



## CONCEPÇÕES E PRÁTICAS EDUCATIVAS BASEADAS NA GESTÃO DO TRABALHO COM PROJETOS

**Christianne Medeiros Cavalcante**

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil. Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil.

E-mail: [chrismedeiros2008@hotmail.com](mailto:chrismedeiros2008@hotmail.com)

### Resumo

A discussão que se estabelece neste estudo versa sobre a forma como está se desenvolvendo a prática educativa baseada na gestão do trabalho com projetos, fruto da opção metodológica do professor. O estudo numa abordagem qualitativa de cunho etnográfico foi realizado com um grupo de seis professoras em duas escolas do Ensino Fundamental da Zona Administrativa Norte da Cidade de Natal/RN. Os dados foram construídos a partir de entrevistas semi-estruturadas, reforçados pela observação direta da prática de ensino das professoras. Os objetivos traçados foram identificar os motivos que justificavam a opção pelos projetos, relacionando os referenciais que subsidiavam sua construção; vivenciar a observação do cotidiano docente no planejamento e desenvolvimento dos projetos elaborados. À luz das informações obtidas, pode-se perceber um quadro complexo e mesmo contraditório, no qual as concepções se confundem e as práticas se fragilizam. A análise evidenciou incoerências entre teoria e prática no trabalho com projetos, fruto do pouco aprofundamento teórico das professoras. A adoção do projeto como opção metodológica não significou uma mudança efetiva no direcionamento da ação didática. Numa reflexão sobre tal situação, concluiu-se a necessidade de reclamar por uma compreensão do significado desse tipo de trabalho, abarcando as diferentes dimensões que implicam na prática da investigação, da pesquisa e da formação do professor. Mesmo não inviabilizando as intenções e iniciativas das professoras em busca de oferecer uma educação de mais qualidade, concluiu-se ser preciso enfatizar o processo de aprendizagem dentro de uma abordagem que enfoque o processo de aprender numa dimensão mais múltipla, mais inter-relacional, tanto das capacidades do aluno quanto das áreas do conhecimento.

**Palavras-chaves:** Trabalho com projetos. Prática de ensino. Prática docente. Ensino fundamental.

### 1 INTRODUÇÃO

Este relato de pesquisa é fruto de uma discussão permeada por um processo de análise de experiências profissionais, cujos resultados estão expressos na tese de doutoramento que origina este artigo (CAVALCANTE, 2009). Apesar do tema **projetos** não ser inédito no meio educacional, tem absorvido essa característica. Sua divulgação enquanto uma alternativa para o ensino tem enfatizado os aspectos técnicos e didáticos que compõem sua estrutura e utilização em sala de aula. Uma consulta aos referenciais encontrados sob a forma de artigos em diferentes periódicos demonstrou a fragilidade e a superficialidade com que o tema vem sendo tratado, além de sua utilização indiscriminada, por não abarcar uma reflexão sobre outras possíveis e existentes dimensões que o envolvem.

Considerando a experiência pessoal com o trabalho a partir do projeto em sala e consciente da realidade posta, iniciou-se um processo de reflexão, que ultrapassou os limites da experiência docente individual em busca da experiência de outros professores que também utilizassem os projetos em sua prática. Foi uma tentativa de sair da análise da própria prática – da pesquisadora, indo ao encontro de outras práticas. Para dar conta dessa intenção foi considerado o fato de que as professoras precisariam trabalhar com o mesmo referencial

técnico – o projeto sistematizado como documento escrito. Isso seria o elemento comum entre os sujeitos. Além disso, considerar as diferenças dos contextos de atuação, bem como as perspectivas e os conhecimentos que possuísem, para justificar e fundamentar as questões e os objetivos de pesquisa.

Consciente, procurou-se avançar na análise de aspectos que se entende merecerem mais atenção por quem adota os projetos como recurso didático em sala de aula. Aspectos cuja reflexão iniciou-se em um trabalho anteriormente desenvolvido (CAVALCANTE, 2002), e a qual embasou a intenção de aprofundar os conhecimentos sobre eles, configurando-se nos resultados desta pesquisa.

