelo de ensino e aprendizagem focado no estudante como sujeito atuante; e o conceito de cenários para investigação para organização da prática pedagógica, postulado pelo dinamarquês por Ole Skovsmose.

A filosofia de Dewey ganhou espaço no campo da teoria socioeducativa por meio do movimento Escola Nova, que inseriu uma tendência pedagógica liberal progressista, contrapondo-se ao ensino tradicional. No entanto, essa tendência nova não chegou a representar uma ruptura efetiva com o modelo vigente. Dewey inovou, todavia, em termos de método, na forma de trabalhar com o conhecimento. Para ele, desenvolver uma nova filosofia de educação não é tão simples, pois exige do professor a renúncia de técnicas, tradições e costumes, um desafio que ainda é atual, pois o ensino tradicional é fortemente enraizado nos sistemas de ensino.

A Escola Nova é a discussão que se faz presente no cenário educacional. O ensino tradicional se propõe a transmitir os conhecimentos obtidos pela ciência, incorporados ao acervo cultural da humanidade. Saviani (1991) nos mostra o caráter científico do ensino tradicional em sua origem:

[...] se estruturou através de um método pedagógico, que é o método expositivo, que todos conhecem, todos passaram por ele, e muitos estão passando ainda, cuja matriz teórica pode ser identificada nos cinco passos formais de Herbart. Esses passos, que são o passo da preparação, o da apresentação, da comparação e assimilação, da generalização e da aplicação, correspondem ao método científico indutivo, tal como fora formulado por Bacon, método que podemos esquematizar em três momentos fundamentais: a observação, a generalização e a confirmação. Trata-se, portanto, daquele mesmo método formulado no interior do movimento filosófico do empirismo, que foi a base do desenvolvimento da ciência moderna (Saviani, 1991. p. 55).

O conteúdo da escola tradicional é considerado a ciência transformada em objeto de ensino, uma vez que esse método se centra no professor (adulto), nos conteúdos e no aspecto lógico. É esse adulto que domina os conteúdos logicamente estruturados e organizados, enfim, é do professor o ato cognitivo. Em contraponto, o método proposto pela Escola Nova centra-se no aluno (na criança), nos aspectos de interesses das crianças capazes de responder suas dúvidas. Contudo, são notórios os diferentes limites das pedagogias Tradicional e Nova, com razões de cientificidade

de uma e de outra, que geralmente estão em polos distintos: o tradicional localizado no professor e na matéria e, no outro lado, no aluno e seus interesses.

Para Dewey (1959), o estudante não é um receptor de informações, é o ator desse processo diante da informação e do conhecimento. Assim, considerar que a educação é fundamentalmente uma prática social alicerçada na ação e, seguindo esse raciocínio, pode-se inferir que o ser humano aprende a pensar pelo fazer e experimentar.

O autor defende que a escola é uma agência da comunidade. As crianças deveriam organizar-se em grupos para enfrentar situações semelhantes às de sua vida cotidiana e fazer, inclusive, julgamentos acerca do próprio processo de ensino e de avaliação a que seriam submetidas. Elas aprenderiam a ler, contar e escrever porque tomariam consciência de que essas atividades eram necessárias para resolver seus problemas dentro e fora da escola (Dewey, 1959).

Segundo Saviani (1999, p. 58), a Escola Nova “acabou por dissolver a diferença entre pesquisa e ensino, sem perceber que, assim fazendo, ao mesmo tempo que o ensino era empobrecido, a pesquisa se torna inviável”. O autor assevera ainda que “O ensino não é um processo de pesquisa. Querer transformá-lo num processo de pesquisa é artificializá-lo”. Para ele, se a pesquisa é incursão no desconhecido, e se não se domina o já conhecido, não é possível detectar o ainda não conhecido, com o intuito de incorporá-lo mediante a pesquisa. Já para o ensino tradicional, a incursão no desconhecido se fazia sempre através do conhecido.

Outras considerações sobre os limites da Escola Nova são apontadas por Hannah Arendt, em relação às crianças e adultos, a emancipação das crianças frente à figura dos adultos acaba por sujeitá-la à autoridade mais “tirânica” de seu próprio grupo – um banimento das crianças do mundo adulto – o que teria conduzido a dois sentidos extremos: por um lado a um conformismo por parte das mesmas, por outro à delinquência (Arendt, 2011, p. 231).

A autora nunca defendeu ou desmereceu as propostas pedagógicas liberais ou progressivas, mas contribui ao analisar, refletir e debater sobre os diferentes âmbitos das inferências sociais, acarretadas pelas práticas pedagógicas. A estudiosa menciona que, sob a influência da psicologia moderna e das doutrinas pragmáticas, a pedagogia tornou-se uma ciência do ensino afastada das matérias específicas, do conhecimento técnico, daquilo que efetivamente deve ser ensinado.

As primeiras ideias de Dewey chegaram ao Brasil, por intermédio de Anísio Teixeira e Lourenço Filho. A educação e o currículo passaram a merecer a atenção dos intelectuais brasileiros que ousaram questionar o chamado “princípio cristão” da educação católica.

O clima entre católicos e escolanovistas esquentou quando foi publicado o Manifesto dos Pioneiros⁸, pois o documento continha, aos olhos da Igreja Católica, uma heresia, ao defender que “é dever do Estado tornar a educação obrigatória, laica, pública, gratuita” (Moreira, 1990, p. 47).

Dewey defendia a ideia de uma aprendizagem ativa e participativa, do ponto de vista pragmatista, desenvolvida no final do século XIX e início do século XX. Ele foi um dos formuladores desse movimento nascido nos Estados Unidos e que parte da relação entre pensamento e ação, em que o pensamento é submetido a princípios e necessidade da ação. No processo educacional, essas experiências são notórias, colocando o estudante no centro. Para o autor, nessa perspectiva, os alunos são preparados não só para a resolução dos problemas contidos nas situações atuais, como das que ainda estão por vir. A este respeito, é possível corroborar com a ideia de que:

O conhecimento é primordialmente um instrumento de conduta, não de pura especulação conceitual [...]. O raciocínio não se origina em premissas universalmente estabelecidas, mas sem obstáculos concretos com os quais o homem se depara. Ele não caminha nunca para uma verdade transcendental, mas para uma hipótese, que se tornará a verdadeira mediante avaliação prática da experiência [...]. A função do pensamento, portanto, é a de controlar e modificar o mundo de acordo com as possibilidades e necessidades humanas (Dewey, 1959, p. 54).

A educação, portanto, nessa perspectiva, busca desenvolver aptidões que possam habilitar o indivíduo a interagir de forma sustentável com o meio ambiente e realizar suas possibilidades. Porém, como o indivíduo vive em sociedade, o desenvolvimento dessas aptidões direciona-se não para um simples comportamento, mas para a melhoria e bem-estar do coletivo. A educação apropriada a uma sociedade democrática é concebida por Dewey (1959, p. 83) como “[...] uma reconstrução ou reorganização da experiência, que esclarece e aumenta o sentido desta e também a nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subsequentes”. Assim, propunha que a escola deveria desenvolver aptidões e habilidades das crianças por meio de experiências vividas, num processo de reconstrução e reorganização.

Arendt (2011, p. 232) afirma ser uma concepção de educação pautada única e exclusivamente em habilidades, no saber fazer, que só se pode conhecer e compreender aquilo que “nós mesmos fizemos”. Como a autora escreve, a ideia seria “inculcar habilidades” de um “conhecimento petrificado” e não mostrar como um conhecimento pode ser produzido. Percebe-se, nesse momento, uma crítica ao currículo preestabelecido a ser alcançado como metas.

Esse referencial mostra que a escola não pode ser um lugar em que são estudados fatos e habilidades mecânicas predeterminadas em programas fixos, pois isso excluiria a oportunidade de

⁸ Apresentado na nota 9.

aprender aquilo que de fato é importante para a vida do estudante. Em contraponto, precisa promover ambientes de aprendizagem que permitam experiências reais.

Nesse contexto, segundo a teoria de educação de John Dewey, a aprendizagem está intrinsecamente relacionada com a prática. O autor sustentava que a educação devia basear-se na abordagem de resolução de problemas – o que chamou de “aprender fazendo”. Só uma experiência de situação real da vida, segundo Dewey (1959), efetiva a aprendizagem. Porém, não basta apenas praticar: há que ser uma experiência consciente ou intencional voltada a um novo modo de agir.

Partir de uma situação problemática e aproximar a escola da vida cotidiana coloca em destaque a ideia de projeto, o que rompe com a organização do currículo em matérias fragmentadas e construindo cenários propícios que oferecem recursos para fazer investigações, práticas com referências a situações da vida real, impregnadas de significados. Skovsmose (2000), ao referir-se ao tema projetos, ressalta sua organização dentro de um cenário para investigação, que viabilizem a participação da criança (e do estudante, de modo geral) na construção do processo. Para o autor, os projetos não buscam soluções e possíveis superações para a problemática educacional, contudo, os mesmos podem auxiliar na organização da prática pedagógica e estabelecer forte relação com a realidade social, considerando-se a necessidade da ressignificação da maneira de aprender, que vai muito além de listas de conteúdos oferecidos nos bancos escolares.

Segundo Skovsmose (2000), desenvolver um projeto significa aproximar-se da atividade de investigar. Consiste em criar ambientes de aprendizagem para a investigação, aspecto que facilita a busca pelo conhecimento através do desejo e a exploração de novas descobertas. Ao mencionar “cenário para investigação”, o autor define:

Um cenário para investigação é aquele que convida os alunos a formularem questões e procurarem explicações. O convite é simbolizado pelo "O que acontece se...?" do professor. O aceite dos alunos ao convite é simbolizado por seus "Sim, o que acontece se...?". Dessa forma, os alunos se envolvem no processo de exploração. O "Por que isto...?" do professor representa um desafio e os "Sim, por que isto...?" dos alunos indicam que eles estão encarando o desafio e que estão procurando por explicações. Quando os alunos assumem o processo de exploração e explicação, o cenário para investigação passa a constituir um novo ambiente de aprendizagem. No cenário para investigação, os alunos são responsáveis pelo processo (Skovsmose, 2000, p. 6, grifos no original).

A construção de um cenário investigativo depende da aceitação do convite por parte do professor (possibilidade de explorar temas atrativos) e do estudante (podem no momento ter outras prioridades). As práticas de sala de aula baseadas num cenário para investigação diferem fortemente daquelas atividades rotineiras, que já possuem supostamente respostas prévias, sendo elas

selecionadas pelo professor através de um conteúdo para ‘levar’ ao estudante. Nessa perspectiva, tudo está pensado e definido anteriormente.

Um projeto desenvolvido num cenário para investigação apresenta aspectos com referências reais, tornando possível aos estudantes produzirem diferentes significados do seu cotidiano para as atividades. Esse ambiente investigativo contribui para a formulação de dúvidas e questionamentos para que, assim, os estudantes busquem respostas, para atribuir sentido para a aprendizagem. O pressuposto de que há respostas prévias não faz sentido nesse cenário. O professor tem o papel de orientar. Novas discussões baseadas em investigação sempre surgem, muitas hipóteses e curiosidades passam a integrar os ambientes de aprendizagem.

Nessa perspectiva, não significa deixar de realizar atividades consideradas comuns, mas sim adentrar em um terreno com possíveis e diferentes aprendizagens. Atividades que poderiam ser monótonas podem se transformar em tarefas frutíferas, intensas e importantes. O diálogo entre o professor e os estudantes propicia o engajamento para esse ambiente de investigação. Para Santos e Bernardi (2019), uma atitude investigativa, que pode estar inserida em todos os espaços educativos, é o elemento fundamental no desenvolvimento de um trabalho com projetos.

A ideia da atitude investigativa coloca em pauta o papel da escola, como defendem Hernández e Ventura (1998). Este não é somente transmitir conteúdos, mas ajudar, facilitar a construção da subjetividade de cada um, para possibilitar a criação de estratégias e formas de interpretar o mundo e participar das transformações. Os projetos, por isso, geram um alto grau de autoconsciência nos estudantes, uma vez que criam estilos individuais e coletivos de aprender.

Os autores afirmam que o trabalho com projetos visa:

[...] favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitam aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio (Hernández; Ventura, 1998, p. 61).

Nesse viés, é importante fazer uma análise do papel do trabalho com projetos para que, por intermédio da interação com os outros, o estudante transforme a informação em conhecimento pessoal. Esse processo de construção, segundo Santos e Bernardi (2019), valoriza uma prática pedagógica que estimula a iniciativa através da pesquisa; desenvolve o respeito às diferenças pela necessidade do trabalho em equipe; incentiva desde o saber ouvir, expressar-se, falar em público até o pensamento crítico e autônomo. Essa autonomia desenvolve-se gradativamente, com toda a diversidade de caminhos percorridos e as competências que os estudantes vão consolidando através da prática da pesquisa.

Assim, na medida em que se ressalta a aprendizagem de maneira coletiva, se enfatiza a construção do conhecimento nas relações e inter-relações que se estabelecem entre estudantes e professores no espaço escolar e oportunizam uma aprendizagem significativa e que favoreça também, o desenvolvimento individual. É necessário destacar a importância de o trabalho com projetos acontecer desde a organização dos currículos escolares até seu desenvolvimento em sala de aula. Barbosa e Horn (2008, p. 35) afirmam que:

Para haver aprendizagem, é preciso organizar um currículo que seja significativo para as crianças e também para os professores. Um currículo não pode ser a repetição contínua de conteúdos [...]. Os projetos abrem para a possibilidade de aprender os diferentes conhecimentos construídos na história da humanidade de modo relacional e não-linear, propiciando às crianças aprender através de múltiplas linguagens, ao mesmo tempo em que lhes proporcionam a reconstrução do que já foi aprendido.

As autoras compartilham a ideia de que a elaboração do currículo escolar articulado por projetos possibilita um direcionamento pedagógico contextualizado para que o processo de ensino e aprendizagem seja realmente efetivado. Elas criticam a fragmentação curricular por disciplinas.

As transformações no cotidiano da sala de aula exigem novas posturas e conhecimentos. Então, compreende-se que demandas emergem e o professor é desafiado de diferentes formas a movimentar-se no cenário colocado, que lhe atribui novos papéis. O principal deles, no trabalho com projetos, é analisar o que os alunos já possuem de conhecimento acerca de determinado tema, por meio da identificação de questões que tanto estejam previstas no currículo, como nos saberes do senso comum. O professor é quem vai especificar o fio condutor para o projeto e, ainda, explicitar os objetivos e conteúdos, de forma articulada ao projeto político pedagógico da escola e aos referenciais curriculares adotados.

Cabe destacar que o trabalho com projetos se mostra como uma alternativa para fazer a interligação de saberes. Nesse sentido, os mesmos são importantes, pois fazem a sustentação da práxis efetiva do professor, que poderá proporcionar aos estudantes uma maior interação com seu meio social, cultural e de vivência cotidiana. É um processo enriquecedor, mas, ao mesmo tempo, desafiador, conforme será tratado na seção que segue.

3.2 DE UMA ZONA DE CONFORTO PARA UMA ZONA DE RISCO⁹

Quando se coloca a ideia de trabalhos de projeto em pauta, emerge a necessidade de refletir sobre a possibilidade de as instituições educacionais repensarem os currículos. Quando planejados na metodologia de projetos, partem não de uma estrutura engessada, mas de um assunto ou tema que instigue a comunidade escolar e que permita uma aproximação das vivências dos estudantes, através da relação entre os conteúdos entre si com os saberes produzidos no meio social e cultural, como parte integrante das atividades da sala de aula.

Dessa forma, o professor cumpre o papel de mediador, um mobilizador na relação entre estudante e a aprendizagem, na medida em que rompe com o modelo da “educação bancária”, como infere Freire (1996). Esse modelo “bancário” tem no professor a figura central do processo ensino aprendizagem, sendo os educandos considerados como vasilhas a serem cheias: o educador/narrador deposita comunicados, informações e conteúdos, que estes recebem e memorizam mecanicamente. Freire afirma que o aluno precisa se apropriar do conhecimento produzido para fazer a crítica ao instituído. Na mesma lógica, Dewey (1959) afirma que o docente deixa de ser o único que está ensinando, para todos os envolvidos se tornarem educadores uns dos outros.

Por se tratar de uma construção coletiva, o trabalho por projetos demanda a interlocução constante entre professores e alunos, o que se constitui na essência da proposta educativa freireana. De acordo com o autor, o diálogo supõe troca, já que “[...] os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. [...]”. Desta maneira, o educador já não é aquele que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que ao ser educado, também educa” (Freire, 2005, p. 79).

O conhecimento sistemático não pode abandonar o trabalho com projetos. O diferencial é a forma de conduzir, de ensinar e aprender, pois os ensinamentos da escola tradicional laica são a ciência, a linguagem, a matemática, produzida pela humanidade. O desafio do educador é a busca constante de subsídios teórico-práticos para o exercício da docência, para a compreensão de que o conteúdo a ser trabalhado, que é uma síntese já produzida. Esse conhecimento, ao ser considerado relevante, conduz o estudante a transitar por ele, provocando inquietações e instigando a ir além (saber mais). A forma do trabalho com projetos, como já mencionado, não desconsidera os

⁹ As ideias de Zona de Conforto e Zona de Risco são descritas por Miriam Godoy Penteado. Segundo essa pesquisadora, a zona de conforto é uma situação vivida pelo professor na qual quase tudo é previsível, conhecido e controlável em suas aulas. Na zona de risco, por sua vez, imperam a imprevisibilidade e a incerteza, o surgimento de situações inesperadas é uma constante e o professor deve estar preparado para enfrentá-las (Borba; Penteado, 2001, p. 54).

conhecimentos sistematizados. Nesse sentido, Freire (2003) afirma que o conhecimento a ser aprendido serve para ler, interpretar e transformar o mundo.

A função do professor, no contexto da prática do trabalho com projetos, é permeada por vários desafios a serem enfrentados. É importante questionar até que ponto os professores se sentem confortáveis com essa abordagem de ensino, em que medida a sua formação inicial e continuada lhes trouxe suportes teóricos que possibilitem articular e traduzir novos saberes em novas práticas. O objetivo é gerar a possibilidade de o professor intervir em cooperação com o aluno dentro de uma zona de risco, “[...] fazendo dessa uma atividade produtiva e não uma experiência ameaçadora. Isso significa, por exemplo, a aceitação de questões do tipo ‘o que acontece se...’, que possam levar a investigação para um território desconhecido” (Skovsmose, 2010, p. 18).

Da perspectiva dos professores, segundo Skovsmose (2000), isso pode parecer o movimento de uma zona de conforto para uma zona de risco. Ou seja, deixa-se de ter o controle, esse que permite a visualização e a previsão melhor os próximos passos, e passa-se a atuar em uma zona de risco – o movimento acontece a partir da imprevisibilidade, que pode gerar oportunidades de aprendizagem diversificadas. Possivelmente, os diferentes ambientes de investigação no trabalho com projetos causarão um grau elevado de incerteza.

O trabalho de projetos, conforme Skovsmose (2000), rompe com a centralidade do processo ensino aprendizagem na figura do professor. Estudantes trabalhando com temas diversos, por exemplo, encontram possíveis situações e experiências que os professores não conseguem prever ao planejar a aula. Esse profissional precisa estar sempre pronto para enfrentar perguntas que podem não ser facilmente respondidas. Essa reorganização tem influências na forma como o significado é produzido.

Portanto, a ideia completa de “reorganização” se relaciona fortemente à de “zona de risco”. Quando os estudantes estão explorando um cenário, o professor não pode prever que questões vão aparecer. Qualquer cenário para investigação coloca desafios para o professor. O movimento proposto exige que o professor saia de sua “zona de conforto” para uma concepção problematizadora de educação, uma “zona de risco”, na qual Freire (2003) propõe o diálogo que produz educação libertadora. Por ser dialógica já é problematizadora e proporciona a tomada de consciência dos indivíduos sobre sua realidade. Somente a consciência crítica organiza um recorte viável da realidade, concebendo os fatos e as suas múltiplas relações. O educando deve descobrir-se como construtor desse mundo da cultura, na qual se constroem relações dinâmicas, envolvendo de forma ativa professor e aluno, que é convidado a indagar e/ou investigar.

De acordo com Skovsmose (2010), a zona de conforto é um lugar simbólico onde tudo é conhecido e controlável, no qual a situação educativa mostra um alto grau de previsibilidade tanto para alunos quanto para professores. A solução não é voltar para a zona de conforto, mas ser hábil para atuar no novo ambiente. A tarefa é tornar possível que sujeitos envolvidos sejam capazes de intervir em cooperação dentro da zona de risco, fazendo dessa uma atividade produtiva e não uma ameaça. Skovsmose (2000) afirma que uma condição importante para os docentes se sentirem capazes de agir na zona de risco é o estabelecimento de novas formas de trabalho colaborativo, em particular, entre os seus pares, mas também juntamente com a comunidade escolar.

Nessa perspectiva, é fundamental pensar na organização escolar a partir da ideia do trabalho com projetos, não como a única proposta pedagógica, mas como um caminho possível para tratar com significado os processos de ensino e aprendizagem. Isso supõe não somente uma redefinição dos conteúdos disciplinares emergentes, mas também dos tempos, espaços e processos educativos, bem como da disposição dos alunos, ou seja, o que chamamos de classe ou turma e que se constituiu historicamente como a unidade de composição escolar.

Skovsmose (2001) menciona que é inaceitável que apenas o professor tenha um papel decisivo e prescritivo na escola. Em vez disso, o processo educacional deve ser entendido como um diálogo, inspirado na educação crítica, com o envolvimento dos estudantes no controle desse processo. Ainda, por razões de princípio, se uma educação pretende desenvolver uma competência crítica, tal competência não pode ser imposta. O trabalho com projetos incentiva a participação das crianças e ou adolescentes em seu desenvolvimento, partindo das dúvidas e curiosidades. Skovsmose (2001) enfatiza as relações com uma realidade já vivida mais do que com uma falsa realidade contida em muitos exercícios desenvolvidos em sala de aula.

Ao se pensar sobre o trabalho com projetos na perspectiva investigativa, para Skovsmose (2010), o professor precisa desenvolver a postura de busca constante de informações. A instituição escolar precisa disponibilizar oportunidades de formação continuada inseridas na carga horária, conforme prevê a legislação. Essa estruturação permite discussões entre os pares e viabiliza assumir essa postura coletivamente, uma vez que possibilita aberturas para o processo de investigar e aprender com as experiências, na medida em que busca estabelecer uma relação entre os fundamentos teóricos que emergem da necessidade de pensar a educação como uma tarefa coletiva. Os projetos possibilitam adotar percursos diferentes para executar planos e atingir metas. O contexto de investigação, necessariamente, precisa de outras pessoas e de trocas constantes.

O que o professor deveria ensinar - porque ele próprio deveria sabê-lo – seria, antes de tudo, ensinar a perguntar. Porque o início do conhecimento, repito, é perguntar. E somente

a partir de perguntar é que se deve sair em busca de respostas e não o contrário: estabelecer as respostas, com o que todo o saber fica justamente nisso, já está dado, é um absoluto, não cede lugar à curiosidade nem a elementos para o descobrir. O saber já está feito, este é o ensino (Freire; Faundez, 1998, p. 46).

Indagação e investigação são processos inseparáveis, uma vez que, se o aluno não tem as informações sobre o problema, não tem como indagá-lo e vice-versa. São atividades que requerem uma participação ativa e cabe ao professor a responsabilidade de integrá-los de forma que se sintam convidados a participar da atividade.

O professor, na função de mediador da proposta, depara-se com desafios no movimento de uma zona de conforto para uma zona de risco. O imprevisível perpassa esse contexto e ignorá-lo pode significar eliminar oportunidades de aprendizagem associadas a novas ideias e descobertas. Daí a importância de uma formação para os professores agirem e intervirem adequadamente, da oportunidade de fazer da zona de risco uma atividade produtiva e não uma experiência ameaçadora.

Assim, busca-se estabelecer uma relação entre os fundamentos teóricos que sustentam as propostas de trabalho com projetos e a necessidade de uma formação docente articulada à realidade e que tenha como ponto de partida o desejo de promover a autonomia dos estudantes. Na seção que segue, serão apresentadas algumas experiências desenvolvidas em instituições que atuam na perspectiva metodológica (forma) do trabalho com projetos.

3.3 INSTITUIÇÕES QUE PRIORIZAM O QUE O ESTUDANTE QUER SABER

Abordar o trabalhar com projetos induz o pensar: é possível concretizar essa prática pedagógica de forma diferenciada, capaz de inspirar e provocar uma ruptura na forma de fazer docência? Isso requer que os professores desenvolvam um novo modo de ensinar e aprender (trabalho com projetos) e uma nova forma de emergência dos conhecimentos (conteúdos). Tudo isso sem abandonar o objeto da escola que é o conhecimento. Para dar conta de tal proposta, o professor precisa mediar e oferecer escolhas que auxiliem os estudantes a encontrar as respostas para suas curiosidades e ou hipóteses, para oportunizar diferentes maneiras de aprender. Conforme já explicitado, alguns autores compartilham a ideia de que a elaboração do currículo escolar articulado por projetos possibilita um direcionamento pedagógico contextualizado para que a aprendizagem se distancie das fragmentações disciplinares.

Apresentam-se, na sequência, algumas propostas desenvolvidas por instituições que seguem essa perspectiva, cujos processos educativos se destacam pelo protagonismo e autonomia

das crianças. Tais propostas inspiram e permitem acreditar na materialidade de promover processos educativos na perspectiva de projetos.

Instituições conhecidas mundialmente como a Escola da Ponte (Portugal), a Reggio Emilia (Itália), a High Tech High (Estados Unidos), o Projeto Âncora (Brasil) e a Escola Maria Peregrina (Brasil) se caracterizam por suas propostas pedagógicas consideradas inovadoras. Elas têm em comum o fato de romperem com o padrão tradicional de estruturação curricular, não seguindo o sistema de seriação. Nessas instituições, o currículo é aberto para atender a autonomia das crianças e adolescentes em suas inquietações e realidades a partir de uma construção coletiva. A formação inicial e continuada dos profissionais dessas instituições tem por base compreender as crianças e saber ouvi-las. A ideia é desenvolver a capacidade de investigar e questionar com um olhar crítico; o professor aprende nas trocas e no trabalho que realiza em seu cotidiano no espaço de aprendizagem, embasado pela ação e não pela instrução. Os profissionais são orientados a deixar de lado os sistemas curriculares e a organização estabelecida em sua formação inicial universitária, devendo, então, pensar no contexto social, cultural e simbólico em que vivem para organizar o plano de trabalho.

Essas escolas são referências e servem como estudo para muitos autores que dialogam sobre educação em diferentes lugares do mundo. Entre elas, chama a atenção a Escola da Ponte, criada por José Pacheco, em 1976, inserida no sistema público de educação, em São Tomé de Negrelos e na Vila das Aves, em Santo Tirso, no distrito do Porto, em Portugal. Segundo o projeto educativo, a escola tem como pedagogia o “Fazer a Ponte”, que visa à formação de pessoas autônomas, responsáveis e solidárias, comprometidas com a coletividade. A instituição não adota um modelo de séries ou ciclos. Dessa forma, os estudantes de diferentes idades se organizam de acordo com interesses comuns para desenvolver projetos de pesquisa. Os grupos se formam e se desfazem conforme os temas de estudo.

Na Escola da Ponte, os professores desenvolvem funções opostas ao modelo tradicional. Eles são orientadores educativos e têm uma formação multidisciplinar (psicólogos, pedagogos, terapeutas, entre outros) para contribuir com a formação sistêmica e o desenvolvimento educacional do estudante, pois esse começa a ser visto como o “verdadeiro sujeito do currículo – e não um instrumento ou um mero destinatário do currículo” (Santos, 2012 *apud* Alves, 2012).

Na proposta dessa escola, os professores não preparam um projeto para os estudantes, mas os ajudam a planejar e elaborar seus projetos; não transmitem conteúdos, mas ensinam os estudantes a pesquisarem as informações e partilhá-las. Pacheco (2014) afirma que o modo como o aluno aprende é o modo como o professor-tutor ensina. Ele é um protótipo do estudante. Se este vê

no professor-tutor atitudes de autonomia e responsabilidade, ele aprende autonomia e responsabilidade.

Na concepção de Pacheco (2014), o projeto de formação da escola da Ponte foi o ponto de referência em torno do qual se podem regular os conflitos resultantes da existência de lógicas diferentes de ensino aprendizagem, nas quais o grupo-sujeito reelaborou valores, crenças e opiniões. A Ponte constituiu-se em uma comunidade de iguais, prefigurando uma profissionalidade presente na definição do professor como intelectual reflexivo, crítico e transformador.

Diante disso, conforme o Projeto Educativo Fazer a Ponte (2003, p. 6), a Escola organiza-se nos termos do seu Regulamento Interno, com forte participação da família:

Os pais/encarregados de educação que escolhem a Escola e adotam o seu Projeto, comprometendo-se a defendê-lo e a promovê-lo, são a fonte principal de legitimação do próprio Projeto e de regulação da estrutura organizacional que dele decorre, devendo o Regulamento Interno reconhecer aos seus representantes uma participação determinante nos processos de tomada de todas as decisões com impacto estratégico no futuro do Projeto e da Escola (Projeto Educativo Fazer a Ponte, 2003, p. 7).

Os contatos são feitos sempre que necessário, através do professor tutor, que acompanha, orienta e avalia diariamente as atividades realizadas pelos estudantes. A escola disponibiliza atividades de enriquecimento do currículo às famílias que necessitem que os seus filhos tenham um acompanhamento. Sendo assim, a organização que esta escola:

[...] põe em prática inspira uma filosofia inclusiva e cooperativa que se pode traduzir, de forma muito simplificada, no seguinte: todos precisamos de aprender e todos podemos aprender uns com os outros e quem aprende, aprende a seu modo no exercício da Cidadania (Projeto Educativo Fazer a Ponte, 2003, p. 5).

Outra experiência que rompe com as fronteiras do conhecimento é a desenvolvida nas creches e escolas de Educação Infantil Reggio Emília, localizada no norte da Itália. A proposta surgiu após a Segunda Guerra Mundial e, em um trabalho coletivo, professores, pais e demais cidadãos montaram um sistema público de cuidado e educação para as crianças. Consiste em uma abordagem pedagógica inspiradora para muitos estudiosos da educação que buscam alternativas para melhorar e reformular as práticas pedagógicas.

Segundo Edwards, Gandini e Forman (2016), o modelo desenvolvido em Reggio Emília é reconhecido como inovador na Europa e essas escolas tornaram-se ponto de referência para educadores ao redor do mundo. Sua construção teve como protagonista o jovem professor Loris Malaguzzi, que pensava em organizar escolas infantis nas quais as crianças tivessem o direito de ser protagonistas na busca pelo conhecimento. Nessa proposta, a criança escuta, investiga e aprende a partir das diferentes linguagens e revela nas práticas pedagógicas suas diferentes potencialidades,

deixando a curiosidade espontânea sempre acesa ao máximo num espaço em que é ouvida e pode participar do processo educativo.

O projeto Reggio Emília é composto por doze princípios, conforme apresenta em seu regimento (Children, 2013): Protagonismo Infantil; Criança como possuidora de cem linguagens; Projetação; Escuta; Participação; Aprendizagem como processo subjetivo e grupal; Pesquisa educativa; Documentação; Organização; Ambiente, Espaço e relação; Formação Profissional e Avaliação. Esses princípios são fundamentais para pensar o trabalho com projetos e o protagonismo da criança.

Rinaldi (2014) e Edwards e Gandini e Forman (2016) inferem que a formação dos profissionais é uma preocupação da abordagem Reggio Emilia, pois nessa proposta os profissionais que trabalham com as crianças, entre eles pedagogistas¹⁰, professores, atelieristas, coordenadores e os demais profissionais presentes na escola precisam estar preparados para recebê-las e compreendê-las como sujeitos competentes, com diferentes linguagens. Nessa proposta, é fundamental saber ouvi-las.

De acordo com o regimento de Reggio Emilia (Children, 2013 p. 13), a formação permanente é um direito dos profissionais da educação, previsto e considerado no horário de trabalho e organizado. Nas escolas que seguem a proposta da Reggio Emilia, a formação dos professores se desenvolve de maneira permanente e ocorre nos espaços da creche e escolas da infância, se caracterizando em encontros nacionais, internacionais e de formação cultural. Diariamente, são desenvolvidas ações através de práticas reflexivas da observação e documentação (Rinaldi, 2014).

Segundo Rinaldi (2014) a formação é baseada no diálogo, na escuta e na pesquisa. A pesquisa, assim como a escuta atenta aos estudantes, faz parte do cotidiano nas salas de Educação Infantil. Os professores agem como mediadores do processo de aprendizagem, auxiliando-as na organização de seus pensamentos e linguagens. Isso é possível através de uma formação que os prepare para esses desafios.

Outro exemplo de trabalho com projetos é a rede de escolas High Tech High (HTH). Neto (2016) descreve o modelo *charter*, termo usado para escolas públicas que têm administração privada, criado em San Diego, nos Estados Unidos, no ano de 2000, e afirma que este tem como base do seu trabalho quatro pilares: personalização, conexão com o mundo, interesse comum em

¹⁰ Os pedagogistas têm papel fundamental no trabalho com o grupo de professores e pais, eles auxiliam no estudo da proposta Reggiana e em todos os tipos de questões e problemáticas educacionais. O objetivo maior é promover a autonomia dos professores no trabalho com as crianças. O professor tem o papel de complementar o papel da criança como aprendiz. Os atelieristas auxiliam o professor no trabalho cotidiano nos ateliês intervindo constantemente com as crianças para criar possibilidades. No Brasil, é mais comum usarmos o termo “pedagogo”.

aprender e aplicação de métodos de aprendizagem com base em projetos.

Nas escolas High Tech High, os estudantes têm acesso a salas com computadores e laboratórios. Na metodologia, prevalece o contato direto e virtual entre professores e estudantes. Os conteúdos são organizados por eixos temáticos que buscam resolver problemas reais, baseados em projetos de interesse dos próprios estudantes (Neto, 2016).

Cada estudante é designado a um monitor, que se torna responsável por fazer um acompanhamento individualizado. Com tal integração entre alunos e professores, as partes se sentem corresponsáveis pelo processo de aprendizagem; no mundo virtual, os estudantes são estimulados a manterem suas produções em um portfólio digital, acessível a outros colegas, familiares, professores e comunidade em geral (Neto, 2016).

É um sistema colado na vida real, que possui classes do primeiro ano do fundamental ao ensino médio. Para conduzirem esse processo dialógico, os professores da HTH praticam uma abordagem inclusiva, centrada no estudante e que os apoia e desafia. Os estudantes buscam suas paixões, por meio dos projetos, e refletem sobre sua aprendizagem. A HTH organiza os alunos em turmas pequenas, propicia visitas às casas, relatórios de aconselhamento e estimula o trabalho colaborativo entre os estudantes. Com uma concepção colaborativa, os professores elaboram o currículo escolar, reúnem-se para aprimoramentos, consultorias e sessões intensivas de planejamento (High Tech High, 2014).

A rede High Tech High oferece formação continuada aos professores com o intuito de discutirem a proposta metodológica institucional, trabalho esse desenvolvido por sua Escola de Pós-Graduação. Esta tem como missão estimular a capacidade reflexiva e o protagonismo.

A instituição conta também com outras ações que visam à qualificação profissional, como o programa Desenvolvimento Profissional que viabiliza que professores participem de residências e workshops, sempre tendo como base a filosofia dialógica¹¹ e de “aprender fazendo” da escola. No Programa Liderando Escolas, os educadores passam por uma formação virtual e presencial pelo período de um ano, para repensar seu papel e postura, com foco em um processo de ensino aprendizagem mais humano (High Tech High, 2014).

Na perspectiva de propostas educativas mais inovadoras desenvolvidas no Brasil, destacamos duas instituições: O Projeto Âncora e Escola Maria Peregrin.

¹¹ Essa filosofia tem no diálogo o elemento vital da existência humana. Para Freire, o diálogo deve ser horizontal presente na relação de dois sujeitos Eu-Tu, enraizada na alteridade, na humanização e na libertação coletiva. Ainda para esse autor “a teoria dialógica da ação, em que os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em colaboração” (Freire, 2005, p. 227).

O Projeto Âncora está localizado na cidade de Cotia, em São Paulo. Surgiu em 1995, por iniciativa do empresário Walter Steurer e sua esposa Regina Steurer como um espaço para atividades de contraturno para as crianças e cursos profissionalizantes para maiores de 16 anos. Em 2012, junto com o educador José Pacheco, o Projeto Âncora se tornou uma escola de ensino infantil e fundamental, inspirada na proposta portuguesa da Escola da Ponte. O Projeto atende gratuitamente crianças e adolescentes na perspectiva de construção de autonomia, abolindo provas, ciclos e séries. Está organizada por Núcleos de Projetos, assim como se apresenta a organização formal na Escola da Ponte. A clássica divisão Educação Infantil e Ensino Fundamental é substituída por núcleos de aprendizagem denominados Iniciação, Desenvolvimento e Aprofundamento. Em cada uma delas, há crianças e adolescentes de todas as idades. Núcleos de Projeto são a “organização pedagógica que corresponde ao desenvolvimento pessoal, social e cognitivo da criança, de acordo com o desenvolvimento de sua autonomia”, segundo o Relatório de atividades 2012/2013.

Na Escola Projeto Âncora, alunos são chamados de educandos. Os professores são chamados de tutores, são pessoas com formação acadêmica, especialistas em alguma disciplina. Já educador é um nome dado a todas as pessoas da equipe que compõem a escola (motoristas, cozinheiras, secretária e também os tutores). As salas de aulas são chamadas de espaço de aprendizagem. Educando e tutor definem temas de interesse e desenvolvem os conteúdos. Se mais de um educando tem interesse no mesmo assunto, são formados grupos de estudos.

É por meio do processo de tutoria que a criança e o adolescente fazem o seu roteiro de estudos, a partir da definição de seus interesses de pesquisa e projeto com ajuda de seu tutor. Dependendo do grau de autonomia da criança, este também auxilia no planejamento diário. Cada tutor tem uma média de 15 educandos para orientar, avaliar o desenvolvimento da autonomia, acompanhar suas atitudes, aprendizado, relações familiares e sociais, entre outros.

Os tutores também são chamados de especialistas – especialista de português, de matemática – de acordo com a área do conhecimento da graduação. Porém, eles não exercem apenas a função relacionada à sua área da sua formação. Além de auxiliar os educandos na aprendizagem da sua especialidade, também medeiam projetos e coordenam grupos de responsabilidade.

O perfil dos tutores mantém valores alinhados com a instituição e eles precisam estar dispostos a romper com algumas de suas certezas para se adaptar ao modo de educar da equipe. Em outras palavras, devem estar dispostos a participar de “[...] um processo complexo apropriação e

ruptura, de adesão e de confronto, num regresso cíclico de interrogações, continuidade, mudanças e de conservações” (Pacheco, 2014, p. 25).

A Escola Maria Peregrina¹² de São José do Rio Preto, São Paulo, funciona em tempo integral (matutino e vespertino) e trabalha com estudantes de seis a 16 anos de idade, do primeiro ano do ensino fundamental ao terceiro ano do ensino médio. Não há restrições de idade ou série para a divisão dos grupos de pesquisas, que no máximo se completa com 12 estudantes. A metodologia é baseada na singularidade e na pedagogia de projetos.

Inicialmente, essa experiência nasceu em 2004, na cidade de Guaíra-SP, com a Escola de Educação Infantil Maria Peregrina. Em 2006, o fundador e a cofundadora, Max Lopes Wada e Mildren Lopes Wada Duque, idealizaram uma proposta em que o aluno pudesse viver durante o período de aula um ambiente de liberdade e democracia, de vida e transcendência, a começar pela perspectiva pedagógica.

A infraestrutura conta com bibliotecas temáticas, espaço multimídia com filmes educativos disponíveis, sala de informática e transporte para as pesquisas de campo. Em sua organização, pela parte da manhã os estudantes trabalham com seus projetos, nos quais desenvolvem não só a parte cognitiva (raciocínio e pensamento), mas também o afeto, a criatividade e experiências múltiplas. No período vespertino, participam de atividades artísticas, físicas e linguísticas.

Todas as famílias dos estudantes recebem um acompanhamento pessoal, que contribui para a sua transformação que objetiva a formação pessoal pela solidariedade e partilha, uma vez que o horizonte que se almeja alcançar é a reeducação moral e ética dos indivíduos. Esse acompanhamento se dá pelas visitas constantes nas casas e pelo Plantão Pedagógico mensal, que é uma partilha com a família sobre o desenvolvimento do aluno na instituição. Os gestores da Escola Maria Peregrina acreditam que o trabalho com projetos, desde os primeiros anos de escolaridade, pode proporcionar ao aluno situações em que ele seja gradativamente estimulado a desenvolver qualidades próprias. Os alunos são estimulados, com o auxílio do tutor, a seguir seus interesses e perspectivas.

Os membros fundadores e administradores da Escola Maria Peregrina são pessoas consagradas na Igreja Católica Apostólica Romana. Contudo, a tolerância e a comunhão entre religiões fazem parte da proposta da escola, sendo isenta de todo tipo de proselitismo ou discriminação, uma vez que a instituição acolhe alunos e famílias de várias crenças.

Essas experiências descrevem o deslocamento de uma perspectiva tradicional para um processo educacional diferenciado e nos inspira no sentido do olhar voltado para o protagonismo

¹² Informações disponíveis em Escola Maria Peregrina: <https://mariaperegrina.org.br/>. Acesso em: 13 jun. 2021.

dos estudantes e representa uma materialidade de um processo considerado inovador. Cabe salientar que são modalidades diferentes na perspectiva relacionada à forma e conteúdo presentes no processo ensino aprendizagem, desde a organização estrutural, temporal, com princípio pedagógico elaborado através de experiências e singularidades.

3.4 O PROGRAMA A UNIÃO FAZ A VIDA

Nesta seção será apresentado o Programa *A União Faz a Vida*, foco de análise deste trabalho. Como já dito, esse programa é gerido pela Fundação Sicredi (Instituição Financeira Cooperativa do Brasil), tendo as Secretarias Municipais de Educação como parceiras.

O Programa *A União Faz a Vida* – PUFV, criado em 27 de janeiro de 1994, é uma proposta cooperativista lançada pelo Sicredi – Instituição Financeira Cooperativa do Brasil, gerida pela Fundação Sicredi e que conta com a parceria das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação. Caracteriza-se como um projeto de cunho social que envolve escolas das regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste do Brasil. A proposta pedagógica do Programa é a formação continuada dos professores e o trabalho com projetos, de forma interligada com os conteúdos do currículo. Tem um total de mais de 2.600 escolas integradas¹³, com a intenção de promover os princípios de cooperação e cidadania.

A proposta metodológica apresenta como objetivo “construir e vivenciar atitudes e valores de cooperação e cidadania por meio de práticas de educação cooperativa, contribuindo para a educação integral de crianças e adolescentes, em âmbito nacional” (Isaac; Casco, 2019a, p. 11). O Programa *A União Faz a Vida* está alinhado ao quinto e ao sétimo princípios do cooperativismo, respectivamente, ‘Educação, Formação e Informação’ e ‘Interesse pela Comunidade’.

Através de um processo formativo contínuo, o Programa busca formar os professores sobre o uso das principais ferramentas metodológicas adotadas (as expedições investigativas, o trabalho com projetos, a mobilização dos currículos escolares e da comunidade de aprendizagem). Dessa forma, cria possibilidades para que todos os padrões curriculares específicos do trabalho com projetos sejam abordados de alguma maneira. Assim, a proposição do Programa é que os professores tenham acesso aos materiais teóricos, estratégias, discussões de temáticas e experiências coletivas que caracterizam a sua proposta de formação.

¹³ Informação disponível no endereço: <https://www.auniaofazavida.com.br/atuacao/onde-estamos.html>. Acesso em: 17 jul. 2021.

Segundo Isaac e Casco (2019a), as práticas educativas vinculadas a essa proposta valorizam as curiosidades das crianças e adolescentes sobre o mundo que os cerca, a partir da mobilização dos conhecimentos escolares para auxiliar na elucidação de suas perguntas e de seus interesses de aprendizagem. Visa desenvolver uma nova atitude, uma nova maneira de ver o mundo e de agir coletivamente, o que favorece o fortalecimento dos vínculos comunitários.

Uma rede de compromissos estabelecidos pelo Programa objetiva a participação e interação entre: gestores (são as entidades integrantes do Sicedi, as idealizadoras do Programa *A União Faz a Vida*); parceiros (são os responsáveis formais, as Secretarias de Educação Municipal, Estadual, Secretarias de Assistência Social, ONGs e outras instituições educacionais locais); apoiadores (são pessoas físicas e jurídicas da comunidade, tais como: cooperativas, empresas, pais, familiares, entre outros) e a Assessoria Pedagógica (profissionais de instituições de ensino superior, centros de pesquisa e empresas de consultoria educacional que atendam aos requisitos técnicos exigidos para promover a formação inicial e continuada dos educadores).

O processo de implantação¹⁴ do Programa *A União Faz a Vida* ocorre por meio de três fases:

a) **Articulação:** tem o desafio de mobilizar o poder público e/ou a iniciativa privada, educadores, mães, pais e/ou responsáveis, apoiadores e assessores pedagógicos para que compreendam os objetivos do PUFV.

b) **Realização:** nesta fase ocorre a formação dos educadores, planejada durante a Articulação, desenvolvida pelas assessorias pedagógicas. A Realização compreende estratégias formativas, atividades vivenciais capazes de promover as práticas cooperativas e a criação de projetos que viabilizem aprendizagens de atitudes e valores de cooperação e cidadania no ambiente educacional. Ao final dessa fase, as escolas e organizações apresentam projetos coletivos que dialogam com as estratégias propostas para a realização do Programa.

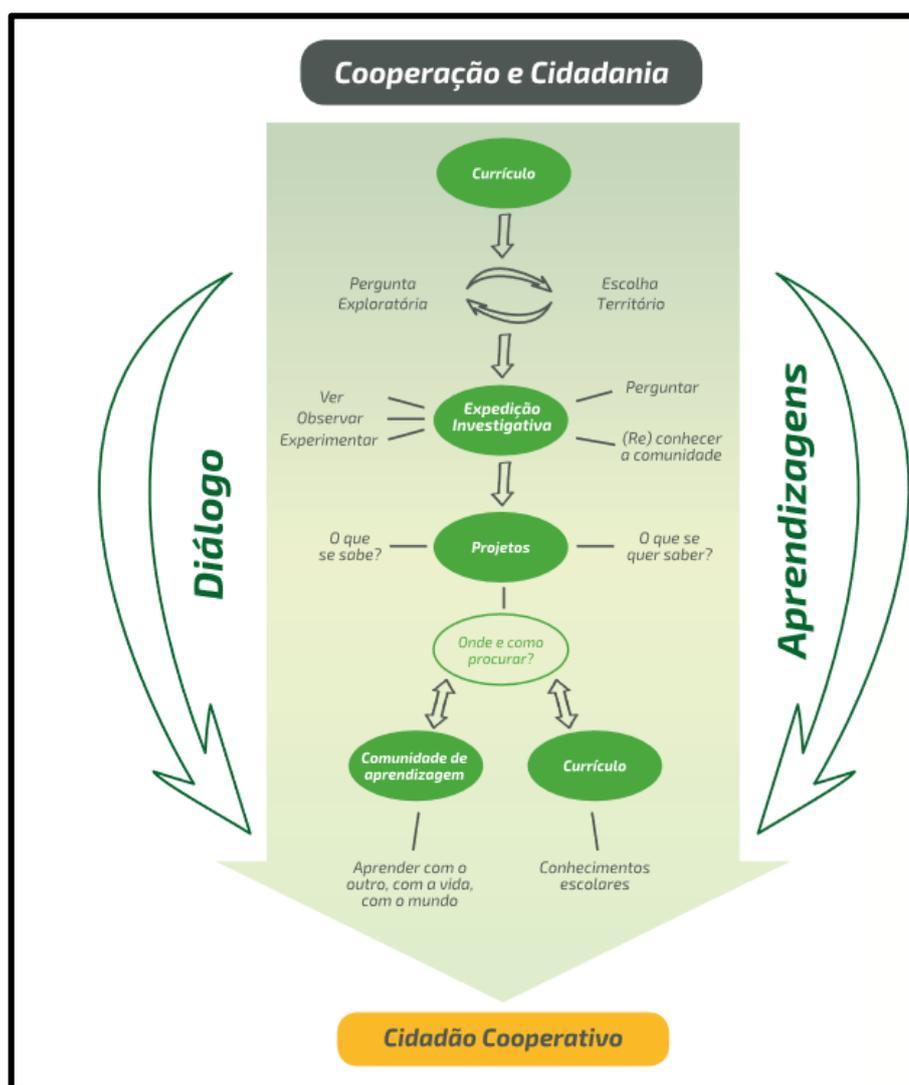
c) **Desenvolvimento:** é a fase de consecução dos projetos, cujos temas mobilizados serão aqueles de relevância social para a melhoria da qualidade de vida da comunidade e deverão dialogar com os objetivos e princípios do Programa, proporcionando a ação de empreender coletivamente. Nesse período, a formação continuada dos educadores terá por objetivo o desenvolvimento dos projetos e seus desafios. A avaliação do processo e dos resultados busca orientar os agentes nas ações dos anos subsequentes.