A partir da compreensão apresentada, considerou-se o fato de que pesquisar consolida-se em aspectos e dimensões como coerência, criatividade e capacidade de olhar diferentemente um dado objeto, o que implica para o pesquisador uma preocupação real com a produção de conhecimento e desenvolvimento da aprendizagem. Uma pesquisa precisa ser uma forma de relatar um empreendimento feito por um sujeito ou grupo, num dado momento, que não precisa ser inédito, mas que busque um olhar mais detalhado e criativo sobre os fenômenos. Isto é, resume-se a construir um novo conhecimento, uma nova compreensão para o que se entende muitas vezes superado.

Assim, justificou-se o interesse no desenvolvimento da temática em questão: investigar as concepções dos professores e a gestão do trabalho com projetos por tais profissionais dos anos iniciais do ensino fundamental.

O núcleo de reflexão a que se propôs analisar foi a prática de professores, na perspectiva de ser uma ação pautada numa concepção de educação, que mesmo espontaneamente, se faz presente em suas escolhas teóricas e metodológicas. Buscou-se, a partir da realização de entrevistas identificar os motivos que justificavam a opção pelos projetos, relacionando os referenciais que subsidiavam sua construção; concomitante a essa ação, vivenciar a observação do cotidiano dessas professoras no processo de gestão do seu trabalho com projetos, numa tentativa de identificar sob qual perspectiva de projetos utilizam em suas salas de aulas.

Precedendo a esses objetivos estavam algumas questões que nortearam o percurso traçado. Quais as percepções e justificativas dos professores ao optarem pelo projeto como instrumento teórico-metodológico de ensino? Como esse trabalho estava sendo desenvolvido na escola? Com quais referenciais têm trabalhado? Nesse processo, foram destacadas as práticas desenvolvidas pelo segmento dos docentes, isto é, o conjunto de técnicas, de opções metodológicas que esses definem para desenvolver a aprendizagem dos elementos curriculares, sejam conceitos, fatos, atitudes ou procedimentos, sem perder de vista os contextos histórico e político nos quais se firmaram.

No processo de construção dos dados, algumas dúvidas se interpuseram quanto ao caminho que se haveria de percorrer. Assim, considerando o objeto de estudo – a prática de professores, e os objetivos ora apresentados, o quadro operacional de pesquisa foi se formando. Compreendeu-se, a partir desses elementos, que a abordagem seria qualitativa por oportunizar e ser caracterizada pela utilização de múltiplos modos de construção dos dados. Sem ter uma preocupação central com uma representatividade numérica, essa abordagem volta-se para aprofundamento no conhecimento de uma situação ou fenômeno, de um grupo social ou de uma organização.

Embora não se defina como uma pesquisa etnográfica (MATTOS, 2006), caracterizou-se este trabalho como uma pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) de cunho etnográfico (ANDRÉ, 1997) por comportar em seu desenvolvimento elementos que compõem a etnografia e que contribuíram em sua construção. Inicialmente, pelo fato desta abordagem introduzir e considerar as pessoas, neste caso particular, as professoras, como atores sociais que participam ativamente no contexto social, dando sentido aos acontecimentos. Em seguida por

possibilitar revelar as relações e interações ocorridas no interior da escola e da gestão em sala de aula, situações que exigiram reflexões permanentes sobre o processo de questionamento.

Outro elemento importante considerado nesta identificação com a abordagem etnográfica foi a realização deste estudo a partir de um processo de observação direta, porém, não-participante, cujas informações e situações foram sendo registradas em um diário de campo (VIANA, 2007).

O processo de construção desta pesquisa contou ainda com uma pesquisa exploratória que proporcionou a entrada no campo e sua caracterização inicial, bem como os primeiros contatos com os profissionais. A partir dela houve a definição de duas escolas e de seis sujeitos. Para aproximar o objeto de investigação da realidade das professoras, foi necessário adensar a pesquisa exploratória elementos provenientes de estudos teóricos que permitissem apreender a dinâmica da realidade, requerendo um levantamento e revisão de literatura que possibilitaram discutir o significado do trabalho com projetos no contexto das sociedades capitalistas na transição do século XX para o XXI. Tal esforço buscava relacionar aspectos globais e locais com vistas a melhor identificar as especificidades da prática de projetos na gestão do trabalho pedagógico nas escolas de ensino fundamental da Zona Administrativa Norte da Cidade de Natal. Ficaram então definidas: uma escola estadual e outra municipal, que abarcassem os anos iniciais do ensino fundamental.

A definição dos sujeitos participantes da pesquisa considerou como critérios que fossem funcionários pertencentes ao quadro do magistério público, que lecionassem nos anos iniciais do ensino fundamental, que tivessem experiência com projetos em sala de aula e finalmente, que se dispusesse a participar da pesquisa.

Entendendo, ainda, que o trabalho docente não ocorre isoladamente, percebeu-se na investigação iniciada a necessidade de incorporar ao processo de pesquisa informações advindas dos profissionais que auxiliam os professores no cotidiano das práticas, as pessoas que desenvolviam o trabalho na função de coordenação escolar. Desse modo, somaram-se ao grupo mais duas profissionais, uma de cada escola. Definidos os sujeitos, agendaram-se outras visitas.

Para o levantamento das informações iniciais foi aplicado um questionário que seguiu um roteiro escrito com questões abertas e fechadas e teve como objetivo a identificação dos sujeitos e de seus perfis. Em seguida foi realizada uma entrevista do tipo semi-estruturada, que apresentou um conjunto de questões organizadas, segundo os objetivos estabelecidos, e organizadas em quatro blocos ou etapas.

O primeiro versou sobre a justificativa de opção pelos projetos e o objetivo foi identificar professores do ensino fundamental que faziam uso de projetos como instrumental didático e os motivos que ocasionaram sua opção. O segundo, denominado de sistematização do projeto, buscou identificar as formas de planejamento dos projetos e os elementos que são abordados em sua sistematização. A terceira etapa recebeu o título de fundamentação teórica e pretendeu identificar os conhecimentos presentes na prática dos professores, observando se estes se constituíam a partir de uma consciência de sua existência e promover uma reflexão sobre os saberes necessários ao desenvolvimento de uma prática voltada à investigação. A quarta etapa foi construída a partir das análises das três iniciais e buscou rever algumas questões, discutindo as respostas anteriores e esclarecendo dúvidas.

O marco teórico então se apoiou inicialmente em Libâneo (2006) que discutiu sobre as revoluções que ocorreram nos últimos séculos e desembocaram em mudanças substanciais na organização social e educacional. A partir de um quadro geral delineado neste momento inicial, refletiu-se sobre o trabalho com projetos no contexto do desenvolvimento das concepções e práticas do controle econômico pautado nos ideais do capitalismo globalizado. O estudo sobre a Escola Nova figurou como elemento relevante neste percurso dada sua relação 'materna' com os projetos no espaço escolar. Autores como Dewey (1978), Kilpatrick (1967),

Lourenço Filho (1967), Luzuriaga (1967), Larroyo (1970) auxiliaram na compreensão da gênese histórico-didática do trabalho com projetos. Paro (1992), Jacomeli (2007), Casali et al. (1997), Harvey (1993) e Boutinet (2002) colaboraram para o entendimento do contexto histórico-econômico contemporâneo e sua relação como processo educacional.

## 2 UM INÍCIO DE CONVERSA

O ponto de partida do processo investigativo foi a compreensão que a reflexão de práticas desenvolvidas por professores no interior das unidades de ensino da escola pública precisava aportar no conhecimento e análise da conjuntura que vive a sociedade, principalmente em tempos de modernização e globalização.

Uma conjuntura marcada por mudanças que se processam nesta transição de séculos como à evolução crescente da ciência e tecnologia e do uso intenso de suas produções, que contribuem para uma significativa diminuição do trabalho humano que se destacam e fazem parte do cotidiano escolar. Indubitavelmente, o mundo e a humanidade têm enfrentado ao longo de sua história, exigências que se fazem presentes em sua realidade, revelando aspectos sociais, políticos, econômicos, históricos, ambientais, científicos, que se entrelaçam e formam critérios e requisitos para a inserção e permanência do ser humano no contexto em que vive. Embora sejam resultados da própria ação do homem, as transformações têm se colocado como elementos portadores de exigências formativas cada vez mais complexas.