¹⁴ Originalmente publicado na Coleção de Educação Cooperativa. Disponível em: http://www.auniaofazavida.com.br/colecaodeeducacao_cooperativa. Acesso em: 1 abr. 2020.

Após a implantação do Programa, espera-se que os municípios e os estados assumam a responsabilidade de desenvolvê-lo, em conformidade com as demandas locais e regionais. A intenção é que o Programa pouco a pouco se identifique com a filosofia de trabalho da Secretaria Municipal e Estadual, com o Projeto Político Pedagógico da escola, com a ação e interação do Sicredi local, juntamente com a cultura da comunidade, dos parceiros e dos apoiadores. O processo formativo docente desenvolvido ocorre normalmente antes do início letivo, com uma assessoria durante a prática e uma no final do ano, que objetiva analisar e aperfeiçoar as ações a serem desenvolvidas, essas formações acontecem no ambiente da escola ou em um espaço organizado pela equipe da instituição escolar e coordenação local.

A partir da intenção pedagógica dos professores, apresentamos, na Figura 1, a estrutura e o percurso metodológico proposto pelo Programa, na construção dos projetos.

Figura 1 – Estrutura do Programa *A União Faz a Vida*



Fonte: Isaac; Casco (2019a, p. 29).

A figura retrata a estrutura própria do Programa, que busca estimular o interesse dos estudantes em aprender sobre o mundo social (Isaac; Casco, 2019a, p. 29). Já no quadro descritivo, abaixo, são apresentadas as etapas para a construção de um projeto de trabalho por turma:

Quadro 1 – Etapas da construção de um projeto de trabalho

1º Etapa: Escolha do conjunto de saberes curriculares	O professor é o responsável por selecionar do currículo qual o conjunto de saberes que vai privilegiar para organizar a expedição investigativa de seus estudantes.
2º Etapa: Definição do território que será explorado	O professor define o território que será explorado pelos estudantes, território que possa suscitar interesse e no qual os saberes escolares eleitos pelo professor figurem como potência.
3º Etapa: Definição da pergunta exploratória	A pergunta exploratória é o pontapé inicial. Quem elabora essa pergunta é o professor, partindo do currículo (plano de estudos).
4º Etapa: Realização da expedição investigativa	Para a expedição investigativa, é necessário um planejamento, iniciando por escolher o território de pesquisa, onde se busca um olhar para algo, ou seja, é o lugar no qual os estudantes realizarão ações de pesquisa como: perguntar, observar, coletar, experimentar.
5º Etapa: Registro das experiências vividas no território	Após a realização da expedição, os educandos compartilham o que observaram, anotaram, fotografaram, enfim, o que pesquisaram. Para isso, podem construir cartazes, audiovisuais, colagens, maquetes, textos, entre outros.
6º Etapa: Escolha do tema e do título do projeto da turma	Após a socialização dos registros feitos pelos educandos, o professor deve incentivar as crianças e adolescentes a revelar quais os seus interesses de aprendizagem sobre o território explorado. A definição do tema e a escolha do título do projeto são realizadas em conjunto com a turma.
7º Etapa: Formulação dos índices inicial e formativo	O índice inicial responde à pergunta: o que já se sabe sobre determinado assunto? O índice formativo é uma etapa para o planejamento do projeto. Possibilita saber o que os educandos querem aprender, quais as curiosidades acerca do assunto.
8º Etapa: Mobilização dos saberes escolares	Enquanto os educandos apresentam suas pesquisas, o educador pode anotar os pontos que chamaram a atenção. É a hora do educador planejar os seus conteúdos, partindo das curiosidades em relação ao tema investigado. É fundamental que os professores adotem nesse momento a perspectiva de tratamento interdisciplinar para os saberes escolares.
9º Etapa: Mobilização dos saberes da Comunidade de Aprendizagem	Trazer a comunidade para a escola ou levar os educandos para a comunidade é muito importante para dar sentido aos saberes adquiridos em sala de aula.
10º Etapa: Construção do índice final e realização das Atividades Integradoras	Ao término do projeto, crianças e adolescentes, em conjunto com os professores, devem organizar o índice final. Nele ficam registradas as aprendizagens e os

	procedimentos desenvolvidos. O fechamento do projeto se dá por meio da organização das atividades integradoras (mostras culturais, mostras científicas, peças de teatro, audiovisuais, impressos e entre outros).
--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Em síntese, a construção dos projetos parte dos planos de estudos, do território e da pergunta exploratória escolhidos pelo professor, da realização das expedições investigativas (professor e estudantes), das ações práticas de investigação surgidas no seu desenvolvimento, que exploram as tendências e os interesses dos estudantes. Existe a possibilidade de aprender também com a comunidade de aprendizagem envolvida e, por fim, ocorre a sintetização e a organização das atividades integradoras para os familiares e para a comunidade em geral, apresentando-se como uma modalidade de projeto diferente das experiências mencionadas anteriormente.

A abelha é a mascote do Programa, representando diferentes padrões de comportamento social. Em cooperação com as demais companheiras, a abelha desempenha várias atividades dentro de seu grupo, com divisão de tarefas, superposição de gerações e trabalho cooperativo, especialmente relacionados à construção das células e aos mecanismos de defesa da colmeia. Assim, a metodologia aliada a essa mascote busca privilegiar atitudes de cooperação, que é a principal razão da existência do Programa.

O PUFV tem como foco principal crianças e adolescentes e propõe que os estudantes sejam protagonistas dos processos de aprendizagens, mediados pelos educadores (os que atuam em sala de aula, os coordenadores pedagógicos e diretores, entre outros atores sociais). Todos são essenciais para o desenvolvimento de uma escola pautada em princípios democráticos, como a cooperação e a cidadania, que implicam no diálogo, justiça, respeito à diversidade, empreendedorismo e solidariedade (Isaac; Casco, 2019b).

Cabe destacar, ainda, conforme explicita a Fundação Sicredi (2008, p. 12), que compete à:

Gestão pedagógica, a qual consiste em combinar diferentes elementos – sujeitos, espaços, objetos, tempos, registros e instrumentos de avaliação. A variedade destas combinações é infinita. Cabe à Assessoria Pedagógica combiná-las, sempre diversificando e ousando composições que despertem a curiosidade, a participação e o desejo de produzir cooperativamente. Assim, todos os envolvidos poderão, por meio das vivências, construir um repertório de práticas e saberes afinados ao objetivo da educação cooperativa, afirmada pelo Programa.

O processo formativo permanente de educadores busca articular a gestão pedagógica, com o objetivo de qualificar os profissionais da educação e o fortalecimento da prática:

A formação permanente deve ser tomada como consequência do “inacabamento do ser humano”: consciência da inconclusão que exige de homens e mulheres o esforço contínuo de aperfeiçoamento. É a consciência da inconclusão do outro e de si que funda a ideia da educação como processo permanente. A partir desta concepção e no âmbito deste Programa, a formação permanente é condição de sustentabilidade, pois objetiva a construção e o aprimoramento de saberes necessários para a prática cotidiana dos educadores. Para tanto, o Programa enfatiza como elemento central da formação, a homologia de processos formativos (Fundação Sicredi, 2008, p. 6).¹⁵

A homologia do processo é proposta com o intuito de que os educadores vivenciem experiências pedagógicas voltadas para sua formação e qualificação docente. Com isso, é possível incorporar fundamentações teóricas que dão sentido às experiências mobilizadas durante o processo formativo.

A homologia de processos adota a perspectiva crítica aos processos formativos centrados, apenas em conferências e palestras, já que, geralmente, tendem a se resumir a exposições de enunciados conceituais que pouco, ou nada, dizem respeito às práticas necessárias para a transformação das ações pedagógicas cotidianas instituídas nos ambientes educacionais. Compreende, portanto, uma práxis formativa inovadora que não cinde os aspectos teóricos da prática pedagógica. Fomenta a observação, a investigação e a análise da realidade concreta enfrentada no dia-a-dia pelos educadores em seu ambiente de trabalho. Essas ações devem subsidiar a ação pedagógica, incorporando fundamentações teóricas que dão sentido às experiências mobilizadas durante o processo formativo. A homologia de processos objetiva, assim, a ampliação do repertório cultural e metodológico dos educadores, tendo em vista potencializar a aprendizagem de crianças e adolescentes nos diferentes ambientes educacionais (Fundação Sicredi, 2008, p. 7).

Os encontros formativos buscam aprofundar os conhecimentos teóricos que subsidiam as ações pedagógicas e tocar as práticas docentes. As ações pedagógicas empreendidas pelos educadores são objetos de reflexão em cada encontro subsequente com as assessorias pedagógicas, o que objetiva um conjunto articulado de experiências e reflexões, que propõe desencadear intervenções de caráter cooperativo (Fundação Sicredi, 2008).

As assessorias pedagógicas, portanto, são responsáveis pelo processo formativo dos educadores. Parte-se para o plano de formação, buscando o que se quer assegurar que seja vivenciado pelas crianças e adolescentes nos diferentes ambientes educacionais. Uma vez definido isso, é necessário constituir o corpo de conhecimentos (teóricos e metodológicos) necessários para os educadores executarem aprendizagens prioritárias ao Programa (Isaac; Casco, 2019b).

Segundo Isaac e Casco (2019b), considerando a demanda de formação inicial para os educadores, procura-se seguir alguns pressupostos:

- A realização de 24h formativas, preferencialmente, com o grupo de educadores – sendo este composto por 50 pessoas, no máximo;

¹⁵ Essa citação referenciada pela Fundação Sicredi remete às ideias e ao pensamento de Paulo Freire.

- A divisão do grupo em subgrupos de seis ou sete pessoas para favorecer as produções colaborativas;

- A organização prévia dos materiais de apoio para cada encontro.

A assessoria pedagógica é responsável por fazer a mediação entre a proposta pedagógica do Programa e a sua efetivação nas salas de aula. Nesse sentido, a qualidade das oficinas e cursos ministrados, as estratégias e os materiais formativos mobilizados acabam por determinar os resultados das experiências formativas promovidas pelos educadores junto às crianças e adolescentes que participam do PUFV.

Isaac e Casco (2019b) afirmam que, na proposta do Programa, a formação continuada docente tem a função de contribuir para que o professor se torne um profissional mais reflexivo e pesquisador do seu fazer cotidiano, fazendo o movimento pela pesquisa na busca de respostas para o “Índice Formativo”. Ou seja, as respostas que os estudantes desejam saber sobre o tema expressam características favoráveis para a aprendizagem. Galiuzzi (2003) contribui na medida em que destaca que educar pela pesquisa concebe o professor como sujeito histórico, portanto em constante transformação. A autora defende que o processo de pesquisa na ação possibilita a formação de um profissional que evolui ao dialogar e refletir coletivamente.

Com relação a isso, Boff e Del Pino (2018, p. 19) afirmam que:

Para constituir-se um professor pesquisador é fundamental estabelecer interações entre os colegas e os outros sujeitos com experiências distintas. A reflexão coletiva que estimula o docente a ser autor e ator de seu processo de ensino e aprendizagem pode contribuir para a transformação das práticas educativas no espaço real de sala de aula em um processo permanente de construção e reconstrução dos saberes.

Para Prestes (2019), é de suma importância o professor ser pesquisador para atuar junto ao PUFV, uma vez que os trabalhos por projetos visam também estimular o questionamento e o pensamento crítico. Na formação continuada, o conhecimento e as habilidades intelectuais e emocionais do professor determinam seu aprendizado, engajamento e comprometimento, ao mesmo tempo em que o aprimoram e, por isso, é importante a interlocução de saberes e sua construção social.

Assim, se a formação permanente dos educadores acontecer de forma superficial, se não ocorrerem trocas de experiências e diálogos, tempo para a apropriação das leituras bibliográficas sugeridas, conforme preconiza o Programa, os projetos desenvolvidos nas turmas simplesmente

serão vistos como mais uma atividade, ou até mesmo se caracterizarão como “mídia”¹⁶ para a instituição financeira, sem significado educacional.

Após abordar as instituições inspiradoras e descrever a metodologia do PUFV, o que se propõe não é fazer comparações, mas sim mostrar que o referido Programa apresenta potência para ser um movimento transformador, com a possibilidade de transformar elementos de fragilidade em potencialidades. Ainda, busca-se propor a ampliação do olhar sobre a mobilização dos estudantes em cenários para a investigação e para a organização da prática pedagógica, com tensão referente aos conteúdos e o interesse dos educandos, já que partem de um currículo pré-estabelecido.

Considerando o embasamento teórico e conceitual até aqui apresentado e considerando a descrição do Programa em análise, no capítulo que segue, será apresentado o percurso metodológico desta pesquisa.

¹⁶ Termo utilizado por Prestes (2019) e mencionado em conversa informal por uma professora que atua no PUFV.

4 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

"Todos grandes avanços da Ciência nasceram de
uma nova audácia da imaginação."

John Dewey

"A educação deve lutar para ter um papel ativo
paralelo ao de outras forças sociais críticas"

Ole Skovsmose

A metodologia é um percurso de investigação pelo qual o pesquisador opta para construir determinado estudo, considerando o enredo teórico e a aplicação das técnicas que nortearão a pesquisa científica acerca do fenômeno em análise. Fazem parte da metodologia "[...] as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador" (Minayo, 2016, p. 16).

Este estudo ancorou-se em uma abordagem qualitativa, que permite uma aproximação entre a pesquisadora e o fenômeno estudado, de forma a construir significados e gerar conhecimentos. Para Minayo (2014), o estudo qualitativo compreende interpretações e responde a questões muito particulares. Envolve um universo de significados, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um olhar mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.

De acordo com a autora, as características do estudo qualitativo são: objetivação do fenômeno e hierarquização das ações de descrever, observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural, no qual os pesquisadores buscam os resultados mais verdadeiros possíveis. O método qualitativo, além de permitir a explicação sobre os processos sociais, propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação (Minayo, 2014).

A revisão de literatura foi fundamental para ajustar as lentes sobre o problema da pesquisa, para a elaboração do quadro teórico e para o desenho dos procedimentos metodológicos. Diante disso, essa é considerada uma etapa imprescindível no processo da pesquisa. Na sequência, apresentam-se os sujeitos da pesquisa.

4.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA: COM QUEM DIALOGAMOS?

O estudo foi realizado com um grupo de professores dos Anos Iniciais de uma escola pública da Região do Médio Alto Uruguai, que desenvolve a prática pedagógica do trabalho com projetos na perspectiva do PUFV desde 2005 e que realiza publicização/exposição dos projetos para a comunidade escolar. Pondera-se que a investigação com mais de uma de escola não seria adequada por inserir outras variáveis, tais como: ambiente organizacional, corpo docente e contexto sociocultural. Isso porque, como afirma Minayo (2016), para obter uma amostra qualitativa ideal, é pertinente observar, entre outros critérios, que a escolha do local e do grupo:

[...] contemham o conjunto das experiências e expressões que se pretende objetivar [...]; privilegiar os sujeitos sociais que detêm os atributos que o investigador pretende conhecer; definir claramente o grupo social mais relevante, [...] sobre o qual recai a pergunta central da pesquisa (Minayo, 2016, p. 58).

A escola contava, no ano de 2020, com dezessete professores, assim distribuídos: sete no Ensino Fundamental I e dez no Ensino Fundamental II.

Para organizar a amostra, considerou-se duas condições importantes aos sujeitos: ter participado integralmente do processo formativo do PUFV nos últimos três anos e ser professor concursado ou contratado atuando na referida escola nos últimos três anos. Nessa perspectiva, seis dos professores¹⁷ do Fundamental I foram convidados e aceitaram participar da pesquisa e que, portanto, foram alvo das seis entrevistas realizadas.

Sobre os professores participantes: cinco possuem Graduação em Letras - Português, Espanhol e Inglês com Respectivas Literaturas. Um participante possui Graduação em Matemática, com apostilado em Física e Desenho Geométrico. Um participante cursou Pedagogia como segunda Graduação. Todos cursaram Pós-Graduação *Latu Sensu* nas áreas de Letras, Literatura, Psicopedagogia Clínica e Institucional, Deficiência Intelectual, Educação Especial e Educação com Ênfase no Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Um participante cursou curso de capacitação em AEE (Atendimento Educacional Especializado). O tempo de atuação como docente varia de no mínimo 8 anos e no máximo 33 anos. Os seis participantes estavam, à época da coleta de dados, na faixa etária dos 40 aos 52 anos.

¹⁷ Um professor obteve nomeação em janeiro de 2020, por isso não participou da pesquisa.

4.2 A CONSTITUIÇÃO DA MATERIALIDADE EMPÍRICA

Para atender os objetivos do estudo, a constituição da materialidade empírica foi constituída por entrevistas individuais presenciais. As peculiaridades que marcaram o momento de *ver juntos a entre vistas* (Biotto Filho, 2015) caracteriza um contexto que precisa ser mencionado.

Em março de 2020 o mundo praticamente parou, diante da pandemia do novo Coronavírus. No Brasil, diante das determinações do Ministério da Saúde¹⁸ para o enfrentamento da emergência consolidada em âmbito nacional, Estados e Municípios passaram a exarar decretos e outros instrumentos legais normativos com medidas restritivas. Entre tantas recomendações, destaca-se a suspensão das atividades escolares presenciais, que causou o fechamento das escolas e o distanciamento social. A obrigatoriedade do uso de máscaras e os cuidados sanitários passaram a fazer parte do cotidiano da população. No dia 19 de março de 2020 as escolas “pararam” e as atividades passaram a ser realizadas de forma remota. Um Decreto Estadual colocava o Estado do Rio Grande do Sul em “quarentena” por 15 dias (nunca se imaginou 15 dias tão demorados!), em virtude da rápida disseminação do Novo Coronavírus. Na época desta escrita, exatamente um ano depois, o silêncio dos corredores escolares ainda permanecia, e o país vivia o pior momento da Pandemia¹⁹. Um momento difícil e crítico, com mais de 500 mil vidas ceifadas, só no Brasil, por um inimigo invisível.

Diante desse cenário e respeitadas todas as medidas sanitárias indicadas, as entrevistas com os professores foram realizadas em uma das salas de aula da escola. Durante todo o tempo, as janelas foram mantidas abertas para ventilação adequada e foi mantido distanciamento, conforme determina o Plano de Contingência da Escola. Apenas o olhar por cima das máscaras aproximou o contato entre a pesquisadora e os professores.

Ao abordar os desafios enfrentados no trabalho com projetos no ano de 2020, as seguintes falas retratam o episódio pandêmico vivenciado:

PA- Esse ano, eu não consegui organizar direito e fazer um bom trabalho, na verdade as ações foram simples e não tiveram a participação 100% dos alunos, não foi um projeto como deveria.

PB- Se não fosse a Pandemia, na presencialidade, poderia conseguir desenvolver melhor.

PC- Esse ano, comparando com o outro, meu Deus, a Pandemia impediu muitas ações.

¹⁸ PORTARIA Nº 188, DE 3 DE FEVEREIRO DE 2020 que declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388>. Acesso em: 19 mar. 2021.

¹⁹ Nessa mesma época, esta pesquisadora foi diagnosticada com resultado positivo para o SARS-Cov-2 e também enfrentava a doença.

Contemplar um contexto desconhecido e desafiador traz à tona a obra *Pedagogia da Esperança* (1997), de Paulo Freire. Nela, o autor afirma que “[...] é preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar [...]. Esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo [...]”. Falar de esperança é ouvir a voz do nosso coração, é ver nos olhos das crianças, mesmo através de uma tela virtual, é ouvir “Ah! Agora eu entendi.” Esperança é sair da sua casa e procurar um sinal de rede para baixar os vídeos explicativos e afirmar “Estamos nos esforçando.” Esperança é ter a certeza de que tudo vai passar e de que se estará aqui para relatar e agradecer pelas diferentes experiências vividas.

Quanto aos métodos utilizados para a coleta de dados, mesmo diante desse cenário tão difícil, esforços foram empreendidos para garantir a realização de entrevistas presenciais e evitar a substituição dessas por outras estratégias, como os questionários eletrônicos a serem preenchidos pelos professores. Isso porque, de acordo com Minayo (2016), a entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informações contidas na fala dos informantes. “Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa, que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada” (Minayo, 2016, p. 57).

Ainda sobre as entrevistas, Minayo (2016, p. 265) acrescenta:

[...] que a ordem dos assuntos tratados não obedece a uma sequência rígida e, sim, é determinada frequentemente pelas próprias preocupações, relevâncias e ênfases que o entrevistado dá ao assunto em pauta [...], permitindo atingir regiões inacessíveis a simples perguntas e respostas.

A entrevista é uma técnica de produção de dados que requer planejamento prévio, observação e cumprimento da ética. Cabe destacar, ainda, que a pesquisa foi desenvolvida de maneira a contemplar todos os preceitos éticos contidos na Resolução 466/2012 (Brasil, 2012) e Resolução 510/2016 (Brasil, 2016), no que se refere à pesquisa envolvendo seres humanos. A eticidade da pesquisa implicou em:

- a) respeito ao participante da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida;
- b) ponderação entre riscos e benefícios, tanto conhecidos como potenciais, individuais ou coletivos, comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- c) garantia de que danos previsíveis serão evitados; e
- d) relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária (Brasil, 2012, p. 03).

Considera-se que uma entrevista vai além de um conjunto de perguntas e respostas. Buscou-se desenvolver um diálogo que tivesse o sentido de discutir um assunto. Biotto Filho (2015) sinaliza com a expressão *EntreVistas*. Segundo o autor, Kvale e Brinkmann (2009) “[...] utilizam o termo em inglês *InterView*, que traduzo como *EntreVistas*, em vez de entrevista, para transmitir a ideia de discutir um assunto *entre vistas*, ou seja, de *ver juntos* algum objeto de discussão” (Biotto Filho, 2015, p. 70).

Assim, a pretensão foi de também promover *EntreVistas*. Kvale (1996), ao cunhar o termo “entre-vista”²⁰, mantém a ideia da entrevista, mas acrescentar algo mais, ou seja, que se pode compartilhar impressões sobre algo e, a partir disso, pode-se também compartilhar esse ponto de vista de diferentes modos (numa entrevista, no sentido usual do termo, por exemplo). Assim, foi possível “Entrevistar professores” e “EntreVistar experiências”, ancorados no Roteiro que compõe o Apêndice 1.

Obedecendo aos princípios éticos da pesquisa, além do anonimato, foi garantido o sigilo, o direito de desistir da participação na pesquisa sem ônus, bem como o livre acesso aos dados quando de interesse dos entrevistados. As garantias e autorizações estão expressas nos seguintes documentos: Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE assinados pelos professores/as participantes, Declaração de Ciência e Concordância da Instituição envolvida e da Fundação Sicredi²¹. A pesquisa foi aprovada conforme parecer do Comitê de Ética da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI, sob o número 36460020.8.0000.5352.