Dentro desta conjuntura, destaca-se o neoliberalismo e seu projeto de modernização da economia que defende uma concepção de homem como único responsável pelo seu destino, no qual o êxito ou fracasso é individual, descontextualizado – pois cada ser humano nasce com habilidades a serem desenvolvidas e assim cria possibilidades de sobrevivência. Defende-se ser preciso dar liberdade para que haja progressão através do próprio esforço e condições. É nesse espaço de pensamento que se alojam as estratégias e os planos para o desenvolvimento das políticas, em especial a educacional, na qual predomina as tendências que valorizam a formação humana numa dimensão mercadológica que reduz a escola a uma instituição formadora de recursos humanos para atender a demanda da produção. A educação é vista como um bem que deve proceder a lei da oferta e procura, portanto, as escolas devem apresentar seus diferenciais de qualidade para atrair e manter uma clientela que arque com os custos dos serviços.

Diante disso, a educação encaminha um processo de direcionamento de suas intenções e ações para com a formação humana, social e profissional. Procurar dar conta de tal realidade faz com que o planejamento educacional seja vinculado ao modelo de ciência dominado pelo paradigma positivista, que “[...] responde a um conjunto de preceitos de como se deve desenvolver um trabalho científico [...] baseia-se na busca de padrões de regularidade e resultados reproduzíveis e universalizáveis.” (GENTILLI; SILVA, 1995, p. 121). Preceitos que se opõem à perspectiva interdisciplinar do trabalho, que desconsidera o fato de que a realidade não é dotada de estabilidade e na qual a subjetividade interfere no modo de conceber e de viver do ser humano. Pensar sobre esse paradigma significa, pensar em quais relações mantêm com o planejamento educacional no contexto do neoliberalismo e da globalização.

Estas mudanças atingem a forma de organização dos trabalhadores, fazendo com que percam a segurança dos empregos, passando a existir em larga escala a prestação de serviços, que não implica no crescimento profissional, mas que constitui perda tanto para a classe operária quanto para seus sindicatos, em relação ao poder de resistência e reivindicação. Nessa realidade, inserem-se alguns aspectos importantes que delineiam a forma de conceber e efetivar a formação do ser humano, do profissional, pois “a nova economia reclama trabalhadores com grande capacidade de aprender a aprender, capazes de trabalhar em equipe, não só de maneira disciplinada, mas criativa” (GENTILLI; SILVA, 1995, p. 120).

É dentro desse contexto, que se localiza a escola, onde se desenvolvem as opções e ações dos sujeitos e dentre elas, as de projetar, de lançar-se à frente em busca dos conhecimentos teóricos e práticos, expressos na forma de projetos.

### **3 A REALIDADE DOS PROJETOS COMO PRÁTICA DIDÁTICA**

Os projetos se tornaram uma possibilidade de trabalho educativo que trouxe/traz alterações evidentes na rotina escolar, quanto à organização do tempo e do espaço, nos conteúdos disciplinares, na maneira de instrumentalizar o processo de avaliação e, nesse percurso, nas concepções dos professores, modificando a própria gestão escolar.

Têm funcionado como impulsionadores do processo de formação docente voluntária, compreendendo a idéia de autoformação (CAVALCANTE, 2002) como um processo autônomo, mas não isolado, de formação do professor que necessita de diferentes aportes para se desenvolver. Além disso, em sua sistematização garante um número de elementos que subsidiam o processo de organização do professor, demonstrando a relevância de se considerar o contexto de gênese das iniciativas pedagógicas, como fonte para elaboração de novas ações e sua devida compreensão.

Reconhecendo suas possibilidades, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) sugerem-no como técnica de ensino, contemplando também sua sistematização. A divulgação acontece de maneira crescente, através de relatos de experiências nos mais variados locais. Algumas dessas experiências, publicadas em livros e periódicos, tornaram-se referenciais para a comunidade educacional elaborar seus projetos no espaço escolar.