Demarca-se que, na relação entre o entrevistador e o entrevistado, o entrevistador se compromete por conduzir o diálogo de modo ativo, na qual permita a construção compartilhada de significados para as expectativas que os entrevistados manifestaram. Para o entrevistado, tudo fica esclarecido na investigação, o que garante a validade (ou legitimidade) desse processo. É importar registrar que, após a coleta de dados desta pesquisa, foi feita uma devolutiva a cada participante, a partir da apresentação dos resultados através de um relatório individual.

Nesta pesquisa foram utilizadas duas formas de registro: a gravação, seguida da transcrição na íntegra, e a anotação pela pesquisadora durante a entrevista, no caderno de campo. O registro e organização dos dados é um dos momentos fundamentais da pesquisa para obter resultados confiáveis e precisos e, portanto, utilizar da melhor forma seus instrumentos de produção de dados, é um requisito fundamental.

²⁰ Steiner Kvale (1996) usa o termo “entre-vista”, cuja formulação ressalta a natureza de um processo solidário, um “ver-juntos”. Em trabalho mais recentes, adota o termo *EntreVistas*, que utilizaremos no presente trabalho.

²¹ Os dados e documentos ficarão sob a responsabilidade da pesquisadora, por um período de cinco anos, cumprindo os critérios das Resoluções já citadas.

Para a apresentação dos dados no corpo do trabalho, os seis professores (P) envolvidos foram nomeados pelas letras A, B, C, D, E e F, assim denominados: PA, PB, PC, PD, PE, PF.

4.3 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS: ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA

Como já explicitado, optou-se pela pesquisa qualitativa, uma vez que se teve preocupação com o aprofundamento da compreensão sobre fenômenos e sobre discursos e não a validação ou a refutação de hipóteses. Assim, buscou-se aprofundar a compreensão dos fenômenos da investigação a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, desenvolvendo a análise dos dados a partir da Análise Textual Discursiva (ATD).

Moraes e Galiazzi (2016) defendem que a inserção da Análise Textual Discursiva no domínio metodológico da pesquisa em Educação veio a se coligar com investigações que buscam suspender os modelos de pesquisa engessados e fundados na objetividade e na neutralidade como indicadores para a produção de um “conhecimento científico verdadeiro”. Moraes e Galiazzi (2016, p. 67) completam que a Análise Textual Discursiva, “[...] pode ser compreendida como um processo auto-organizado de produção de novas compreensões em relação aos fenômenos que examina”, em que novos entendimentos emergem de três sequências que compõem um ciclo.

As entrevistas foram transcritas e constituíram o *corpus*²², cuja análise foi realizada a partir dos argumentos de Moraes e Galiazzi (2016), em um ciclo composto por três momentos: desmontagem de textos, estabelecimento de relações e captação do novo emergente, conforme apresentado a seguir com suas respectivas etapas.

O primeiro, **desmontagem dos textos**, é também denominado de processo de unitarização. Realizou-se a leitura do *corpus* e o exame dos textos em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de destacar seus elementos constituintes e enunciados referentes aos fenômenos estudados. A desmontagem dos textos foi permeada por envolvimento e impregnação, leitura cuidadosa e pormenorizada dos textos do *corpus*. Isso resultou em unidades de significado, definidas em função de um sentido do fenômeno estudado, voltado para os desafios experienciados pelos professores em relação ao trabalho com projetos do *Programa A União Faz A Vida*, os desafios e o processo formativo.

²² “Toda análise textual concretiza-se a partir de um conjunto de documentos denominado *corpus*. Esse conjunto representa as informações da pesquisa e para a obtenção de resultados válidos e confiáveis, requer uma seleção e delimitação rigorosa [...]” (Moraes, 2003, p. 194). O *corpus* é a matéria-prima, é constituído essencialmente de produções textuais.

O resultado do processo está apresentado na sua totalidade no Apêndice 02, que apresenta os fragmentos transcritos e a constituição de catorze Unidades de Sentido. No Quadro 2, apresenta-se uma síntese desses dados:

Quadro 2 – Constituição das Unidades de Sentido

Unidades de Sentido Propostas
Memórias dos professores sobre suas práticas
Como nasce um projeto
Elementos essenciais de um projeto
O conceito de projeto
Desafios referentes à prática
Desafios referentes aos conteúdos
Possibilidades que emergem do trabalho com projetos
Saberes da experiência, saberes experienciais
Saberes do conhecimento, disciplinares, curriculares
Saberes pedagógicos
Saberes de humanização e criativos
Compartilhamento de saberes
Processo reflexivo sobre a prática
Valorização do ser humano

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Na sequência, foi realizado o **estabelecimento de relações**, cujo processo é denominado de **categorização**. Nesse momento, foram construídas relações entre as Unidades de Sentido, combinando-as e classificando-as, a fim de reunir esses elementos unitários na formação de conjuntos que congregam elementos próximos. A partir disso, resulta-se os sistemas de categorias, cuja opção é por um *design* emergente.

As categorias emergentes foram construídas a partir do método indutivo, que implica comparação e contrastação constantes entre as unidades de sentido. Envolve conhecimentos tácitos ou teorias implícitas, teorias implicadas nas informações e no próprio conhecimento do pesquisador, cuja tarefa é explicitá-las.

O processo de categorização demandou comparações entre as unidades de sentido definidas na primeira fase da análise, para possibilitar o agrupamento de elementos similares. Ela não só reúne os elementos semelhantes, mas redefine as categorias, cada vez com maior exigência e precisão. Esse movimento é cíclico, construindo-se de forma gradativa, na busca pelo

aperfeiçoamento e delimitação cada vez maior das categorias. “É a partir delas que se produzirão as descrições e interpretações que comporão o exercício de expressar as novas compreensões possibilitadas pela análise” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 45).

As categorias construídas, que estão dispostas no Quadro 3, aproximam-se das intencionalidades e conceitos contidos nas Unidades de Sentido, procedimentos que são próprios da ATD:

Quadro 3 – Categorias emergentes

Unidades de Sentido	Categorias Emergentes
Memórias dos professores sobre suas práticas	Significados atribuídos ao projeto no processo educativo
Como nasce um projeto	
Elementos essenciais de um projeto	
O conceito de projeto	
Desafios referentes à prática	A prática pedagógica ancorada em Projetos: dificuldades e potencialidades
Desafios referentes aos conteúdos	
Possibilidades que emergem do trabalho com projetos	
Saberes da experiência, Saberes experienciais	Saberes Docentes
Saberes do conhecimento, disciplinares, curriculares	
Saberes pedagógicos	
Saberes de humanização e criativos	
Compartilhamento de saberes	Processos Formativos para a Docência
Processo reflexivo sobre a prática	
Valorização do ser humano	

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Após o processo de categorização, foi realizado o terceiro passo: **a captação do novo emergente**, que compreende a análise dos momentos anteriores e possibilita a produção de uma compreensão renovada do todo. Assim, emerge o metatexto como último elemento deste processo de análise e, baseado em uma crítica e diálogo dos autores, elaborou-se um novo texto a partir de uma nova combinação, considerando os passos anteriores vivenciados. “A partir disso, pretende-se mostrar como este processo se insere na construção de compreensões em relação aos fenômenos investigados, processo este de auto-organização [...]” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 44).

A captação do novo emergente compreendeu a análise dos momentos anteriores. O metatexto resultante desse processo representa um esforço de explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo da análise.

Diferentes tipos de textos podem ser produzidos por meio dessa metodologia, com ênfases diversificadas em descrição e interpretação e tendo como ponto de partida diversificados objetivos de análise. Alguns textos serão mais descritivos, mantendo-se mais próximos do corpus original. Já outros serão mais interpretativos, pretendendo um afastamento maior do material original num sentido de abstração e teorização mais aprofundado (Moraes, 2003, p. 202).

Sobre o processo auto-organizado, Moraes (2003) destaca que o ciclo de análise, ainda que composto de elementos racionalizados e em certa medida planejados, em seu todo pode ser compreendido como um processo do qual emergem novas compreensões. Os resultados finais, criativos e originais, não podem ser previstos. Mesmo assim, é essencial o esforço de preparação e impregnação para que a emergência do novo possa se concretizar.

Segundo Moraes (2003), nessa fase é possível uma análise qualitativa de textos, da qual resulta em uma produção de metatextos que pode ser descrita como um processo emergente de compreensão, que se inicia com um movimento de desconstrução, por meio do qual os textos do *corpus* são fragmentados e desorganizados. Segue-se, assim, um processo de auto-organização de reconstrução com a emergência de uma nova compreensão.

A partir daí foram criadas condições para as emergências das novas compreensões a partir das reconstruções. Moraes e Galiuzzi (2016) alertam que, nesse momento, o pesquisador precisa estar alerta ao *flash* de luz ocasionado pela tempestade para poder captar os elementos essenciais da paisagem. Esse exercício atento às tempestades consiste na construção dos metatextos, e é então que entram, gradativamente, o olhar e a postura crítica do pesquisador, com objetivo de validar sua pesquisa.

Mesmo que a ATD auxilie na compreensão dos fenômenos estudados, os *insights* e teorizações não são construídos apenas através da racionalização, mas também recebem auxílio do processo auto-organizado, a partir da impregnação das informações do *corpus* em análise. Através da metáfora da tempestade de luz, é possível demonstrar como se dará o processo analítico de compreensão dos fenômenos estudados (Moraes; Galiuzzi, 2016).

O metatexto, portanto, objetiva fundamentar a categoria final pela interlocução com afirmações dos professores, interpretação dos autores e referencial teórico que sustenta a pesquisa.

Apresentam-se, nas próximas duas seções, a análise dos dados de campo, articulando concepções de diferentes autores com os relatos dos sujeitos envolvidos. Considera-se esse momento peça fundamental da pesquisa, que permite, de forma subjetiva, dizer que a parte na qual *insights* emergem das falas, durante as entrevistas, ganham vida e interpretações. A partir do *corpus* de dados constituído, outras unidades de sentido e categorias podem ser delineadas. O limite de tempo de uma dissertação permitiu analisar quatro categorias emergentes vinculadas aos objetivos

da presente pesquisa: Significados atribuídos ao projeto no processo educativo; A prática pedagógica ancorada em Projetos: dificuldades e potencialidades; Saberes Docentes; e Processos Formativos para a Docência.

5 IMAGENS EM MOVIMENTO: O QUE ANUNCIAM AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

"Você não pode ensinar hoje da mesma maneira que você fez ontem para preparar os alunos para amanhã."

John Dewey

"O sentido de uma atividade realizada em sala de aula é uma construção dos alunos, e depende de como eles encaram suas possibilidades na vida"

Ole Skovsmose

As categorias elaboradas a partir dos dados coletados neste trabalho e apresentadas no final do capítulo anterior são aqui analisadas com o olhar voltado para um horizonte de transformação. Sabe-se que elas não se encerram por si mesmas, uma vez que constituem uma amplitude de reflexões inacabadas e que movimentos reflexivos influenciam pequenas ações e grandes sonhos.

Como já informado, a análise dos dados coletados para a realização deste trabalho está dividida em quatro categorias: "Significados atribuídos ao projeto no processo educativo"; "A prática pedagógica ancorada em Projetos: dificuldades e potencialidades"; "Saberes Docentes"; e "Processos Formativos para a Docência". Neste capítulo, serão abordadas as categorias de análise, criadas a partir das Unidades de Sentidos originadas das entrevistas feitas com os sujeitos desta pesquisa, professores do Ensino Fundamental I de uma escola Região do Médio Alto Uruguai-RS, que atuam com o processo formativo vinculado ao Programa *A União Faz a Vida*. Cada uma dessas categorias compõe as seções que seguem.

5.1 SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS AO PROJETO NO PROCESSO EDUCATIVO

A centralidade desta primeira categoria perpassa pela identificação da concepção dos professores sobre o trabalho com projetos e seus desdobramentos como processo pedagógico. Buscou-se conhecer as **Memórias dos professores sobre suas práticas**: em que medida a ideia de projetos estava presente no seu cotidiano.

Os entrevistados²³ mencionaram que, ao longo das carreiras, trabalharam com projetos, mas “não exatamente” os do PUFV. Alguns indicaram que desenvolvem a atividade como aprenderam em seus percursos formativos, a partir de um tema gerador que organizava o planejamento de determinadas aulas, diferindo-se em aspectos metodológicos (etapas), como se evidencia nos fragmentos transcritos:

PA- Antes nós já trabalhávamos com projetos, alguns assuntos eram sobre meio ambiente, a importância dos avós, por exemplo, realizávamos apresentações, entre tantas ações.

PB- Antes eram os projetos que aprendemos no magistério, com tema gerador, escolhíamos um tema e esse gerava o planejamento de determinadas aulas.

PD- A escola sempre trabalhou em forma de Projetos, antes do PUFV, era feito assim, era um título geral, a escola inteira trabalhava e então cada um focava na sua área de conhecimento.

PE- Trabalhávamos projetos, mas não dessa maneira do PUFV.

PF- Tínhamos uma forma de trabalhar com projeto, era por tema gerador, então na verdade, de uma forma ou outra, mudando ou não a nomenclatura, sempre trabalhamos com projetos.

A distinção apresentada pelos professores se dá pelo fato de trabalharem anteriormente com temas geradores, com assuntos considerados relevantes em determinado contexto e momento. A partir da metodologia proposta pelo Programa, mudou-se a forma de trabalho e os projetos passaram a ser pautados no currículo, ou seja, nos conteúdos programáticos de cada turma/série, nos quais inicia-se os primeiros passos.

Ao desenvolver os projetos do PUFV, os professores sentem-se amparados. Eles analisam positivamente o acompanhamento dos assessores pedagógicos, formadores responsáveis do processo, que partem de um plano de formação próprio do Programa. Os entrevistados consideram essa assessoria fundamental, assim como o acompanhamento da coordenação local e da coordenação pedagógica da instituição, como expressado nas seguintes falas:

PA- Com os projetos, temos acompanhamento direto. Temos assessoria para nos ajudar, para nos iluminar, para nos mostrar de repente outros caminhos, outras ações que venham a calhar sobre determinado assunto, temos também a assessoria da coordenação local do PUFV e ajuda da coordenação pedagógica da escola.

PF- [...] eu gosto, pois com projetos temos um norte. No entanto, com o PUFV a cobrança é maior, pois temos que fazer o projeto, executar e provar.

²³ Optamos por utilizar quadros para expor as falas dos participantes, identificando-os apenas com P (professor) seguido das letras de A a F (indicando a sequência de realização das entrevistas, como já explicitado).

Cabe destacar um contraponto que emerge na fala dos professores que é a existência de uma maior “cobrança” por parte do Programa. Além de desenvolver os projetos, é preciso “provar”, com uma demanda de registro²⁴ que lhes rouba muito tempo. Em suma, mesmo com a diferença entre a proposta do Programa e os projetos realizados anteriormente, eles são vistos como diretrizes para o processo ensino aprendizagem e são considerados importantes.

Nesse sentido, Skovsmose (2010) explicita que os projetos não apresentam soluções prontas e não vêm em busca de superações dos inúmeros desafios educacionais. Eles surgem como uma forma de colaborar com a organização da prática pedagógica.

Ao relatarem suas memórias sobre o tema, os professores reportam que um projeto pode proporcionar diferentes possibilidades²⁵, “desacomoda” e permite novas dinâmicas às aulas, contribuindo com uma aprendizagem significativa, como descreve o professor:

PC- O projeto faz o professor ir além, querer fazer o aluno melhorar, proporcionando muitas possibilidades. Antes, as aulas pareciam engessadas, repetitivas. Parece que o projeto desacomoda, ele nos tira daquele lugar que só você leva o aluno, porque o aluno tem muito para oferecer [...]

Entende-se que a expressão “o aluno tem muito a oferecer” significa que ele tem muito a produzir, crescer, construir. O professor não pode limitar, mas, efetivamente, “ajudar a voar”. E como isso acontece? Acredita-se que através da atividade investigativa. Skovsmose (2010) salienta em seus escritos que o trabalho com projeto significa aproximar os estudantes da atividade de investigar, proporcionando ambientes de aprendizagem inseridos num espaço de descobertas. O autor considera que é difícil produzir conhecimento sem empenho e desejo de explorar o desconhecido.

Conforme Hernández e Ventura (1998), no desenvolvimento de projetos a aprendizagem baseiam-se na sua significatividade, nas descobertas espontâneas dos estudantes, relacionadas ao que já sabem sobre o assunto. Ainda, os autores destacam o fato de que as diferentes etapas e atividades desenvolvidas num projeto podem ajudar os estudantes nas decisões inerentes ao seu processo de aprendizagem e exige dos professores uma resposta aos desafios de uma estrutura flexível nos conteúdos escolares.

Um projeto não apresenta de antemão todas as informações e curiosidades que surgem no cotidiano da sala de aula. Essas surgem no decorrer do seu desenvolvimento e ele se torna significativo em função do que os estudantes já sabem sobre o tema e das relações que podem ser

²⁴ Realizado em uma Plataforma on-line, descrevendo todas as etapas do projeto, seu desenvolvimento e resultados, incluindo registros fotográficos.

²⁵ As possibilidades apontadas pelos professores pesquisados serão exploradas em categoria posterior.

estabelecidas dentro e fora da escola. Então, é importante pensar **Como Nasce um Projeto**, os elementos que o mobilizam e que o significam.

De acordo com as diretrizes do Programa *A União Faz a Vida*, a primeira etapa de trabalho consiste na escolha do conjunto de saberes curriculares²⁶. O professor é o responsável por selecionar do currículo qual o conjunto de saberes que vai privilegiar para organizar a expedição investigativa de seus estudantes, como descrevem os professores:

PB- Primeiro, eu penso nos conteúdos que eles têm que aprender, na sequência se pensa a expedição, o espaço que vai motivar o aluno, a dizer aquilo que ele sabe e o que quer aprender sobre. Partindo daí se pensa nas ações que são baseadas sempre no conteúdo que a gente não pode fugir. Aí então trabalha-se os dois juntos, as ações que auxiliarão na aprendizagem do conteúdo.

Conforme a metodologia do PUFV, a proposta é adotar uma integração entre os componentes curriculares. Os professores são responsáveis também por definir a segunda e a terceira etapa do trabalho: “Definição do território que será explorado” e “Definição da pergunta exploratória”²⁷. Nelas, busca-se que os estudantes direcionem seus interesses em relação à temática trabalhada. É o professor que proporciona, através das ações, as possíveis respostas e ou construções ao que se quer saber, para complementar o que o estudante já sabe sobre o tema. É preciso um caráter criativo e mediador, pois a confluência de conteúdos em torno do mesmo tema desafia e ao mesmo tempo pode facilitar a compreensão e assimilação.

Fica evidente a preocupação dos professores em relação ao conteúdo programático e também quanto ao desenvolvimento dos projetos:

PE- Como já faz um bom tempo que trabalhamos essa sistemática de projeto, vamos intercalando o conteúdo de cada disciplina com as ações de maneira que vai se encaixando, com o que vai ser trabalhado em determinado momento.

PA- Eu procuro desenvolvê-lo dentro do conteúdo programático, encaixando as ações que fecham com o assunto que eu estou trabalhando e de acordo com o tema.

PF- Primeiro eu vejo o plano de estudo, aí eu tento concentrar meu projeto de acordo com a ação que mais eu posso incluir dentro dos conteúdos, depois vejo que ações podem ser feitas, mas a partir dos planos de estudo.

Na realização das ações de um projeto, é possível confluir diferentes áreas do conhecimento, como, por exemplo, as experiências de ciências passam a ter ligação com as situações matemáticas, que se relacionam com os textos de linguagem. Assim, uma coisa puxa a

²⁶ O Programa utiliza o Termo “Conjunto de Saberes Curriculares”, os professores nomeiam por “conteúdos”.

²⁷ Ambas descritas no Quadro 1.

outra e gira em torno do tema escolhido. Entretanto, essa integração de conteúdos, por mais produtiva que seja, segundo os professores, é um grande desafio, conforme será explicitado adiante, neste trabalho. Nem sempre é possível interligar, mas a experiência com projetos possibilita ações integradas, consideradas criativas e significativas.

Skovsmose (2010, p. 7) explicita que nessas atividades “as referências são reais, tornando possível aos alunos produzirem diferentes significados para as atividades e não somente os conceitos”. O autor aponta, ainda, que trabalhar com projetos num cenário investigativo é inserir-se em um espaço em que os alunos não são submetidos a atividades lineares, e sim instigados ao objetivo principal, que é criar e investigar, cujo percurso pode se dar de diferentes formas reflexivas. Um movimento explicitado pelo professor PC:

PC- De repente surge outro assunto, não é que você vai mudar teus planos, mas precisa dar uma “olhada” naquele interesse, porque a criança não vem só buscar, ela traz uma bagagem, aquela aula engessada não existe mais.

Nessa perspectiva, Barbosa e Horn (2008, p. 31) afirmam que os projetos propõem uma abertura de possibilidades “envolvendo uma vasta gama de variáveis, de percursos imprevisíveis, imaginativos, criativos, ativos e inteligentes, acompanhados de uma grande organização e flexibilização”. O tema geralmente surge em decorrência do momento vivido, como afirmado na fala do professor PD:

PD- Os temas surgem da necessidade, nós observávamos a realidade momentânea da escola.

Por mais que a proposta de trabalho com projetos preveja a integração das áreas do conhecimento e seus conteúdos com as temáticas trazidas do cotidiano, os professores envolvidos com a metodologia do PUFV avaliam que nem sempre é fácil fazer essa articulação. Então, segundo eles, ocorre um movimento de “arranjos” conforme a afirmação:

PC- Eu tento encaixar a ação com os conteúdos, então ocorre um movimento, só que nem tudo conseguimos relacionar, vamos tentando e fazendo arranjo.

Os “arranjos” podem estar subjetivamente relacionados com os desdobramentos, com o fazer pedagógico, ancorados em leituras, pesquisa, troca de experiências. Nesse sentido, concorda-se com Skovsmose (2010, p. 10), quando afirma que “na prática, os trabalhos com projeto deveriam ser discutidos e os cenários para investigação deveriam ser estabelecidos a partir da colaboração entre alunos e professores”.

O ponto de partida dos projetos na metodologia (forma) do PUFV origina-se dos saberes curriculares (conteúdos) de cada série/ano, assim num primeiro momento os professores se apropriam (relembra) dos conteúdos da turma²⁸. São levados em conta os conteúdos que possuem fios de ligação com mais áreas do conhecimento.

Segundo Bernardi (2011, p. 183), um sentido novo de aprender é oportunizado pelos projetos, em “que as necessidades de aprendizagem afluam das tentativas de se resolver situações problemáticas. Assim, a partir dessas necessidades, são definidos os conteúdos disciplinares apontados como necessários para o seu desenvolvimento”.

Para se compreender os significados atribuídos ao projeto no processo educativo, coloca-se em pauta os **Elementos Essenciais de um Projeto**. Fundamentalmente, as falas expressam o ponto de vista dos professores relacionados a esses elementos, ou seja, suas opiniões sobre o que não pode faltar para um bom projeto:

PC- A curiosidade, despertar curiosidade nas crianças, despertar o interesse pelo projeto e o professor ter um objetivo.

PD- A cooperação entre pais, alunos e professores acho que não pode faltar. A matéria sozinha você não faz nada. Também englobar dependendo do assunto a comunidade geral.

PA- Eu acredito que os projetos não são meramente professor e aluno, eles necessitam de outras pessoas. Que são os colaboradores: os pais, Emater, Sicredi, outros órgãos que convidamos para nos ajudar.

PE- Não podemos fugir dos conteúdos, precisamos desenvolver ações que mostrem valores, algum passeio também é importante, eu acho que é uma forma de fortalecer os vínculos e a socialização afetiva onde se tem oportunidade também de conhecer alguns lugares, ter esse contato com as famílias é fundamental.

Os elementos essenciais de um projeto, segundo os professores, baseiam-se em despertar a curiosidade e o interesse. Não podem faltar a cooperação entre os envolvidos, necessidade de colaboradores, ações que envolvam valores, a fim de fortalecer a socialização e vínculos afetivos e o contato com as famílias.

Com referência a um dos elementos elencados pelos entrevistados - a curiosidade, concorda-se com Hernández e Ventura (1998, p. 193), “[...] ao não ter de memorizar muitas coisas, o fato de ter de pesquisar e buscar o porquê das coisas fica mais satisfatório, não tão rotineiro. Potenciar a curiosidade os motiva muito”.

²⁸ “1º Etapa: Escolha do conjunto de saberes curriculares” - descrita no Quadro 1.

Uma vez definida a temática para determinada série/ano, é hora de planejar as ações, sem fugir dos conteúdos, tópico já mencionado anteriormente. Os professores relatam que os princípios do Programa²⁹ são elementos indispensáveis nesse planejamento.

PF- Eu acho que aquilo que o Programa nos oferece, a parte da cidadania, a cooperação, o trabalho em equipe, para mim, isso é fundamental.

PB- Primeiramente os alunos, o espaço da escola, os colaboradores e o conhecimento, pois se eu não sei tal coisa, eu preciso de uma teoria, que adquirimos nas formações, também através de leituras ajuda bastante.

Outros elementos mencionados referem-se à perspectiva teórica que o Programa propõe - a cidadania, a cooperação e o trabalho em equipe. Também foram evidenciados como elementos essenciais o próprio aluno, o espaço da escola, os colaboradores e o conhecimento adquirido através de leituras e dos processos formativos.

Os elementos indicados pelos professores reforçam o que afirma Pimenta (2012, p. 25), que destaca que “a educação escolar está assentada no trabalho dos professores e dos estudantes, cujo objetivo é contribuir com o processo de humanização de ambos pelo trabalho coletivo e interdisciplinar”. A prática pedagógica tenciona e envolve diferentes saberes, na busca de um jeito “gostoso” de trabalhar, como descreve o professor PF:

PF- [...] fazer algo que seja criativo, que seja mais abrangente, que possa contemplar mais áreas e que seja algo gostoso de trabalhar.

Os professores têm consciência de que a criatividade é um elemento importante, de que é preciso ir além dos aspectos de informação e transmissão, interligado ao fio condutor para a construção do conhecimento. As perguntas orientadoras desse percurso podem ser: o que vai impulsionar aprendizagem? O que quero que os estudantes aprendam com o projeto?

As informações conhecidas pelos estudantes “O que sabem sobre o tema”³⁰ são primordiais, permitem contrastar com as perguntas, realizando conexões e estimulando situações que permitam assimilar novos conhecimentos. Ainda, é importante possibilitar um clima de envolvimento e interesse em torno da temática. Por fim, o conjunto de reflexões dos professores permite pensar sobre como eles definem o **Conceito de Projeto**.

²⁹ Descritos na seção 5.2

³⁰ 7º Etapa: Formulação dos índices inicial e formativo – Quadro 1.

Os projetos, como já visto, possibilitam que os estudantes aprendam de forma reflexiva os conteúdos escolares, por meio da relação entre vivências cotidianas. Ao se solicitar, nas entrevistas, que os professores conceituassem o que entendem por “projetos”, teve-se como respostas:

PA- Para mim, projeto é um conjunto de ações que necessitam da colaboração e ajuda para serem desenvolvidas por vários segmentos e várias pessoas.

PB- Planejamento, cooperação e realização das ações.

PC- Despertar o interesse da criança, em querer aprender, de querer ir em busca, esse despertar traz muita coisa nova e trocas de experiências.

PD- Trabalho em grupo, um projeto não se realiza isoladamente, não pode ser realizado sem trabalho coletivo.

PE- Oportunidade, momento e sistematização do conteúdo de maneira mais fácil, mais lúdica, mais divertida e mais prática.

PF- Algo necessário, interdisciplinar e cooperativo.

O projeto é definido como um conjunto de ações que necessitam de planejamento, colaboração, que buscam despertar o interesse em aprender coisas novas, de maneira lúdica, divertida e mais prática, enfatizando a cooperação e o trabalho coletivo. O que chama atenção é a coletividade, aprender com o outro mencionado em vários momentos, considerado indispensável no trabalho com projetos. Nesse sentido, os professores explicitam que, se bem estruturado, permite ao estudante pensar e construir conhecimento a partir de suas reflexões. Com referência à autonomia do estudante, Zaballa (1998, p. 119) corrobora:

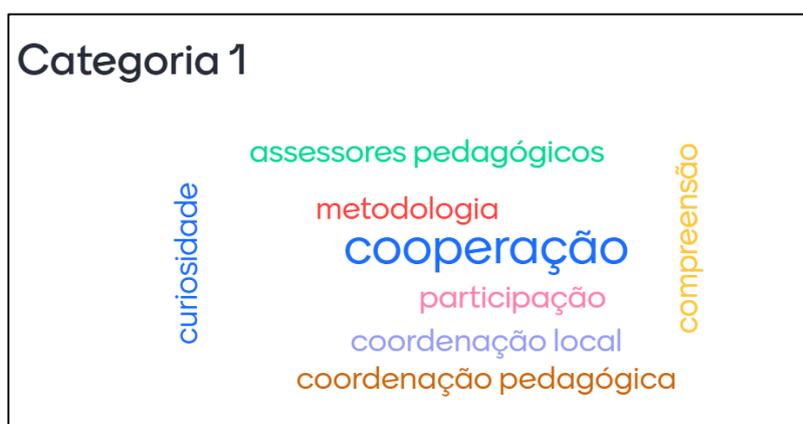
Será necessário oportunizar situações em que os alunos participem cada vez mais intensamente na resolução das atividades e no processo de elaboração pessoal, em vez de se limitar a copiar e reproduzir automaticamente as instruções ou explicações dos professores. Por isso, hoje o aluno é convidado a buscar, descobrir, construir, criticar, comparar, dialogar, analisar, vivenciar o próprio processo de construção do conhecimento.

Vislumbra-se, em um horizonte educacional transformador, a possibilidade de os projetos atravessarem os muros da escola, para vivenciarem a cidade educadora. Nessa perspectiva de trabalho, os limites da sala de aula são expandidos para a comunidade, com o intuito de ampliar oportunidades para aprender, ensinar e transformar o que é significativo para quem vive naquele território (Moll, 2019). Nessa linha, Libâneo (2007) discorre que é necessária a compreensão dos envolvidos no processo educacional de que a escola não é o único espaço de construção do conhecimento. O autor defende que a educação ocorre além da sala de aula, ou seja, em muitos lugares: nas ruas, nas praças, nos meios de comunicação nas empresas, nos museus, nos clubes, nos

teatros, nos movimentos sociais. Precisa-se pensar as cidades como espaços educativos, onde também se aprende. O trabalho com projetos precisa estar vinculado diretamente ao contexto social, a aprendizagem relacionada à experiência de vida, com a participação coletiva de professores e estudantes desde sua concepção. Eis o desafio!

Apresenta-se na sequência, a ilustração de uma nuvem de palavras que representa a primeira categoria. A nuvem é criada através *Mentimeter*, uma plataforma *on-line* para criação e compartilhamento de apresentações de slides. As palavras apresentadas são representativas, com apontamentos importantes da análise, que mostram que pensar *Significados atribuídos ao Projeto no Processo Educativo* tem como elemento base a cooperação.

Figura 2 – Nuvem de palavras categoria 1



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Na sequência, apresenta-se a segunda categoria, organizada a partir das dificuldades e potencialidades que estão em torno do trabalho com projetos: os desafios relacionados com a prática e com o conteúdo, bem como as possibilidades que emergem dessa proposta sob a ótica dos professores e de teorias sobre a temática.

5.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA ANCORADA EM PROJETOS: DIFICULDADES E POTENCIALIDADES

Ao falar de prática pedagógica, precisa-se ter clara a amplitude de questões diretamente envolvidas a essa discussão. Entre elas, estão a reflexão sobre os objetivos dessa prática, a construção dos saberes entre professores e estudantes para uma boa prática e os contextos que estão inseridos.

O conceito de prática pedagógica consiste em algo que não pode ser definido unicamente, movimentando-se de acordo com diferentes princípios. Como inspiração, parte-se da concepção de Freire (1986), na qual a prática pedagógica é adjetivada pelo termo dialógica, em que a construção do conhecimento é vista como um processo entre professor e estudante, na direção de uma leitura crítica da realidade. Conforme Freire (1986, p. 125), “A educação dialógica é uma posição epistemológica [...]”. Nessa posição epistemológica, o professor não é considerado o dono do conhecimento, mas o mediador, sem desconsiderar o seu papel necessário de despertar o interesse nos educandos.

Fernandes (2008, p. 159) entende que a prática pedagógica pode ser:

[...] prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares.

Nesse sentido, Fernandes (2008) destaca que professor e estudante ensinam e aprendem, a partir da construção e reconstrução do conhecimento juntos, mediado por relações dialógicas. Ambos compartilham saberes de aspectos sociais em geral, vinculados à realidade do espaço escolar.

Não é novidade que a prática pedagógica relacionada com a metodologia de projetos apresenta possibilidades e também dificuldades, como já visto ao longo deste texto. Nesta seção, objetiva-se averiguar as possibilidades construídas e as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos da pesquisa na prática do trabalho com projetos, como as potencializam ou superam.

Considera-se que essa perspectiva de trabalho desafia a docência no seu processo de execução e possui particularidades que exigem do professor diferentes desdobramentos. Essas intervenções não são homogêneas. Apesar de conhecer e compreender o conceito e os aspectos de cada etapa do trabalho com projetos, cada professor incorpora critérios. Sendo eles mesmos os organizadores de suas práticas, encontram barreiras para interligar os conteúdos escolares com situações reais, concedendo interpretações distintas, mesmo compartilhando uma formação similar. Enfim, emergem os **Desafios referentes à Prática**, como destaca o professor PA:

PA- Eu acho que o maior desafio é escolher as melhores ações para os alunos.
--

A incerteza na escolha das melhores ações para desenvolver com os alunos é vista como um desafio. Ao elaborar e executar um projeto, a subjetividade dos professores está envolvida. Os

seus objetivos, o que fazem, o que idealizam, estrategicamente os procedimentos que propõem que os estudantes incorporem na construção de novos conhecimentos são elementos fundamentais e precisam considerar os interesses dos estudantes. É o conflito indicado pelos professores:

PD- No começo do ano pensamos um tema para sugerir para os alunos, mas de repente não era isso que interessa, eles estão pensando lá na frente, e nós tentando jogar um assunto que não tem nada a ver com os interesses, temos que tentar dar um passo a frente, a saída para isso não é fácil.

PA- Eu acho que a parte que eu mais sofro é na hora de elaborar a pergunta, na hora de escolher um tema que me agrade e pense “vai ser esse.”

É desafiador para os professores terem confiança de que o tema definido seja de interesse dos estudantes. Quando os professores afirmam que os alunos “estão lá na frente” pode significar o quão rápido eles compõem as teias de relações, a partir da mudança do foco de interesse de forma rápida. Também, pode-se considerar que os professores apontam como importante tentar avançar, dar um passo à frente, no sentido de abrir-se ao novo. No entanto, em ambos os casos, percebe-se que eles consideram uma saída difícil. Conforme a proposta metodológica do Programa aqui em análise, o tema escolhido pode ser amplo e, muitas vezes, o que foi pensado inicialmente pode ter outro rumo. Esse desafio ficou evidenciado e inquieta os professores.

Os projetos propõem que os saberes escolares se conectem com os saberes sociais, o que permite um aprender e um ensinar com sentido real, na resolução de problemas e na percepção de sujeitos históricos e culturais. É, sem dúvida, uma perspectiva enriquecedora do processo ensino aprendizagem, mas que requer a mediação atenta do professor, responsável por direcionar os interesses dos estudantes:

PD- Por outro lado, se nós deixarmos o tema livre para os alunos, vai ter dez a quinze temas, temos que conversar e ver o que a maioria está pensando e focar, e nesse enfoque fazer o projeto.

O alerta do professor indica a necessidade de identificação de qual enfoque dar no projeto. Mais uma vez, Freire (1996) se faz referência, ao indicar a necessidade de não conceber o estudante como uma tabula rasa, um receptor de informações e fatos. É preciso assegurar protagonismo do estudante, com a mediação do professor.

De acordo com Hernández e Ventura (1998), se o projeto for transformado numa “receita” de etapas a serem seguidas, ele abandona o cenário de investigação e destrói o seu potencial de mudança nas práticas educativas. É uma situação reconhecida pelos educadores, mas, mais uma vez, eles colocam em pauta os desafios de sua implementação:

PF- Temos sempre que partir da realidade do aluno, de onde convive, pelo menos na grande maioria saber onde ele vive, eu acho complexo demais, difícil fazer isso, mas necessário, seria o ideal sem dúvida alguma.

PD- [...]conhecendo a realidade do aluno, nós aqui conhecemos quase a maioria deles, essa é uma vantagem.

PE- Conhecer a sua turma e os seus alunos, saber a realidade que eles vivem, qual é o interesse deles, para que as lições que o professor passar a turma toda gostem, ter esse conhecimento sobre a turma, não é fácil.

Saber sobre as diferentes realidades é um desafio da prática pedagógica. Como compreender o interesse da maioria dos estudantes? Os professores consideram essa uma tarefa complexa. Efetivamente, estamos frente a muitos desafios, reconhecidos pelos professores entrevistados:

PF – [...] isso se torna mais trabalhoso, tu tens que dispensar muito mais tempo, e aí quando se fala em Projeto a necessidade de que ele possa ser elaborado e flexível, para que se possa seguir aquilo que de fato é necessário e possível.

PE- O projeto também é burocrático, você tem que colocar ele em prática não é só na tua cabeça, tem que teorizar colocar ele no papel. Isso é difícil, por mais que faz tempo que a gente faz, mas todo o ano é um desafio novo, eu acho difícil nesse movimento de escrever.

PF- Não é algo fácil nem difícil é algo trabalhoso, temos que sentar-nos e planejar e ver, isso é fundamental “sim”, isso é necessário “sim”, de que forma eu posso trabalhar isso, de uma forma mais criativa que eles gostem.

Outro desafio relatado sobre a prática com projetos centra-se na demanda de atividades cotidianas escolares, uma vez que aspectos burocráticos ocupam grande parte do tempo dos docentes. Eles consideram trabalhoso colocar o projeto no papel, o que inclui nessa dificuldade o próprio processo de escrita. Também destacam a dificuldade de decidir o que é fundamental e como utilizar uma forma criativa para atrair os estudantes para as atividades. Mesmo realizado a tempo, esse exercício é um desafio a cada ano.

Os professores também visualizam como desafio não fazer o projeto com a participação de colegas, uma vez que se considera a troca de experiências fundamental:

PF- [...] o ideal seria, que ótimo seria, que sonho seria, se pudéssemos fazer o projeto pelo menos com mais uma pessoa, que pudéssemos estar trocando ideia, isso seria essencial e fundamental, às vezes o que não é bom para ti é bom para o outro, na troca de experiências se faz um trabalho melhor.

PC- Um ano elaborei um projeto, então os professores de ciências e de matemática disseram que dava muito serviço, mesmo assim eu acho importante[...]

PB - [...] Tem item que pergunta quem vai te ajudar, você sabe que vai buscar alguém, mas no momento as vezes você não consegue se comunicar com todos. Então isso poderia estar mais livre mais aberto, que você possa colocar ali que seja pessoas da comunidade, pessoas parceiras específicas, pois já tive que mudar de última hora.

Os relatos descrevem um sonho, um ideal apontado pelos professores: fazer o projeto coletivamente. O trabalho coletivo é visto como alternativa para um ambiente de cooperação que se almeja na realização dos projetos. O planejamento coletivo possibilitaria, segundo eles, a ampliação de ideias, enriquecendo a prática. A construção de ações conjuntas pode propiciar condições mais dinâmicas, que permitem a criatividade das ações e o alcance dos objetivos traçados ao iniciar os projetos.

Os professores também mencionam o desafio de definir as pessoas da comunidade que irão colaborar³¹ com o projeto. Na 9ª etapa prevista pelo PUFV, o objetivo é definir pessoas da comunidade ou colaboradores que irão se envolver e contribuir no desenvolvimento das ações práticas. Os professores compreendem a importância dessa definição, porém ter que especificar no início da elaboração do projeto, segundo eles, gera dificuldade, já que relatam terem ocorrido casos em que tiveram que alterar essas pessoas de última hora. Eles afirmam que essa estruturação do projeto poderia ser mais livre e aberta. Entretanto, o primeiro passo, de acordo com os próprios professores, está em vencer a resistência ao que é novo e “intrigante”:

PD- Sempre o novo, ainda mais no começo, ele é intrigante, desperta e deixa tenso, mas com o passar do tempo vai se ajeitando e fazendo. No momento em que temos um título, começamos a saber a que fazer, começamos a pensar e conversamos com os colegas, aí notamos que não é tão desafiador como parece.

PE- Eu acho que o professor em si também tem que ter essa vontade de sempre buscar coisas novas, pesquisar bastante, encontrar em vários meios sugestões e ideias, se basear também na experiência de outros lugares e também sair um pouco daquela teoria e evidenciar mais a prática como ela é de verdade.

Percebe-se, nos fragmentos das entrevistas, que o projeto começa a ficar mais claro aos professores com a definição dos saberes curriculares³², do território que será explorado e da definição da pergunta exploratória³³. Os professores expressaram os **Desafios referentes aos Conteúdos**:

³¹ Conforme a proposta do PUFV na 9ª Etapa descrita no Quadro 1, o “item” que os professores referem-se consiste em “Trazer a comunidade para a escola ou levar os educandos para a comunidade”.

³² É importante ter claro a terminologia “Conjunto de Saberes Curriculares” é usada pelo Programa, os professores usam “Conteúdos”, como já explicitado na nota 28.

³³ 1ª, 2ª e 3ª Etapas do Programa descritas no Quadro 1.

PB- Alguns conteúdos dificultam um pouco, tem alguns que conseguimos encaixar com mais facilidade no projeto, já outros é mais complicado, penso que os alunos também devem ser preparados para que haja entendimento.

PD- O problema é que muitas vezes não encaixa com os conteúdos, alguns assuntos encaixam fácil, outros não, muitas atividades não conseguimos relacionar com o cotidiano, tentamos quando abre uma brecha.

PD- Eu procuro o título do projeto e depois vou desenvolvendo, tentando relacionar a matéria com o projeto e o projeto em relação à matéria, relacionar o assunto que conseguimos, pois nem sempre é possível encaixar.

Na primeira etapa proposta pelo PUFV, os conteúdos da turma devem ser revisitados antes de iniciar o projeto. A dificuldade de integrar, encaixar o maior número deles é confirmada como desafio. “Encaixar”, na perspectiva apontada pelos professores, refere-se à ideia de ligar diferentes disciplinas/componentes curriculares. As falas mencionam que alguns assuntos encaixam fácil, outros conteúdos ficam mais complicados. Diante disso, é evidenciado um movimento para tentar relacionar, encaixar, mas nem sempre é possível.

Esse desafio, é uma incongruência com relação a teoria abordada, entende-se que a proposta é organizada a partir dos conteúdos pré-estabelecidos. No entanto, essa perspectiva contrapõe a ideia de cenários investigativos, uma vez que os professores apontam como uma preocupação, uma tensão possível de ampliação e avanços com vistas a contemplar o protagonismo dos estudantes num cenário de investigação.

Concorda-se com Freire (1996) quando esse afirma que a prática docente envolve um movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Sacristán (2017) afirma em seus escritos:

Se há uma crítica comum e repetida ao longo da história das instituições de ensino, é seleccionar, organizar e trabalhar com conteúdo culturalmente educacional, é seleccionar, organizar e trabalhar com conteúdos culturais que não são relevantes, de uma maneira que não motive estudantes e, portanto, com o risco de perder o contato com a realidade em que estão localizados. Nesses modelos, situações e problemas da vida cotidiana, as preocupações pessoais tendem a ser deixadas de fora dos conteúdos e processos educacionais, fora dos muros das salas de aula e das escolas.³⁴ (Sacristán *et al.*, 2017, p. 148, tradução nossa).

³⁴ Si hay una crítica común y reiterada a lo largo de la historia de las instituciones educativas es la de seleccionar, organizar y trabajar con contenidos culturalmente educativos, es la de seleccionar, organizar y trabajar con contenidos culturales poco relevantes, de forma nada motivadora para el alumnado y, por lo tanto, con el riesgo de perder el contacto con la realidad en la que se ubican. En esos modelos, las situaciones y problemas de la vida cotidiana, las preocupaciones personales acostumbran a quedar al margen de los contenidos y procesos educativos, fuera de los muros de las aulas y centros de enseñanza (Sacristán *et al.*, 2017, p. 148).

Os conteúdos pré-estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como currículo padrão para o território nacional, mesmo com tantas diversidades culturais, constituem outro problema sinalizado pelos professores:

PB- Esse ano, com a BNCC, entraram vários conteúdos novos em relação ao que trabalhávamos, percebemos que os nossos alunos têm um conhecimento um pouco menor daquilo que os livros trazem e isso dificultou um pouco na ação que eu trabalharia com eles para fazer encaixar esses conteúdos.

Sabe-se que a existência desses conteúdos pré-estabelecidos, que antecedem a BNCC, criados sob a pressão das múltiplas finalidades da educação escolar, ditados muitas vezes por organismos multilaterais com interesses mercadológicos, destinados à profissionalização, à padronização do ensino e aprendizagem não contemplam a formação humana integral. É preciso associar à análise desse fato o processo tardio da educação escolar brasileira, o desigual e o seletivo da escolarização, em um modelo que ainda hoje traz reflexos ao negar a Educação Básica de qualidade à boa parte das crianças e jovens (Moll, 2014).

Nesse sentido, Arroyo (2012) assegura que os ideais de justiça social pela educação somente serão alcançados se forem superadas as concepções inferiorizantes dos “Outros”. Essas concepções, segundo o autor, têm, historicamente, criado relações desiguais entre a população brasileira.

Em um sentido amplo, por mais problemas que tenham em sua estruturação, os conteúdos escolares não podem ser desconsiderados, pois essa é uma das finalidades da escola: garantir acesso aos conhecimentos formais historicamente acumulados pela humanidade. Afinal, como seria uma escola com concepções somente teórica e/ou somente vinculada à prática (currículos emergentes), sem que o conhecimento (construção cultural, social e histórica) seja objeto fundamental das práticas educativas?

A sétima etapa do PUFV prevê, na formulação do índice inicial e formativo, sintetizado no Quadro 1, as curiosidades acerca do assunto (tema e conteúdo a serem trabalhados em aula). Para os professores ouvidos neste trabalho, as possíveis perguntas a serem feitas pelos estudantes geram um espaço de insegurança, como pode-se evidenciar na seguinte fala:

PC- Ah! Hoje eu vou passar isso (conteúdo) para as crianças, mas daqui a pouco surge outra coisa, não é que você vai mudar teu plano, mas vai dar uma olhada naquele interesse que a criança traz, porque a criança não vem só buscar, ela traz um monte de coisa.

A declaração do professor induz o pensar que, em instantes, muitas incertezas surgem no desenvolvimento dos projetos. O professor planeja o desenvolvimento de um conteúdo, mas logo

pode surgir outra demanda para aquela aula. Nesse sentido, o contexto da prática pedagógica dialógica de Freire (1986) já adjetivada anteriormente configura a articulação docente. Ao mesmo tempo em que é desafiado, o professor expressa a compreensão de que os estudantes também possuem saberes, que a criança também é composta de vivências cruciais em uma relação de trocas, em que se aprende com os outros, não em uma hierarquia de aprendizagens.

Ultrapassar as barreiras relacionadas ao conteúdo é assunto que não será resolvido em um “estalar de dedos”. É um processo contínuo de aprofundamentos teóricos e práticos envolvidos num determinado contexto social, econômico e cultural. No entanto, algumas poucas instituições já provaram que é possível essa superação.

Visto as dificuldades elencadas pelos professores, expõem-se, a seguir, um **cenário de possibilidades**, apresentadas na prática com projetos. Libâneo (2007) utiliza a expressão “escola como espaço de síntese”, e reitera essa síntese entre a cultura vivenciada que ocorre na comunidade e a cultura formal que a escola representa. A afirmação do autor vem ao encontro das seguintes manifestações:

PE- O projeto nos oferece mais possibilidades de estarmos desenvolvendo o conteúdo e também programar ações que saem da sala de aula, o que é muito importante também.

PB- O projeto possibilita novas linhas de buscar atividades fora, pessoas que possam ajudar, tanto na escola como fora e aprender fora dela. Não tínhamos essa visão antes, os projetos nos trouxeram isso.