Particularmente, entende-se que como prática pedagógica os projetos comportam em si três dimensões: pessoal, pedagógica e política. A dimensão pessoal envolvendo as idéias, objetivos de vida, de realização, que conferem ao ser humano a diferença entre ele e seus pares e entre ele e os demais seres vivos; a dimensão pedagógica na qual se têm as escolhas metodológicas do professor, tendo em vista propiciar ao aluno o acesso aos saberes disciplinares, numa perspectiva que exclui a compreensão dos projetos apenas como técnica e por fim a dimensão política, que envolve as justificativas das ações humanas (CAVALCANTE, 2002).

Apropriando-se de algumas idéias que compõem o pensamento de Arendt (2007, p. 46), tentou-se ilustrar a compreensão que se desejou explicitar:

Como o homem não é autárquico, porém depende de outros em sua existência, precisa haver um provimento de vida relativo a todos, sem o qual não seria possível justamente o convívio. Tarefa e objetivo da política é a garantia da vida no sentido mais amplo.

Foram considerados na dimensão política do trabalho com projetos os motivos que conduziam um professor ou professora a optar por um dado caminho didático. Além disso, que a escola a partir da função que lhe é inerente tem a responsabilidade de organizar situações que possibilitem aos seres humanos o desenvolvimento de suas capacidades. Para que possam sobreviver e conviver na/em sociedade, tornou-se importante a aquisição de determinados conhecimentos que garantirão consideravelmente sua vida.

A partir do significado do termo projeto - lançar-se à frente - podem-se perceber diferentes sentidos para sua compreensão. O projeto pode ser entendido como uma atitude pessoal de criar, idealizar sonhos, aspirações de vida e ações em função disso; no sentido profissional, o estabelecimento de estratégias para assegurar os objetivos, as metas lançadas. Transposto para a dimensão pedagógica designa a ação do professor e de seus alunos que juntos dão significados às aprendizagens que se formam a partir dos objetivos traçados sobre os temas/problemas de estudo.

No entanto, não cabe a ingenuidade de olhar as técnicas utilizadas em sala de aula como recursos estritamente didáticos, auxiliares da aprendizagem; a própria pedagogia não se atém apenas aos aspectos da forma, dos meios para se dar aulas (RIOS, 1995). Ela é bem mais abrangente e vai ao encontro de outros conhecimentos para dar forma ao estudo e ao trabalho na escola (SAVIANI, 2008). Nessa dimensão compreende-se que a ação de sistematizar as situações de ensino, a partir de etapas que constituem o modelo projetivo, oferece a possibilidade de desenvolver aprendizagem não apenas no sujeito-aluno, mas, sobretudo, no sujeito-professor e naqueles que nele se envolvem (CAVALCANTE, 2002).

É cada dia mais usual a prática de projetos em diferentes setores da economia, isso porque a capacitação dos profissionais na utilização de técnicas avançadas de gerenciamento aplicadas à gestão de projetos pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades e competências no indivíduo, permitindo que este atue de modo a favorecer a coordenação e integração de equipes gerando resultados que se alinham aos objetivos estratégicos estabelecidos pelas diferentes instituições.

Refletir sobre essa realidade tornou-se necessária, pois a escola tem incorporado os projetos em seu cotidiano como elemento otimizador da qualidade no ensino. Uma reflexão que venha a problematizar a adoção acrítica dos projetos, subsidiando as práticas com um conhecimento acurado sobre suas reais possibilidades, questionando inclusive a idéia de qualidade, a partir da análise do contexto histórico em que se originaram e se desenvolveram.

Dos comentários acima se concluiu que se fazem necessários cuidados e atenção na opção e sistematização de projetos, para que sua aplicação no espaço da escola pública absorva os interesses dos grupos sociais, usuários, aliando suas necessidades de existência no mundo concreto às exigências do atual contexto. Diante disso, é possível considerar que o pragmatismo defendido pelos ideais educacionais hegemônicos na passagem do século XX para o XXI pode promover o desenvolvimento daqueles que integram a escola pública, se acontecer a partir de um posicionamento consciente e de uma prática efetiva e coerente subsidiado por uma contextualização que se faz necessária e urgente.