O desenvolvimento de um projeto, segundo os professores, não se esgota no horário de aula ou dentro da sala. Possibilita novas linhas de busca, que saem da escola, com a ajuda de diferentes sujeitos na realização das ações.

Trazer a comunidade (colaboradores) para a escola ou levar os educandos para a comunidade é fundamental para dar sentido aos saberes. Considerado como um desafio, conforme explicitado anteriormente, é também uma possibilidade de promover a atitude reflexiva do professor. Assim, permite compreender que diferentes experiências e diferentes pessoas podem enriquecer determinada ação, sem menosprezar especificidades de práticas cotidianas. Isso porque sabe-se que as curiosidades dos estudantes podem referir-se a diversas áreas do conhecimento. É primordial que se reconheça que a aprendizagem não ocorre somente no espaço formal da escola.

Existem situações de diferentes complexidades no desenvolvimento de um projeto, que requerem manejar amplos conjuntos de informações, como, por exemplo, algumas explicações históricas, geográficas ou sobre o universo invisível dos microrganismos estudados nas ciências da

natureza. Diante desses assuntos pode-se não ser possível detectar processos de compreensão sem a presença de uma pessoa específica, como um profissional da área. Para trabalhar alguns conteúdos escolares e alguns temas de projetos, é necessário buscar experiências com a “comunidade de aprendizagem”, assim chamada pelo PUFV. Os colaboradores externos contribuem no desenvolvimento das ações e são vistos de forma positiva pelos professores.

As ações precisam ser articuladas na tarefa de estabelecer relações compreensivas, que possibilitem novas conexões e aprendizagens. Mais que uma atitude interdisciplinar ou transdisciplinar, o trabalho com projetos demanda um conhecimento relacional como atitude compreensiva da complexidade, que Morin (1981) assinala como “colocar o saber em ciclo” ou “enciclopédico”. Trata-se de aprender articular os pontos de vistas do saber num ciclo ativo.³⁵

Isso demanda pretender que professores e estudantes “reaprendam a aprender”, em expressão do próprio Morin (1981). Em suma, significa: “servirmo-nos de nosso pensamento para repensar nossa estrutura de pensamento”. Nesse sentido, a escola não pode abandonar as ciências cognitivas em relação ao conhecimento, no que tange ao aprender humano. Precisa tornar possível o caminho em busca de aprofundar o entendimento e construir conhecimento em torno de um tema. Assim se estabelecem relações tanto de procedimentos quanto disciplinares, desenvolvendo a capacidade de aprender a utilizar as fontes de informações para comprovar ou refutar hipóteses previstas ou não no desenvolvimento de projetos.

A possibilidade de os projetos despertarem a curiosidade e o interesse nos estudantes é anunciada pelos professores:

PA- [...] para desenvolver os projetos procuro ações que venham a calhar com o conteúdo que eu tenho que dar, eu percebo que os alunos ficam super curiosos.

PC- Despertar o interesse da criança, em querer aprender, de querer ir em busca, esse despertar traz muita coisa nova e troca de experiências.

O desenvolvimento de projetos, segundo os professores, deve despertar o interesse de aprender, ir em busca de novas aprendizagens e, sobretudo, de despertar a curiosidade – ação fundamental que enriquece e abre novas perspectivas em um processo criativo de troca de experiências. Esse percurso requer do professor um conjunto de mudanças na maneira de fazer, implica adotar um fazer diferente, que traz consigo uma atitude profissional, com espaço para a

³⁵ Para ampliar a posição de Morin sobre esse tema, é possível consultar Morin e Piatelli (1982).

reflexão. Dessa forma, impede-se de cair na inércia pedagógica, ou seja, evitar a constituição de uma rotina de transmissão hierárquica do conhecimento.

PB- Temos um norte, uma linha, um ponto a se chegar, com o projeto você tem que trabalhar para chegar naquilo que você projetou. Antes, não que não tivéssemos esse norte, mas você trabalhava só o que era essencial, mas não víamos algo palpável no final, por exemplo, uma espécie de relatório daquilo que foi feito.

A afirmação do professor PB anuncia que o trabalho com projeto define um ponto a se chegar. O desenvolvimento de um permite partir do “Que já se sabe sobre o assunto”, com a realização de ações práticas que propõem responder “O que se quer saber” apresentadas pelo Programa na 7ª etapa, conforme indica o índice inicial e formativo (apresentado no Quadro 1).

Por fim, concretizam algo palpável (índice final), uma espécie de “relatório”, termo usado pelos professores, que é caracterizado pelo Programa como registro das aprendizagens, que descreve os procedimentos desenvolvidos. Observa-se na proposta do programa, na décima etapa descrita no Quadro 1, que os resultados concretos são organizados através de atividades integradoras (mostras culturais, mostras científicas, peças de teatro, audiovisuais, impressos e entre outros).

O desenvolvimento de um projeto busca explorar espaços para contribuir com a aprendizagem. O professor PC dá destaque à seguinte possibilidade:

PC-[...]lembro uma atividade em que levei a turma para ver um riacho, uns que moram perto nem sabiam que ele existia. Foi um “projetinho” mas eu percebi que para a turma veio a somar porque no final do ano eu percebi a diferença, algumas meninas que eram tímidas se desenvolveram, elas diziam “foi muito bom.

Segundo o professor, um simples “projetinho” que permitiu levar a turma para ver um riacho, próximo e desconhecido para alguns, veio a somar aos aprendizados da turma. Nesse processo, o professor, como articulador de saberes, alcançou resultados construindo sentido na ação de aprender.

Nesse sentido, reforça-se o que afirma Dewey (2010), para quem a educação requer um professor que explore os interesses, orientando às aprendizagens científicas, históricas e culturais? O autor aborda o conhecimento como resultado do esforço humano para resolver problemas que a experiência apresenta. Para ele, ter atenção aos interesses, às experiências, somado à existência de um programa sistemático, não são oposições e sim formam uma linha contínua. O autor considera que os conhecimentos científicos auxiliam à continuidade das experiências, tornando-as ricas e complexas. Não há uma oposição entre os conhecimentos sistematizados culturalmente e os saberes da experiência, afirma Dewey (2010).

Veiga-Neto (2007) argumenta que não se pode voltar aos velhos currículos, às velhas práticas, à “velha e boa” disciplina dos corpos infantis e dos saberes escolares, em um mundo que está em movimento. O autor não se refere a deixar de lado as disciplinas e cair na outra extremidade. A partir de cunho epistemológico, o estudioso considera simplista a afirmação de que o princípio tradicional assume somente dois polos: ou A, ou B, uma vez que esse raciocínio é empobrecido para esse mundo complexo. Pode-se utilizar aqui o pensamento de Guimarães Rosa “*A terceira margem do rio*”.

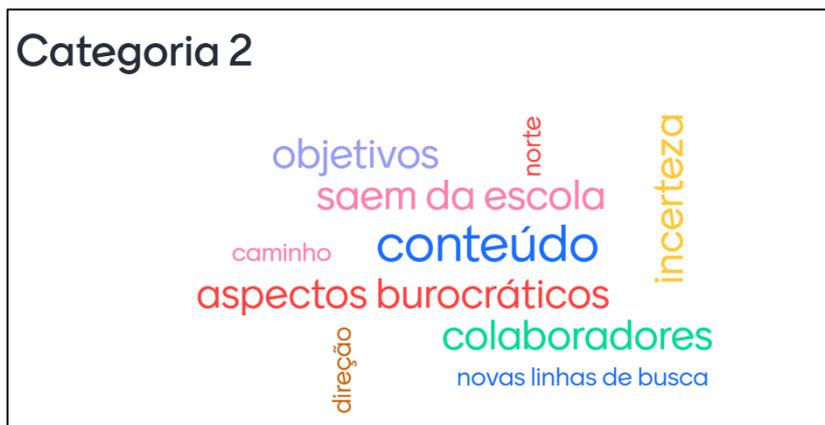
Talvez seja necessário vislumbrar possíveis caminhos, nos quais as práticas pedagógicas ultrapassem o simples fazer por fazer, sem sentido. São fundamentais práticas reflexivas, impregnadas de “conhecimento poderoso”, conforme o conceito de Young (2007). O autor afirma ser necessário contemplar o conhecimento que de fato seja útil, ou seja, trata-se daquilo que o conhecimento pode fazer, fornecendo explicações confiáveis ou novas formas de se pensar o mundo.

A necessidade de pensar a educação escolar como indissociável das práticas sociais se constitui como uma emergência no campo educativo. Nessa linha, os projetos que partem dos conteúdos são utilizados para dar forma ao processo de ensino aprendizagem em sala de aula. No caso específico deste trabalho, isso ocorre por meio do objetivo de vincular ao cotidiano a teoria proposta pelo PUFV, desde 2005, na escola de atuação dos entrevistados. Essa prática constitui uma concretização curricular aliada a ações pedagógicas mobilizadas pela instituição com foco em temas diversos. É o que destaca o professor PD:

PD- A questão dos projetos você engloba toda a escola num assunto só, a escola busca puxar todo aluno num foco só. Sem projeto fica um trabalho sem norte, sem ter uma base, sem um rumo para seguir, trabalhar uma disciplina isolada, sem unir com outras, fica uma aula chata.

Conforme exposto pelo professor, os projetos buscam englobar um assunto e abranger um foco. Quando essa perspectiva é incorporada, trabalhar sem projeto fica uma prática sem base. Essa percepção também torna mais clara a interligação das disciplinas, tanto para os professores quanto para os estudantes. Apresenta-se a nuvem de palavras, considerando a segunda categoria, cujo elemento de centralidade para pensar *A Prática Pedagógica Ancorada em Projetos: dificuldades e potencialidades* trazem como fragilidade os conteúdos e aspectos burocráticos e, em contraponto, colaboradores e objetivos como as principais potencialidades.

Figura 3 – Nuvem de palavras categoria 2



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Na prática com projetos, os professores precisam ser mediadores, mobilizadores de saberes. A construção do conhecimento torna-se mais significativa a partir da informação que cada um já possui. Desse conhecimento prévio constrói-se a problemática, advinda das curiosidades e interesses, e de forma vinculada ao trabalho com os conteúdos. No próximo capítulo, dando continuidade à análise das entrevistas feitas com os professores, será aprofundado o debate acerca do desenvolvimento do Programa *A União Faz a Vida*.

5.3 SABERES DOCENTES

As práticas pedagógicas em sala de aula envolvem a mobilização de diferentes saber(es) e fazer(es). Essa terceira categoria de análise permitiu investigar quais saberes docentes orientam a prática do trabalho com projetos, ou seja, os saberes necessários para o exercício da docência ao desenvolver essa metodologia.

Na heterogeneidade do seu trabalho, o professor expressa a síntese de saberes adquiridos em parte nos cursos de formação inicial e continuada. Entretanto, ao longo de sua carreira, muitos outros conhecimentos se agregam a esse conjunto, sejam eles construídos individual ou coletivamente, relacionados com a instituição escolar e seu contexto social. Segundo Tardif (2014, p. 33), “o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes”.

As práticas pedagógicas escolares estão sempre diante de situações complexas, na busca por respostas. Essas podem ser encontradas de forma repetitivas ou criativas em um espaço possível

e, por vezes, restrito de experiência escolar reflexiva. As respostas do professor são traduzidas na sua forma de intervenção mobilizada por diferentes saberes.

Foi identificado nas falas dos entrevistados que os saberes experienciais de Tardif (2014), os saberes da experiência de Pimenta (2012) e os conceitos de Fossatti, Sarmiento e Guths (2012), anteriormente apresentados neste trabalho, são importantes e articulam o desenvolvimento dos projetos. Serão abordados, na sequência, os **Saberes da experiência e Saberes experienciais**.

Durante a vida, os docentes experimentaram a transição do seu olhar como estudante para o seu próprio olhar como docente. Além disso, os saberes da experiência são produzidos e se desenvolvem no dia a dia. Segundo Tardif (2014), esses saberes nascem na experiência e incorporam-se individualmente e coletivamente sobre a forma de hábitos e de habilidades de saber-fazer e de saber-ser.

Para os professores, os saberes experiências são indispensáveis, conforme destacam as seguintes afirmações:

PC- Considero a experiência importante, porque temos que ter uma noção desse todo, temos que ter uma “bagagem”.

PA- Eu acho que a experiência de vida, a busca de informações para desenvolver determinada ação, buscar ajuda com os parceiros e estudar porque precisa de coisas concretas e materiais. Enfim mais do que conteúdo.

PA- Com o passar do tempo e com experiência vamos melhorando e aperfeiçoando os projetos. No início da carreira não tínhamos o acompanhamento e essa luz que estamos tendo agora, acredito que tenho muito a aprender ainda.

A compreensão de que se pode aprender constantemente ficou explicitada pelos entrevistados. Os saberes da experiência constituem fundamentos indissociáveis desde o planejamento até a concretização de um projeto.

Sabe-se que, para a efetivação das práticas, das ações, os professores precisam entender que os saberes que produzem e mobilizam são essenciais nos processos de aprendizagem individuais e coletivos que constituem o âmbito escolar. As múltiplas articulações e desdobramentos que surgem no processo do trabalho com projetos dependem da capacidade de integrar e/ou da experiência enquanto condições para uma prática eficaz.

Segundo Pimenta (2012), por meio de experiências socialmente acumuladas, propostas de transformações e mudanças históricas, no cenário da educação, os professores valorizam a mediação de saberes e consideram aqueles advindos da experiência como um passo além, uma vez que objetivam melhorar a dinâmica da prática de projetos.

Essa prática pedagógica constitui-se em uma fonte de distintos saberes. O fazer metodológico estabelece uma dinâmica complexa, que evidencia a necessidade de um profissional

com capacidade de articular diferentes saberes e ações. Nesse sentido, nos reportamos a Rockwell e Mercado (1986, p. 69):

Na docência, mais que em outros trabalhos, utilizam-se e integram-se os diversos conhecimentos sociais e culturais que o mestre possui como pessoa, além de sua formação profissional. Este fato é iniludível, dada a complexidade da situação docente, complexidade que se dá tanto na relação com o conhecimento escolar como na relação social com os alunos. Não existe um desenho técnico do processo de trabalho docente capaz de conformar e prever - e finalmente controlar- passo a passo fazer o cotidiano do mestre. Este, como sujeito, se encontra em uma situação objetiva que o obriga a lançar mão de todos os recursos possíveis, técnicos e pessoais, intelectuais e afetivos para poder seguir perante o grupo.

Além dos saberes da experiência, **Os Saberes Disciplinares, Curriculares e do Conhecimento**, foram conceituados na seção 3.3 “A categoria saberes docentes” desta pesquisa. Tardif (2014, p. 113) salienta que, no exercício da docência, os saberes dos professores são “mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas [...] o que se propõe a partir desse postulado é considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho.”

Esses saberes são adquiridos através de formação inicial e continuada, fazem parte da prática pedagógica e integram as diversas disciplinas. Eles compõem os diversos campos do conhecimento, disponíveis na sociedade. Atualmente, encontram-se nos currículos escolares e universitários. A relevância desses saberes para os professores estão presentes nos seguintes fragmentos das entrevistas:

PD- Sem estudar nada, não é fácil, não existe a parte prática sem a teórica, tem que estudar o assunto para poder desenvolver ele, por que senão, não tem como desenvolver algo sem eu saber do que se trata.

PE- [...] o domínio do conteúdo é importante para o projeto, a forma como ele é trabalhado muda e é por essa oportunidade que temos que trabalhar coisas diferentes, coisas novas, ter momentos diferentes e especiais dentro da rotina que você tem com o conteúdo durante o ano.

PC- Eu acho que o professor tem que buscar um pouquinho de conhecimento teórico, [...] eu acho que o professor precisa ler um pouquinho, eu pelo menos acho que temos que ler para conseguir desenvolver os projetos, também temos que possuir um suporte além do professor e do aluno, de gestão, para conseguir um ônibus, por exemplo.

Os professores reconhecem que sem estudar, sem conhecimento teórico e sem o domínio do conteúdo não é possível desenvolver a prática. Eles consideram esse aspecto importante para os projetos e apontam que a leitura é fundamental para oportunizar novas ações à rotina da sala de aula. Indicam as esferas administrativas da escola como suporte no desenvolvimento das práticas, o que induz o pensar em um engajamento coletivo, que pode unir instrumentos para ressignificar ações.

Nessa perspectiva, os saberes da formação científica, ou seja, os das ciências da educação e da ideologia pedagógica, definidos por Tardif (2014) como os saberes da formação profissional, transmitidos pelas instituições de formação, são indispensáveis. A articulação entre esses conhecimentos (da história, física, matemática, das linguagens, das ciências sociais...) e a prática docente constituem um processo complexo de construir “cidadania mundial”³⁶.

O conjunto de disciplinas e conteúdos estão inseridos nos programas escolares. Trabalhar com eles é considerada uma das principais funções da escola, espaço de assimilar conhecimentos sistematizados já existentes, para a construção de uma base para novas aprendizagens. Destaca-se a LDB (Brasil, 1996), em seu Art. 1º, que enfatiza a importância dos currículos no seguinte texto, “a educação abrange os processos formativos, resultados das aprendizagens na ambiência familiar, nas demais relações de convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Concorda-se com Sacristán (2013, p. 26) em sua afirmação de que a prática pedagógica se desenvolve em torno do currículo.

Sendo a condensação ou expressão da função social e cultural da instituição escolar, é lógico que, por sua vez, impregne todo tipo de prática escolar. O currículo é o cruzamento de práticas diferentes e se converte em configurador, por sua vez, de tudo o que podemos denominar como prática pedagógica nas aulas e nas escolas. O currículo é um dos conceitos mais potentes, estrategicamente falando, para analisar como a prática se sustenta e se expressa de uma forma peculiar dentro de um contexto escolar. O interesse pelo currículo segue paralelo com o interesse por conseguir um conhecimento mais penetrante sobre a realidade escolar.

Sabe-se que os saberes curriculares e disciplinares se apresentam como produtos que já se encontram determinados em sua forma e conteúdo. Nessa perspectiva, os professores poderiam ser compreendidos como meros executores de tarefas, porém o conceito de professor pesquisador e reflexivo permeia pesquisas e considera os docentes como sujeitos que produzem saberes em suas ações e são capazes de refletir sobre seu fazer cotidiano. Diante disso, precisa-se compreender e reconhecer as contribuições de diferentes matrizes teóricas na compreensão dos processos de aprender e ensinar.

A exterioridade relativa aos saberes curriculares, disciplinares e do conhecimento depende dos formadores e dos programas das universidades, bem como do Estado que executa decisões. Esses saberes integram a formação para a prática, no entanto não são provenientes dela. Esse assunto refere-se ao distanciamento entre as universidades e o chão da escola. De modo geral, entende-se o esvaziamento em trabalhar com disciplinas descontextualizadas. Na matemática, por

³⁶ Parafraseando a expressão utilizada por Morin (1993) de que o “desafio do século XXI será gerar uma cidadania mundial”.

exemplo, é preciso ter a clareza de mostrar a magia dos signos, dos sinais e os desafios da matemática da rua, do supermercado, do dia a dia. Nessa perspectiva, segundo Skovsmose (2010), tem-se um desafio: inovar passando do paradigma do exercício, vinculado ao ensino tradicional, para o trabalho em um cenário para investigação.

Dominar o conhecimento dos conteúdos da disciplina favorece a aquisição de novos entendimentos. Os professores são vistos pelos estudantes como principais detentores e principal fonte de entendimento da matéria, então, corrobora-se com Shulman (2005, p. 11).

Esta visão das fontes de conhecimento dos conteúdos da disciplina implica necessariamente que o professor deve não só compreender plenamente a disciplina específica que leciona, mas também possuir uma ampla formação humanística, que deve servir de quadro para a aprendizagem previamente adquirida.³⁷

Complementando, é preciso considerar o que afirma Morin (1999), para quem o referencial teórico revela-se na postura e no modo de tratamento do “conteúdo”.

Nas falas dos professores, foram evidenciados os **Saberes Pedagógicos**. Esses são produzidos na ação diária, no contato com os saberes da formação inicial e continuada sobre educação e pedagogia, e contribuem para a prática, porém não caracterizam o saber-fazer. Concorda-se com Houssayae (1995, p. 28) em sua afirmação “A especificidade da formação pedagógica, tanto inicial como a contínua, não é refletir sobre o que se vai fazer, nem sobre o que se deve fazer, mas sobre o que se faz”.

Para Tardif (2014, p. 39), o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir conhecimentos relativos às ciências da educação e da pedagogia, necessita desenvolver um saber prático, baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. Esse pensamento ficou expresso nas seguintes falas:

PD- Primeiro ter a teoria... ler, estudar e colocar em prática aquilo que seria necessário e onde seria necessário, também saber a necessidade do aluno, fazer baseado no aluno e ir aplicando o projeto.

PC- A busca é o principal, por que assim buscamos novidades para o projeto, temos que tentar inovar para despertar “algo” nas crianças, todo início de ano é um início “novo”, que desinquieta o professor pois não conhecemos os alunos, o projeto me faz sentar, pesquisar e pensar “O que eu quero para esse ano?” temos que ter uma sequência.

PC- [...] ter alguém te dando um suporte, por que senão, não temos essa noção de pegar uma turma e elaborar um projeto com visão, para turma e o conteúdo.

³⁷ Esta visión de las fuentes del conocimiento de los contenidos de la asignatura implica necesariamente que el profesor no sólo debe comprender a fondo la materia específica que enseña, sino además debe poseer una amplia formación humanista, que debe servir como un marco para el aprendizaje adquirido anteriormente (Shulman, 2005, p. 11, tradução nossa).

Na visão dos professores, os saberes pedagógicos estão imbricados com o trabalho de projetos e, por isso, os docentes apontam a importância de compreender a teoria e saber colocar em prática o que é necessário. Eles atribuem notabilidade para a pesquisa, o pensar e a articulação de “algo”, que objetiva contribuir no processo educativo. Os professores consideram relevante “ter alguém dando suporte”, ou seja, atribuem importância aos assessores pedagógicos do PUFV, que são responsáveis pela formação e acompanham o desenvolvimento dos projetos. Com relação a esse aspecto, cita-se Freire (1996, p. 52), para quem esse suporte formativo pode se encontrar em uma relação dialética entre os envolvidos, a fim de melhorar a visão pedagógica.

O desenvolvimento da teoria e as necessidades práticas que emergem do cotidiano da sala de aula demandam um saber-fazer, também chamado de “saber ensinar”. É comum ouvir a seguinte expressão “aquele professor sabe a matéria só para si não sabe ensinar”. Pimenta (2012) compreende essa percepção como contraditória, já que coloca de um lado o anseio de receber da didática, técnicas padrões para serem desenvolvidas em qualquer situação de ensino e, de outro, o fato de reconhecer que para saber ensinar não são suficientes a experiência e os conhecimentos científicos, sem a pertinência dos saberes pedagógicos e didáticos.

Tardif (2014, p. 29, tradução nossa) classifica aos saberes de caráter pedagógico como “[...] doutrinas ou concepções decorrentes de reflexões sobre a prática educativa, no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzam a sistemas mais ou menos coerentes de representação e orientação da atividade educativa”.³⁸

Os saberes pedagógicos, segundo Pimenta (2012), exprimem colaboração para a prática. Se forem mobilizados com base nos problemas que ela apresenta, a autora entende a dependência da teoria em relação à prática, pois essa lhe é anterior. A autora não contrapõe essa anterioridade e sim vincula uma relação. Configura-se um primeiro aspecto da prática escolar que a estudiosa chama de estudo e investigação sistemática por parte dos educadores sobre sua própria prática, com a contribuição da pesquisa como princípio cognitivo de compreensão da realidade. Para Pimenta (2012), o princípio formativo para a docência é a atitude de pesquisar as suas atividades com o objetivo de instrumentalizar as práticas.

Por fim, os **Saberes da Humanização e Criativos** serão apresentados, conceituados por Fossatti, Sarmiento e Guths (2012), já citados neste trabalho. Eles se mostram como elementos constitutivos essenciais da prática pedagógica docente e se estabelecem como saberes imprescindíveis ao trabalho com projetos, como explicitado pelos professores:

³⁸ “[...] doutrinas o concepciones provenientes de reflexiones sobre la práctica educativa, en el sentido amplio del término, reflexiones racionales y normativas que conducen a sistemas más o menos coherentes de representación y de orientación de la actividad educativa”.

PF- Fazer algo que seja criativo, que seja mais abrangente, que possa contemplar mais áreas e que seja algo gostoso de trabalhar.

PF- Não é algo fácil nem difícil é algo trabalhoso, temos que sentar-nos e planejar e ver, isso é fundamental “sim”, isso é necessário “sim”, de que forma eu posso trabalhar isso, de uma forma mais criativa que eles gostem.

PC- Despertar o interesse da criança, em querer aprender, de querer ir em busca, esse despertar traz muita coisa nova e trocas de experiências.

A criatividade é posta em tela pelos professores. Eles consideram que desenvolver habilidades criativas é uma tarefa essencial para atender os objetivos da educação. Ser criativo colabora para o desenvolvimento de práticas pedagógicas transformadoras, o que contribui para uma formação humana integral. As capacidades imaginativas auxiliam a enfrentar as incertezas individuais e coletivas, com intuito de cultivar e não suprimir a criatividade à medida que diferentes situações se manifestam e tornam-se complexas. Considera-se primordial que os professores despertem nos estudantes as suas capacidades e pensamentos criativos.

Para os professores, é preciso planejar os projetos. Para conseguir o envolvimento dos estudantes, segundo eles, o trabalho de organizar demanda planejamento no interior da escola, uma perspectiva metodológica de ensino pautada na criatividade do professor e na relação de humanização e a articulação de situações de aprendizagem que respondam melhor à heterogeneidade da sala de aula, que desperte interesse em aprender, em ir buscar. Eles afirmam que esse despertar trará muita coisa nova e trocas de experiências.

Acredita-se que, à medida que o professor possui maior experiência profissional, sua capacidade criativa para resolver problemas levantados pela complexidade e incertezas emergentes durante o trabalho com projetos será ampliada. Contudo, cada situação é única, a criatividade mobiliza o que está dentro dos envolvidos, tanto professores como estudantes.

Pimenta (2012), reconhece que a educação escolar está assentada no trabalho dos professores e alunos, que possui o intuito de contribuir com o processo de humanização desses envolvidos, em uma prática coletiva e interdisciplinar com o conhecimento. As falas confirmam a preocupação de trazer o melhor para as crianças:

PF- [...] eu pesquiso e leio muito eu vou atrás dos próprios projetos que tem dentro do Programa A União Faz a Vida, vou atrás de outros projetos também, ouço a opinião das colegas enfim eu busco sempre algo a mais, tanto que quando é férias eu passo o tempo inteiro pensando no que eu vou fazer e como vou fazer.

PB- A prática é uma grande aliada da teoria, quando você trabalha a prática com a criança você não precisa se preocupar por que o conhecimento vai ser grande, agora quando entrou conteúdo novos, como esse ano e ano passado eu tive eu buscar, sempre pesquisei a melhor forma de trazer para as crianças.

Nas exposições, os professores afirmam que a leitura, a pesquisa e ouvir diferentes opiniões contribuem para melhorar a forma de abordagem com as crianças. Isso, novamente, oportuniza a retomada das ideias de Freire (1996, p. 32), que destaca: “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, ou seja, que enquanto se ensina, continua-se buscando e procurando.

Os professores consideram a prática grande aliada da teoria e que se separá-las seria, ingenuamente, um ato de esvaziamento do processo educativo. Sabe-se que distantes uma da outra não efetivam seus papéis de construir aprendizagens. Freire (1996) corrobora que esgotar a prática somente discursando a teoria, não garante a extensão de conhecimento, uma vez que o discurso precisa de exemplo concreto, prático e teórico.

Sacristán (2013, p. 32) ressalta que “todo o conhecimento escolar deve considerar as concepções prévias do aluno, as representações culturais, os significados populares próprios do estudante como membro de uma cultura real e externa à escola.”

Na era globalizada da informação digitalizada em que a sociedade se insere, concorda-se com Pimenta (2012, p. 25): “que educar na escola, significa ao mesmo tempo preparar as crianças e jovens para se elevarem ao nível da civilização atual - da sua riqueza e dos seus problemas – para aí atuarem.” Nessa sociedade tecnológica e multimídia, a finalidade da educação escolar, segundo a autora, é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, a partir do desenvolvimento de habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria.

Os professores destacam que as tecnologias mudaram substancialmente suas práticas, o que contribui de modo positivo, uma vez que facilita diferentes formas de aprender e ensinar, como é possível visualizar a seguir:

PA- Eu acho que a tecnologia facilitou demais a nossa vida como professor, pesquisar e vasculhar na internet para procurar atividades, isso facilita a vida do professor, por que antigamente tínhamos aquelas pilhas de livros e tínhamos que ficar folheando, agora é tudo mais fácil, eu acho que a vida do professor hoje embora de certa forma o trabalho esteja dobrado, triplicado é muito melhor do que anos atrás, porque temos acesso às atividades de forma diferente.

PE- Eu pesquiso bastante, na verdade eu tenho usado bastante a internet do que usar livros por que eu acho mais prático você cola, recorta e monta e faz a tua aula, mas também é um trabalho bastante demorado: copia, cola, recorta, reescreve, formata então demora bastante.

Segundo os professores, a tecnologia facilita a organização e o planejamento das práticas. Pesquisar na internet é muito mais fácil que folhear pilhas de livros. Diante disso, eles consideram relevante a busca na web, tendo em vista as exigências de formação dos cidadãos contemporâneos que se distingue da escola em sua perspectiva inicial. Essa teve sua origem em torno de uma cultura pública, em grande parte montada ao redor de uma fábrica com exigências técnicas.

Embora os entrevistados considerem que hoje possuem uma demanda maior de trabalho e que a formatação tecnológica demora, para eles é melhor e mais prático o acesso a ideias e atividades diferentes, que somente com pesquisa em livros não conseguem, em comparação com o tempo hábil que a busca digital proporciona.

A prática pedagógica, nesse contexto digital, evidencia a complexidade da tarefa do professor e da escola. Além de especialistas do seu conteúdo, ao mesmo tempo, os docentes precisam de formas criativas de “ensinar” e de expor para os estudantes.

Sabe-se os desafios quanto às questões de forma e conteúdo que a escola enfrenta ao trabalhar com projetos. A presença de concorrentes atrativos, como as mídias e os aparatos tecnológicos e até ideias que argumentam fazer dessa instituição um lugar apenas de convivência social, trazem muitas inquietações. Muitos questionamentos permeiam esse contexto, com toda sua carência, inclusive em termos materiais e é visível que a escola não acompanha os avanços tecnológicos, não incorpora e não consegue se aliar a nesse cenário da informação. São diversos os fatores que limitam esses avanços, seja em termos de formação, infraestrutura, recursos humanos auxiliares para tal atividade, deixando, na maioria das vezes, as escolas totalmente alheias a essas benesses.

São inúmeras as dificuldades impostas aos professores na contemporaneidade, como a constituição de um professor capaz de criar formas de facilitar a aprendizagem. Por isso, é preciso reinventar a escola e a figura docente, pois o contexto que se apresenta caracteriza-se em assumir desafios cognitivos e emocionais diferentes do qual os professores aprenderam em seus processos formativos.

A categoria *Saberes Docentes* ressalta o termo saberes criativos, termo de maior centralidade na nuvem de palavras:

Figura 4 – Nuvem de palavras categoria 3



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O conjunto de saberes que envolve a docência pode ser visto como um processo, no qual os professores articulam seus elementos constitutivos objetivando um saber plural, que resulta dos currículos, da formação profissional e das práticas cotidianas. Um saber, portanto, heterogêneo. Concorde-se com Stenhouse apud Hernandez & Ventura (1998, p. 16) quando afirmam que “serão os professores aqueles que, em definitivo, mudarão o mundo da escola, entendendo-a”. Nesse sentido, compreende-se necessário resgatar a dimensão criativa, a partir do reconhecimento dos saberes docentes como dimensão formadora humana para além das perspectivas instrumentais, como marca de sensibilidade e responsabilidade no fazer pedagógico.

5.4 PROCESSOS FORMATIVOS PARA A DOCÊNCIA

Esta seção apresenta as unidades de sentido que delineiam a quarta categoria deste trabalho, denominada **Processos Formativos para a Docência**. Para iniciar as reflexões sobre o tema, destaca-se Marcelo Garcia (1999 p. 26), que propõe a ideia de que a formação de professores é um processo de caráter sistemático e organizado. Ela pode ser entendida com uma atividade na qual apenas um professor está implicado e, por outro lado, envolvendo um grupo de professores para a realização de atividades de desenvolvimento profissional centrada nos interesses e necessidades comuns. É essa perspectiva, por compactuar com o trabalho com projetos, que é defendida neste trabalho.

A formação de professores, assim compreendida, envolve o trabalho em equipe que deverá levar a uma aquisição para o enriquecimento de ações e competências profissionais dos envolvidos na tarefa formativa. Salienta-se a importância de incidir os elementos básicos formativos para o desenvolvimento de projetos. À vista disso, os referentes ao Programa *A União Faz a Vida* partem do currículo escolar (conteúdos) da turma e compõem etapas específicas. Os temas abrangem os interesses dos estudantes, a partir da exploração de um território investigativo traçado pelo professor.

Em relação à unidade de sentido **Compartilhamento de Saberes**, os professores discorrem sobre as trocas entre os colegas, que possibilitam enriquecer suas práticas:

PA- [...] aplicar e desenvolver as ações, não encontro problemas, pois trabalhamos em equipe na escola e quando temos alguma dúvida, colocamos e alguém sugere alguma coisa para melhorar e para que o nosso trabalho seja mais produtivo.

PA- A formação contribui muito para a prática, compartilhar os projetos na formação enriquece as ações, nesse momento vamos visualizando ideias para desenvolver com nossa turma.

PB- Buscar sempre mais informações, sempre pesquisar, trocar experiências com os colegas.

PC- Trocar experiências com quem já esteja trabalhando, acho que isso iria contribuir bastante.

PF- Eu acho que tanto para elaborar quanto para realizar é fundamental a interação com os colegas, porque sozinho às vezes nós não temos ideias o suficiente, acho que cada vez a uma necessidade maior de sentar e planejar juntos.

PF- Quando se fala do projeto para quem já conhece, já tem uma caminhada parece que as formações é sempre a mesma coisa, interessante e necessário é para quem está iniciando, quem já tem esse conhecimento que sabe como funciona eu daria muito mais valor, sentar com alguém e trabalhar juntos, [...] agrega mais sentar e trocar experiências.

PD- Trabalho em grupo, um projeto não se realiza isoladamente, não pode ser realizado sem trabalho coletivo.

Os professores consideram que as trocas com colegas são fundamentais, uma vez que o trabalho em equipe esclarece dúvidas, o que ajuda a melhorar o processo. Vive-se e aprende-se na companhia dos outros e, a partir disso, é possível ter a clareza de que todos são seres sociais. Para isso, as trocas e a capacidade de trabalhar de maneira cooperativa são necessárias e fundamentais para enfrentar os desafios que se apresentam. Cada vez mais espera-se que os professores realizem seus trabalhos em colaboração ou seja através do compartilhamento de saberes.

Pode-se inferir que, por meio do compartilhamento de saberes, criam-se condições coletivas para traçar objetivos e desenvolver ideias, aprende-se a cooperar, a resolver e refletir sobre problemas comuns e a apoiar soluções consensuais em um ambiente investigativo. O compartilhamento das práticas durante as formações, segundo os professores, contribui e enriquece as ações e permite visualizar ideias a serem desenvolvidas. Eles consideram, cada vez mais, a necessidade de planejar de forma colaborativa e de trocar experiências com vistas a um trabalho com projetos mais produtivo e fecundo. Concorda-se com Mizukami (2013, p. 77), quando afirma que:

A compreensão e a prática da atitude investigativa podem ajudar professores a identificar e a analisar suas aprendizagens ao mesmo tempo em que lhes são oferecidas ferramentas para análise de episódios e situações complexas de sala de aula e de vida escolar.

Agir em uma atitude de investigação, relacionada à organização de projetos em situações de vivência, muitas vezes, consiste em ter que compartilhar interrogações. Para Skovsmose (2010), o professor precisa estar sempre aberto à investigação, desenvolver a postura de busca constante de informações, aprender e ensinar nas trocas experienciais.

Kunh (2015) explica que, para os alunos, a escola é sempre novidade, pois o conhecimento formal presente ali não é ainda do domínio deles. Portanto, em educação, no que

tange ao espaço e tempo escolar, a novidade não é o que está na moda. O seu ponto de vista conceitua uma boa escola aquela que relaciona suas práticas e consegue conversar a tradição³⁹ com a atualidade (Kunh, 2015, p. 123).

Fazendo uma analogia, considera-se que, se o conhecimento formal é novidade para os alunos, conforme a ideia do autor, para os professores o novo também pode ser intrigante. Porém, com o passar do tempo e no diálogo com os colegas, o que parecia ser tão tenso e desafiador vai deixando de ser.

A profissão docente exige constante formação. Estudiosos afirmam a grande importância dos processos formativos. Os professores reforçam essa afirmação nas expressões:

PD- Toda a formação é o aprofundamento de alguma coisa, todas vem para somar.

PE- Acho que um conteúdo mais específico para cada componente curricular seria interessante [...]

PC- A formação por área acho legal, mas também juntos aprendemos um pouco de tudo.

Os professores atribuem importância à formação. Nela, ao mesmo tempo em que se comprometem com seu desenvolvimento profissional, conseguem ver o mundo real da escola e vão instrumentalizando e refletindo sobre suas práticas para agir de maneira mais qualificada. Apoiar-se a ideia de Kunh (2015, p. 123) de que “escolas e professores que se pautam pela autonomia educam para a maioria⁴⁰ humana do pensar e do agir”.

Os entrevistados consideram interessantes as formações que abordam um conteúdo mais específico para cada disciplina ou área de atuação. Isso confirma que aprofundar teorias específicas articula concepções dialógicas e de lugar de interação humana, de sujeitos históricos e sociais, segundo preconizado pelo pensamento Freiriano (1996). Contudo, apontam também que a formação com docentes de todas as áreas do conhecimento reunidos oportuniza aprender um pouco de tudo. Coletivamente, o compartilhamento planejado e construído ao longo do desenvolvimento dos projetos pode contribuir para a articulação entre teoria e prática, tendo em vista uma postura problematizadora e investigativa.

Considera-se o conceito de trabalho pedagógico de Ferreira (2018), que aborda como um movimento dialético entre o individual e o coletivo, entre como os professores concebem seu projeto pedagógico individual e o que a escola – denominado pela autora de comunidade articulada

³⁹ Para o autor, sem as referências que a tradição lega, pode ser um perigo, para ele a tradição deve ser apresentada aos novos que chegam ao mundo, como tarefa fundamental da escola.

⁴⁰ Conceito de Immanuel Kant (1985, p. 100), a maioria do homem, é o que compreende uma educação para o esclarecimento.

- estabelece em seu projeto pedagógico institucional. É preciso, ainda, que essa leitura esteja em consonância com o contexto histórico, social, político e econômico.

O professor é responsável pela modelação da sua prática. Essa, segundo Sacristán (1995, p. 64), é a interseção de diferentes contextos da profissionalidade, “o docente não define a prática, mas sim o papel que aí ocupa; é através da sua atuação que se difundem e concretizam as múltiplas determinações provenientes dos contextos em que participa”. A essência da profissão assenta-se na relação dialética entre tudo o que se pode difundir, sejam os conhecimentos, articulações profissionais e contextos práticos.

A prática docente pode ser uma simples adaptação às condições e requisitos preestabelecidos. No entanto, pode se caracterizar e assumir uma perspectiva reflexiva, estimulando o pensamento e a capacidade para adotar decisões metodológicas estratégicas para produzir conhecimento. Esse produzir não diz respeito a inventar conhecimento, mas torná-lo seu, conhecê-lo. Pode-se classificar esse movimento como um **Processo Reflexivo Sobre a Prática**.

A sociedade está inserida em um tempo de mudanças, de movimento e de incertezas. Porém, há momentos reflexivos e de esperança e, nessa lógica, o processo formativo é visto pelos professores como significativo, conforme exposto na voz do professor PB:

PB- Considero significativa a formação, quando assistimos uma “live” de formação e vemos que aquilo que desenvolvemos está lá, que toda essa caminhada até aqui foi feita com sucesso.
--

Fica explícito que o professor considera a formação significativa. O “sucesso” mencionado na fala caracteriza satisfação. Quando assistem uma “live” e observam que o que realizam está lá, compreendem o real envolvimento em uma caminhada formativa. Ver o seu trabalho desenvolvido e sendo referenciado é pensar na importância atribuída ao processo formativo e sua prática. O ensino é uma prática social, não somente pela relação interativa entre professores e estudante, mas também porque esses envolvidos refletem a cultura e o contexto de inserção.

A relação entre dinâmica interna e as condições externas, no processo educativo, exige um pensamento mais amplo da vida escolar. Por isso, os processos formativos não se esgotam na prática pedagógica do professor, remetem a outros contextos da realidade.

Um processo formativo reflexivo, além de atribuir aos docentes a importância ao domínio do conteúdo, à construção de sentidos concretos nas situações pedagógicas, proporciona uma postura investigativa. O compartilhamento de experiências como forma de fortalecer a teoria e a prática e desencadear autoformação (aprender ao longo da vida) contribui para se avançar no

entendimento dialético e investigativo. Nessa perspectiva, o professor PE sugere a formação continuada em etapas, intercalando os períodos formativos:

PE- De repente todas aquelas formações concentradas em um período, poderia ser duas ou três formações boas, com pessoas diferentes, que vão ter um efeito melhor sobre a turma, por que às vezes, duas semanas inteiras de formação, fica muito intenso, então acho que seria melhor fazer mais espaçadamente, por que com uma semana toda com formações chega um momento que você não grava mais.

A reflexão do professor sobre as formações reitera que bons formadores são indispensáveis. Ter a oportunidade de compreender teoricamente e construir pontes com as ações, além de amenizar a intensidade com espaços de tempo, oportuniza maior efetivação com a realização de práticas concretas eficazes. Em suma, intercalar as formações com o desenvolvimento das práticas possibilita uma melhor articulação para alcançar os objetivos traçados.

As ações realizadas em sala de aula, que envolvem tanto a atuação do professor quanto a do aluno, configuram na metodologia de projetos um suporte necessário para novas aprendizagens. No ponto de vista dos professores, trabalhar com vistas à organização real da instituição, com temas atuais, é primordial.

PD- Usar temas com a realidade de cada instituição relacionando com o momento atual [...]

Estratégias reflexivas, certamente, favorecem as práticas, uma vez que oferecem aos estudantes elementos essenciais e reais, por meio do reconhecimento da necessidade e da contextualização dos objetivos de aprendizagem. Tanto o professor como o estudante assumem a tarefa de ensinar e aprender de maneira mais reflexiva e crítica, o que é traçado e construído em parceria. Além de propostas predeterminadas, com expectativas baseadas nos conhecimentos prévios, alicerçam ações úteis.

Refletir sobre a prática pedagógica é evidenciar a inserção da escola numa sociedade digital, em uma era da informação, diante de mudanças complexas. Nesse sentido, Castells (1994) afirma que são mudanças de época, não apenas em um momento de transformações. Elas são significativas e radicais e estão modificando as instituições dentro dessa nova era digital. Assim, as afirmações desencadeiam a consciência clara do aprender constante e que a tecnologia, já destacada pelos professores como um domínio crucial para a atividade docente (conforme discutido na seção anterior), está inserida no cotidiano:

PB- Hoje a necessidade é trabalhar a questão da tecnologia, saber usar cada vez mais.

PA- [...] acredito que tenho muito a aprender ainda.

Compreender que saber cada vez mais sobre as tecnologias é necessário e os professores possuem a consciência de que se tem, ainda, muito para aprender. Freire (1996) afirma que a consciência da própria inconclusão abre outros caminhos para conhecer, que se alicerça no saber confirmado pela própria experiência.

A grande quantidade de informações da era digital requer repensar desde as formações até os processos de ensino aprendizagem. Ignorar essa nova exigência tecnológica é não refletir sobre a tarefa profissional docente. O desafio é organizar esse montante de informações fragmentadas e transformar em conhecimento, a partir da sistematização de propostas, para que seja possível repensar formas em uma perspectiva de mediar e desafiar os estudantes a resolverem situações presentes e futuras.

Sacristán (1995, p. 67) considera importante repensar os programas de formação dos professores que têm uma incidência mais forte nos aspectos técnicos da profissão e abranger também as dimensões pessoais e culturais. Ao insistir em práticas obsoletas, distantes do dia a dia, corre-se o risco de se tornarem irrelevantes, as escolas precisam ser espaços de aprendizagens, investigação, compartilhamento de saberes e reflexão.

Por fim, segue a última unidade de sentido da pesquisa, denominada **Valorização do ser humano**.

Para Charlot (2005), a educação pode ser vista sob três aspectos inter-relacionados: de humanização, de socialização e de singularização. É humanização uma vez que representa o desenvolvimento humano. Socialização, pois os bens culturais da humanidade foram elaborados pela coletividade dos grupos humanos ao longo da história e, por último, é um movimento singular em que cada ser humano particularmente vai construindo sua própria identidade, seu modo de pensar, seus valores e formas de viver.

Nesse sentido, Freire (1996) afirma que a educação é especificamente humana, é uma forma de intervenção no mundo que vai além dos conhecimentos dos conteúdos e acontece nas relações com os outros. O que precisa ecoar consiste na compreensão que a função social da escola é promover o desenvolvimento humano e formar para a cidadania. Os professores ouvidos demonstraram sensibilidade a essa questão:

PD- Acho que a experiência de todos é importante, porque a escola não é um professor somente, funciona em grupo, que envolve pais, professores, alunos e comunidade escolar em geral.

PA- Eu acho que seria bem importante direcionar um trabalho para a sala de aula, desde a maneira do relacionamento do professor e aluno.

É possível identificar, a partir das falas coletadas, o destaque que os professores fazem sobre a importância da relação do ser humano. Eles consideram que o grupo de professores, pais, alunos e comunidade em geral, enfim, todos os envolvidos são essenciais e, ainda, enfatizam a importância de direcionar um trabalho para com vistas ao relacionamento do professor e aluno.

A disponibilidade curiosa à vida, seus desafios e a valorização do ser humano são indispensáveis às práticas pedagógicas. Viver uma relação respeitosa com os outros remete a uma abertura ao diálogo e, nessa perspectiva, Freire (1996) assinala que tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. Assim, constrói-se uma relação dialógica que se confirma como inquietação e investigação.

A formação docente precisa insistir na constituição de saberes sobre a relação humana entre professor e estudante na importância do papel do professor nesse processo que se alonga à produção das condições para aprendizagens reflexivas. Pimenta (2012) pondera que o processo formativo não deve esquecer a quem ele se destina. Os professores são os profissionais da relação e os mediadores da cultura, que irão construir sentidos ao lado dos estudantes, ao passo que a valorização humana é primordial.

Uma proposta formativa precisa ser pensada como um conjunto amplo de dimensões estruturais. Nela, a relação humana entre os envolvidos assume uma prática coletiva, fundamentada no sujeito que constitui sua identidade pessoal com base na relação com o outro, nas trocas.

Esse pressuposto requer formação contínua. Não existem etapas prontas, considerando-se a própria incompletude inerente à condição humana. Nesse âmbito, é importante proporcionar formações interativas, que acolhem ideias e ao mesmo tempo refletem sobre o trabalho relacional, considerado necessário à vida humana. Os professores ouvidos sinalizam suas necessidades e anseios:

PE- [...]temas com profissionais que realmente possam nos ajudar, trabalhar a questão do ser humano também seria superinteressante.

PE- [...] precisamos desenvolver ações que mostrem valores, algum passeio também é importante, eu acho que é uma forma de fortalecer os vínculos e a socialização afetiva.

PE-[...] nós professores como “pessoa” temos aproveitado bastante as formações temos ouvido muita coisa interessante, sempre aprendemos alguma coisa, mas especificamente, ela não atinge e não funciona da mesma maneira aos professores envolvidos.

PC- Tem aquelas formações que direcionam mais e aquelas outras um pouco menos, aquelas quem direcionam para a “pessoa” é fundamental, por que temos que estar bem para trabalhar com o aluno, pois temos um mundo lá fora, temos os nossos problemas, nossa casa, nossa família, importante aprender a separar.

As falas apresentam indicativos sobre temas que os professores consideram relevantes para o processo formativo. Valorizar a pessoa do professor é fundamental ao pensar em transformações educacionais, isso implica transformações que afastem do *mal-estar docente*⁴¹, conceito de Esteve (1987), que resume o conjunto de reações dos professores como grupo profissional desajustado devido à mudança social.

Os professores ressaltam sobre seu bem-estar para conseguir trabalhar satisfatoriamente com os estudantes. Não se pode considerar que o professor está imune aos mais diversos problemas e desafios, sejam de ordem pessoal ou profissional, por isso essas questões precisam ser significadas no ambiente escolar e nas formações continuadas.

Ainda, os professores enfatizam o processo formativo para fortalecimento de vínculos afetivos com relação aos estudantes. Novamente, a questão induz o pensar na concepção de Freire (1996) de que a formação docente deve considerar os valores que explicitam o sentido da vida humana. Educar sem uma perspectiva relativa às condições em que o desenvolvimento humano pode se dar, e sem compreender esse desenvolvimento, é atuar tendo como resposta frustrações sucessivas.

Para Freire (2016, p. 90), “o clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico.” O trabalho cotidiano dos professores situa-se no ato de ensinar e aprender, dando continuidade as experiências humanas. As formações podem criar as bases para a transformação criativa de saberes importantes.

Tais saberes apontam para a necessidade de se (re)pensar os processos de formação docente que se direcionem para formar o professor em sua totalidade, considerando o eu pessoal-profissional, a partir da trajetória de vida e das relações que estabelece com os outros e com seu meio circundante. Portanto, é necessário também contribuir para o desenvolvimento e formação da pessoa do professor (Fossatti; Sarmiento; Guths, 2012, p. 76).

Segue a quarta e última nuvem de palavras ilustrativa da pesquisa, mostrando que a centralidade da categoria *Processos Formativos para a Docência* é representada pelo termo compartilhamento de saber, como segue:

⁴¹ Para ampliar conceito buscar a referência Esteve (1987).

Figura 5 – Nuvem de palavras categoria 4



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Pensar em possíveis transformações educacionais, com vistas à construção de uma sociedade mais justa e equitativa, implica também a visão de que ser um profissional da educação demanda ter conhecimentos científicos da sua área, integrar valores, possuir uma formação humanista e saber articular os saberes em suas práticas pedagógicas. São questões que permearam a realização deste trabalho e que levam às reflexões finais, apresentadas a seguir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Educação, em seu sentido mais amplo,
é o meio dessa continuidade social da vida."

John Dewey

Ao traçar os caminhos de uma pesquisa, a tentativa de buscar “respostas” para a problemática induz a uma imersão de incertezas. Tendo em vista o percurso realizado até aqui, fica ainda mais evidente que no âmbito educacional não há uma resposta pronta, acabada para os muitos questionamentos nele encontrados. Se essas “respostas” existissem, seria demasiadamente fácil articular as complexas dimensões educacionais e, com isso, novas investigações não teriam mais sentido e não seriam mais necessárias.

O estudo que ora se conclui teve como objetivo investigar os desafios experienciados pelos professores do Ensino Fundamental I de uma escola pública da Região do Médio Alto Uruguai, no Rio Grande do Sul, no trabalho com projetos desenvolvidos a partir do processo formativo pelo Programa *A União Faz a Vida*.

Revisitando cada objetivo proposto para a pesquisa, considera-se que esses foram alcançados, uma vez que compuseram as discussões e reflexões dos capítulos e seções, conforme serão sistematizados nos próximos parágrafos.

Ao longo do trabalho, buscou-se apresentar as *concepções e conceitos estruturantes do trabalho com projetos*. Para isso, duas bases teóricas foram âncora do estudo, sendo essas a filosofia de educação do americano John Dewey (1959) e o conceito de cenários para investigação para organização da prática pedagógica, postulado pelo dinamarquês Ole Skovsmose (2000, 2001, 2010). Para atender a esse objetivo, foi necessário colocar em debate possibilidades e desafios concretos impostos à docência em termos de método, na forma de trabalhar com o conhecimento, oportunizando a participação das crianças no processo educativo.

Também, como desdobramento desse mesmo objetivo, buscou-se *indiciar como o trabalho com projetos estão sistematizados na proposta do Programa A União Faz a Vida*, a partir da exposição de uma contextualização ao leitor a respeito da proposta formativa do referido Programa e da apresentação de sua perspectiva teórica e das etapas metodológicas. Destaca-se, ainda, modelos mundialmente conhecidos que buscaram romper com paradigmas educacionais. Esses se diferem da presente proposta desenvolvida pelos professores entrevistados, mas anunciam possibilidades consideradas inovadoras.

O segundo objetivo específico, sendo esse *identificar a concepção dos professores sobre o trabalho com projetos e seus desdobramentos como processo pedagógico* foi alcançado, à medida que se analisou as memórias dos professores sobre suas práticas e o real entendimento sobre a proposta formativa e o seu desenvolvimento na prática pedagógica. As concepções e os conceitos que norteiam a metodologia são conhecidos e aplicados. A partir dos resultados, os professores compreendem e diferenciam essa metodologia de propostas anteriores, com as quais iniciaram suas carreiras. Na dinâmica do PUFV, os professores sentem-se amparados, analisam positivamente o acompanhamento dos assessores pedagógicos, formadores responsáveis do processo, assim como a assessoria da coordenação local e coordenação pedagógica da instituição.

Quanto à dinâmica de implementação dos trabalhos, evidenciou-se que as ações são organizadas a partir dos conteúdos. Conforme a metodologia do PUFV, a proposta é adotar uma integração entre os componentes curriculares, no entanto, esse foi visto como um desafio pelos professores. Os projetos baseiam-se em despertar a curiosidade e o interesse dos estudantes e, para um bom projeto, não pode faltar a cooperação entre os envolvidos, necessidade de colaboradores, ações que envolvam valores, uma vez que se objetiva fortalecer a socialização e vínculos afetivos.

Com base no referencial teórico, à luz de Skovsmose (2010), um projeto que parte do conteúdo se contrapõe à perspectiva investigativa. Assim, constatou-se uma incongruência da teoria apresentada e defendida na pesquisa desenvolvida e a proposta do PUFV, organizada a partir dos conteúdos pré-estabelecidos. Os professores apontam esse elemento como uma preocupação, uma tensão. Inferiu-se que o PUFV se mostra potente para possível ampliação e avanços com vistas a deslocar a centralidade do trabalho do conteúdo para o interesse do estudante e de sua problemática, de forma a promover o protagonismo estudantil no processo de aprendizagem.

Um projeto desenvolvido em um cenário para investigação apresenta aspectos com referências reais, tornando possível aos estudantes produzirem diferentes significados do seu cotidiano para as atividades. Esse ambiente investigativo contribui para a formulação de dúvidas e questionamentos para que, assim, os estudantes busquem respostas, o que contribui para atribuição de sentido para a aprendizagem e para a mobilização de transformações em sua realidade.

Eis que são identificados os desdobramentos os “arranjos” mencionados. Eles podem estar subjetivamente relacionados com o fazer pedagógico, ancorados em leituras, pesquisa e troca de experiências. Esses indicativos vislumbram uma perspectiva prática, alicerçadas em princípios considerados na atualidade, pelos estudiosos da educação, como grandes transformações, para repensar e refletir sobre as conexões teóricas e práticas permitem alargar olhares e qualificar a tarefa educativa.

O terceiro objetivo específico foi *averiguar as possibilidades construídas e as dificuldades enfrentadas pelos professores na prática do trabalho com projetos proposto pelo Programa e como as potencializam ou superam*. Com relação à prática pedagógica ancorada em projetos, ficaram evidenciados os desafios que permeiam a incerteza de escolher as melhores ações para desenvolver com os estudantes, bem como mobilizá-los para a participação no projeto. Outro desafio relatado é a demanda de atividades cotidianas escolares, uma vez que aspectos burocráticos ocupam grande parte do tempo dos docentes no trabalho com projetos. Outro desafio citado está relacionado aos conteúdos. Sabe-se que conciliar os conteúdos, integrar, encaixar o maior número deles nas ações do projeto é uma tarefa desafiadora. É preciso considerar as curiosidades diversas acerca do assunto, uma vez que perguntas levam à insegurança e a uma “Zona de risco”.

No que se refere às possibilidades dos projetos, o seu processo possibilita novas linhas de buscas que saem da escola. Os projetos apontam a uma direção e a um caminho a percorrer em um processo criativo de troca de experiências. Também possibilitam a ajuda de pessoas (colaboradores) na realização das ações, o que permite compreender que diferentes experiências podem enriquecer as atividades desenvolvidas na escola, sem menosprezar especificidades de práticas cotidianas, pois sabemos que as curiosidades dos estudantes podem referir-se a diversas áreas do conhecimento. Vale ressaltar a importância de ouvir as vozes dos estudantes envolvidos no processo. Entretanto, considerando o tempo limitado de desenvolvimento de uma dissertação, não se contemplou esse público na presente pesquisa. Trabalhos futuros podem apresentar o que pensam sobre o trabalho com projetos, suas vivências, significados e reflexões sobre o processo de aprendizagem guiado por essa proposta.

Para dar conta do quarto objetivo específico, *investigar quais saberes docentes orientam a prática do trabalho com projetos*, evidenciou-se os diferentes saberes como orientadores das práticas com projetos. Concorde-se que, sem saberes experienciais, sem conhecimento teórico, sem o domínio do conteúdo não é possível desenvolver a prática. Esses saberes mobilizam e orientam significativamente o trabalho. Conhecer a teoria e saber colocar em prática o que é necessário em uma perspectiva metodológica de ensino pautada na criatividade do professor e na relação de humanização constitui-se como um processo essencial desde o planejamento até a concretização de um projeto.

Por fim, para atender ao quinto objetivo específico deste trabalho, *indiciar como os professores avaliam o processo formativo desenvolvido*, sintetizou-se sobre os processos formativos para a docência e sobre a necessidade de pensar sobre as práticas. Nesse processo, o

compartilhamento de saberes, as trocas com colegas são fundamentais, pois o trabalho em equipe esclarece dúvidas com vistas à valorização do ser humano, em uma proposta produtiva e fecunda.

Peço licença para voltar a fazer uso da primeira pessoa do singular para expressar a imensa alegria e emoção sentida nesse momento em que tenho em mãos os resultados da pesquisa realizada, de forma concomitante à prática como educadora.

Menciono o valoroso significado dessa formação para minha profissão e para o “eu” que consolidou um novo olhar sobre muitas concepções até então realizadas. Esse aprofundamento fortalece minhas escolhas no campo educacional.

O que transversa e fica é uma nova postura como professora. Pensar as formas e conteúdos das práticas pedagógicas inseridas na escola, no processo formativo, significa dizer que esse assunto não se encerra na análise das categorias aqui explicitadas. O que permanece são possíveis indicadores, já que essa prática com projetos movimenta o professor a querer ser mais pesquisador, mais reflexivo e é o que se espera de novos processos formativos. Essa metodologia provoca para um trabalho coletivo e acredito que é nesse movimento que acontecem construções significativas, quiçá mobilizar esse grupo de professores para publicar em eventos, além de gerar informações, inspirar outros docentes. Assim será possível constituir uma comunidade investigativa fronteiriça, conceituada por Fiorentini (2013) como um grupo colaborativo que se destaca na liberdade de ação e de definição de uma agenda própria, sem monitoria institucional da escola ou da universidade.

O autor coloca em destaque não os limites que separam dois territórios diferentes entre si, mas sim o espaço fronteiriço que se forma no encontro de dois mundos diferentes, cujo desejo é a transformação social e a busca de uma sociedade mais justa, solidária e democrática.

Nessa direção, Rios (2008) afirma que o ato pedagógico deve estar voltado para o bem, para a transformação social: é o comprometimento ético. Tal comprometimento implica orientar a ação pedagógica pelos princípios do respeito, da justiça e da solidariedade, que são promotores do diálogo.

Partindo dessa complexidade, se não posso responder todas as perguntas e “mudar o mundo”, parafraseando Freire (1996), consigo pelo menos contribuir para diversas vivências dos estudantes a partir dos contextos que emergem dia a dia em nosso cotidiano. Devemos marcar aqui o ponto final desse percurso, sabendo que não se encerra nessas reflexões, oxalá sirva de inquietações para posteriores pesquisas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. 13. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

ALVES, Wanderson Ferreira. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 263-280, maio/ago. 2007.

ÂNCORA, Projeto. **Relatório de atividades 2012/2013 1**. Disponível em <https://docplayer.com.br/7387586-Projeto-ancora-relatorio-de-atividades-2012-2013-1.html>. Acesso em: 02 fev. 2020.

ANDRÉ, Marli. Ensinar a pesquisar... como e para quê? **XIII ENDIPE - Educação Formal e Não Formal (Anais)**. Recife: Edições Bagaço, v. 3, 2006, p. 221-233.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 22, n. 74, p. 251-283, abr. 2001.

ARENDDT, Hannah. A crise na educação. *In*: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espacos de junto e digno viver. *In*: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 33-45.

BARBOSA, Maria Carmem S.; HORN, Maria da Graça S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BERNARDI, Lucí T. M. dos Santos. **Formação continuada em matemática do professor indígena Kaingang: enfrentamentos na busca de um projeto educativo**. 2011. 267f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) Universidade Federal de Santa Catarina - Florianópolis, Santa Catarina, 2011.

BIOTTO FILHO, Denival. **Quem não sonhou em ser um jogador de futebol?** trabalho com projetos para reelaborar foregrounds. 2015. 234f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2015.

BOFF, Eva. T.; DEL PINO, José C. Introdução. *In*: BOFF, Eva T.; DEL PINO, José C. **Processo interativo de formação docente: uma perspectiva emancipatória na constituição do currículo escolar**. Curitiba: Appris, 2018.

BOGDAN, Robert C.; BICKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 1994. Disponível em:

<https://docente.ifrn.edu.br/albinonunes/disciplinas/pesquisa-em-ensino/investigacaoqualitativa>. Acesso em: 05 de jun. 2021.

BORBA, Marcelo de Carvalho. PENTEADO, Miriam Godoy. **Informática e Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001. 98 p.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **Os professores da educação básica de 5ª a 8ª séries e seus saberes profissionais**. 2003. 325f. Tese (Doutorado). Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro. 2003.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação e Sociedade**, v. 22, n. 74, Campinas-SP, abr. 2001, p. 59-76.

BORGES, Cecília Maria Ferreira; TARDIF, Maurice (Orgs.). Apresentação. Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. **Educação e Sociedade**, v. 22, n. 74, Campinas-SP, abr. 2001, p. 11-26.

BRANDÃO, Zaia. Entre questionários e entrevistas. In: NOGUEIRA, Marilice A.; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (Orgs.). **Família & Escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000, p. 171- 183.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação infantil e ensino fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular: Orientações para o processo de implementação da BNCC**. MEC, Brasília, DF, 2018. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 09 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 122 p. (Coleção Educadores).

BRASIL. **Resolução nº 466**, de 12 de dezembro de 2012. Disponível em:

http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html Acesso em: 16 maio 2020.

CARVALHO, Celso. Políticas educacionais no contexto de mudanças na esfera pública. In: BAUER, Carlos *et al.* **Políticas educacionais e discursos pedagógicos**. Brasília: Líber livros, 2007.

CASTELLS, Manuel. **La era de la información: economía, sociedade y cultura**. Madrid: Alianza, 1994. 3 v.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**. São Paulo: Artmed, 2005.

CHILDREN, Reggio. **Regimento escolas e creches para a infância da Comuna de Reggio Emília**. Itália: Instituição da Comuna Reggio Emília, 2013.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DECLARAÇÃO dos Direitos da Criança, 1959. Disponível em:
<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html> Acesso em: 02 fev. 2020.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DEWEY, John. **Reconstrução em filosofia**. São Paulo: Nacional, 1959.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (porque Donald Schön não entendeu Lúria). **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 83, p. 601-625, Campinas, ago. 2003.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades: a interpretação de uma mutação**. São Paulo: EdUSP, 2009.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Leila; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. 1. ed. Trad. Deyse Batista. Porto Alegre: Penso, 2016.

ESTEVE, José Manuel. **El malestar docente**. Barcelona: Laia, 1987

FERNANDES, Cleoni. À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2008. p. 145-165.

FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho pedagógico na escola: do que se fala? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 591-608, abr./jun. 2018.

FIORENTINI, Dario. Learning and professional development of the mathematics teacher in research communities. **Sisyphus Journal of Education**, v.1, n. 3, p. 152-181, 2013.

FIORENTINI, Dario; NACARATO, Adair. M. (Org.) **Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática: investigando e teorizando a partir de prática**. São Paulo: Musa Editora, 2005.

FOSSATTI, Paulo; SARMENTO, Dirléia. F.; GÜTHS, Henrique. Saberes docentes e a docência na sociedade contemporânea: olhares discentes. **Comunicações**, v. 9, n. 1, p. 71-85, jan./jun. 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 4. ed. (1. ed. 1992). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

FUNDAÇÃO SICREDI (coord.). **Programa a união faz a vida**: formando educadores. Porto Alegre: Fundação Sicredi, 2008. (Coleção de educação cooperativa; v. 3). Disponível em: http://www.auniaofazavida.com.br/oprograma_afundacao#. Acesso em: 22 fev. 2020.

GALEANO, Eduardo. **Las palabras andantes**. Montevideo, Uruguai: Ediciones Chanchito, 1993.

GALIAZZI, Maria do Carmo. **Educar pela pesquisa**: ambiente de formação de professores de ciências. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2003.

GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo** – Revista das ciências da educação, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

GARCIA, Carlos Marcelo. Formação de professores. **Para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

HIGH TECH HIGH: rede de escolas da Califórnia personaliza ensino aprendizagem. **Centro de Referências em Educação Integral**. 12, março de 2014. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/experiencias/rede-de-escolas-da-california-personaliza-ensino-aprendizagem/>. Acesso em: 09 maio 2020.

HOUSSAYE, Jean. Une illusion pedagogique? **Cahiers Pedagogiques**, Paris, INRP, v. 334, p. 28-31, 1995.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Trad.:

Valenzuela, Sandra Trabucco. São Paulo: Cortez, 2009.

ISAAC, Alexandre; CASCO, Ricardo. (Org.). **O Programa a união faz a vida: estruturas e práticas e formativas**. Livro I. Porto Alegre: Fundação Sicredi, 2019a.

ISAAC, Alexandre; CASCO, Ricardo. (Org.). **O Programa a união faz a vida: fundamentos teóricos e metodológicos**. Livro II. Porto Alegre: Fundação Sicredi, 2019b.

KUNH, Martin. **Educação, tradição e novidade**. Programa de Pós Graduação em Educação - CUML, São Paulo, v. 16, n. 1 2015. Disponível em: <http://seer.mouralacerda.edu.br/index.php/plures/article/view/151/112>. Acesso em: 16 maio 2021.

KVALE, Steiner. **Inter-views: An introduction to qualitative research inter-viewing**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1996.

LARROSA, Jorge. Notas sobre experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 9, jan./abr. 2002.

LAZZAROTTO, Cleonice. **O lugar "educação infantil" na contemporaneidade: o sentido da experiência e a partilha de saberes**. 2019. 94f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação no pensamento pedagógico brasileiro. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCK, Heloisa (org.). Gestão escolar e formação de gestores. **Em Aberto**, v.17, n.72, p. 195, fev./jun., 2005.

MINAYO, M. C.S (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2016.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, Bernardete Angelina. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 2013.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti *et al.* **Escola e Aprendizagem da Docência**. São Carlos: Edufscar, 2002.

MOLL, Jaqueline. Cidade Educadora: Olhares e práticas. Pela utopia de cidades educadoras: por um mundo onde todos tenham lugar. **Kultur: Revista Interdisciplinária sobre la cultura de la ciutat**. vol. 6, n.11, 2019 - pp. 27-38.

MOLL, Jaqueline. O PNE e a educação integral: desafios da escola de tempo completo e formação integral. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, 2014, p. 369-381. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/447/578>. Acesso em: 16 abr. 2021.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 191- 211, out. 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3.ed. rev. e ampl. Ijuí: Unijuí, 2016.

MOREIRA, Flávio Barbosa **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.

MOREIRA, Marcos Antonio. **Aprendizagem significativa**. Brasília: UNB, 1999.

MORIN, Edgar. **El método: la naturaleza de la natureza**. Madrid: Cátedra, 1981.

MORIN, Edgar. Toffler e Morin debatem sociedade pós-industrial. **Folha de São Paulo**, 12 de dez. 1993, supl. Word Media.

NETO, Zebé. **High Tech High (EUA) e The Future School Program (China):** exemplos de criatividade e inovação na educação. Portal de Educação tecnológica e Artística (PETECA), 05, julho de 2016. Disponível em: <https://petecaportal.wordpress.com/2016/07/05/high-tech-high-eua-e-the-future-school-program-china-exemplos-de-criatividade-e-inovacao-na-educacao/>. Acesso em: 09 maio 2020.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. Livro da conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa: Ministério de Educação, 2008.

NÓVOA, António. **Profissão professor**. Lisboa: Porto Editora. 1995.

PACHECO, José. **Escola da Ponte: formação e transformação da educação**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Léa das Graças. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002 (Coleção Docência em Formação v. 1).

PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PRADO, Fernando Leme do. **Metodologia de projetos**. São Paulo: Saraiva, 2011.

PRESTES, Rosi Maria. **Formação de professores no contexto do desenvolvimento de projetos de aprendizagem**. 2019. 122 f. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, 2019.

PROJETO EDUCATIVO FAZER A PONTE. Disponível em: <http://www.escoladaponte.pt/novo/wp-content/uploads/2016/11/PE.pdf>. 2003. Acesso em: 06 maio 2020.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

RIOS, Terezinha. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. *In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas: Papirus, 2008. p. 73-93

ROCKWELL, Elsie; MERCADO, Ruth. La práctica docente y la formación de maestros. *In: ROCKWELL, Elsie; MERCADO, Ruth. La escuela: lugar del trabajo docente*. México: DIE, 1986. p. 63-75.

SACRISTÁN, José Gimeno. A Consciência e Acção Sobre a Prática Como Libertação Profissional dos Professores. 2ª ed. *In: NÓVOA, António. Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1995, p. 63-92.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. 542p.

SANTOS, Ademar. As lições de uma escola: Uma Ponte para muito longe. *In: ALVES, R. A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. 13ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

SANTOS, Aline F.; BERNARDI, Lucí T. M. Santos. Diálogos com Reggio Emilia: projetos na escola e protagonismo da criança. **Rev. Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, RS, v. 20, n. 03, p. 183-207, set/dez, 2019. Disponível em <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/3458/pdf>. Acesso em: 29 jan. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: polêmicas do nosso tempo**. Campinas, São Paulo. Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, São Paulo. Autores Associados, 1997.

SHULMAN, Lee S. **Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma**. Revista de currículum y formación del profesorado, Espanha, Universidad de Granada, v. 9, n. 2, 2005. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56790202>. Acesso em: 13 maio 2021.

SKOVSMOSE, Ole. Cenários para investigação. **BOLEMA – Boletim de Educação Matemática**, n. 14. Rio Claro: Unesp, 2000. p. 66-91.

SKOVSMOSE, Ole. **Desafios da reflexão em educação matemática crítica**. Campinas: Papirus, 2010.

- SKOVSMOSE, Ole. **Educação matemática crítica: a questão da democracia**. Campinas: Papirus, 2001.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, n. 4, p. 215-133, Porto Alegre, 1991.
- VEIGA NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. *In*: COSTA, Marisa Vorraber. **A escola tem futuro?** 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 97-118.
- YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, vol. 28, n. 101, Campinas, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2021.
- ZABALA, Antoni. **A Prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- ZANOLLA, Jaime Jose. **Metodologia de Projetos no fazer de professores de Física na Região Norte do Tocantins**. 2020 270 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

A presente edição foi composta pela URI, em
caracteres Garamond e Times New Roman, formato e-book, pdf,
em novembro de 2024.