Junta-se a essa discussão outro elemento relevante no processo de reflexão, a formação de professores tanto ao nível da qualificação quanto as capacidade de pensar e agir estrategicamente para a organização do currículo e na sua organização sindical, pois a discussão sobre a função social da escola está longe de terminar. As mudanças alardeadas e idealizadas por educadores nos mais variados espaços, dependem do tipo de conhecimento e do grau de compreensão que se tenha dele; elementos que podem se converter em força de pressão para efetivar reais mudanças no ensino público e na própria organização da sociedade.

Alegar que existe uma dicotomia entre a dimensão técnica e a política da formação de professor é desconsiderar que a escolha da profissão está intimamente vinculada às exigências postas e que dizem respeito ao perfil de profissional que o mercado necessita para dar conta de seu crescimento econômico. Segundo Libâneo (2006, p. 37), as reformas educacionais propostas ao longo dos últimos anos possuem um consenso “na proposição que a formação geral de qualidade dos alunos depende de uma formação de qualidade dos professores”. Na reestruturação educativa de diferentes países os professores são apontados como os agentes que podem transformar a escola, o que exige uma formação que os prepare para essa responsabilidade. “Há, portanto, um papel insubstituível da educação e das escolas de prover as condições intelectuais de avaliação crítica das condições de produção e da difusão do saber científico e da informação” (LIBÂNEO, 2001, p. 37).

Por ser uma instituição que congrega em si diferentes grupos sociais, a escola também absorve interesses antagônicos, numa realidade que gera situações complexas e conflituosas, para as quais seus agentes precisam encontrar soluções que viabilizem o trabalho a ser desenvolvido. Nessa dimensão, as palavras de Bourdieu e Passeron citados por Snyders, (1981, p. 22) ilustram a realidade acima descrita: “a organização e o funcionamento do sistema

escolar retraduzem continuamente e segundo códigos múltiplos as desigualdades de nível social por desigualdades de nível escolar”.

A escola tornou-se alvo de especulações e políticas voltadas à formação e qualificação destes indivíduos, tendo entre seus objetivos o atendimento das necessidades percebidas e exigidas pelo mundo do trabalho. Considera-se um percurso marcado por mudanças constantes na forma de conceber os elementos, os sujeitos, os conteúdos e as práticas e que implicam na formação do indivíduo dentro do contexto sócio-histórico em que está inserido.

Embora a função da educação, e conseqüentemente, da escola deva visar à formação integral do ser humano, o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades, a preparação do sujeito para o mercado de trabalho interpõe-se como um fato inegável. A escola é instituição social que faz parte de uma estrutura maior, a sociedade organizada segundo um modelo econômico, que pauta também a organização política.

Na perspectiva de ser a responsável pela formação e informação do sujeito, à escola, particularmente a pública, cabe a organização de um plano de trabalho que busque realizar tal intento, compreendendo sua posição na sociedade e elegendo uma postura frente aos interesses e necessidades de seus usuários. Desse modo, abrangendo tanto os objetivos, os conteúdos e as metodologias desenvolvidas para alcançar os fins a que se propõe, precisa estabelecer relações entre os aspectos didáticos, pedagógicos, sociais e políticos, presentes em suas intenções e ações que estão intrinsecamente relacionados a própria conjuntura social.

Apesar do projeto não se constituir um tema inédito no meio educacional, absorveu essa característica e sua divulgação como uma alternativa para o ensino tem enfatizado os aspectos técnicos e didáticos que compõem sua estrutura e utilização em sala de aula. Em consulta aos referenciais encontrados sob a forma de artigos publicados ora em periódicos de circulação nacional ou mesmo pela rede mundial de computadores – *internet* - o tema demonstrou a fragilidade e a superficialidade com o qual vem sendo tratado, cuja utilização indiscriminada não tem abarcado uma reflexão sobre outras possíveis e existentes dimensões que o envolvem.

A realidade também tem mostrado que o ensino público tem sido marcado pelo hábito da mudança, que implica em (re) orientações e ações sob a égide do discurso da qualidade, o que tem se constituído, muitas vezes, em entraves ao trabalho escolar (SAVIANI, 2008). Nesse contexto, inserem-se os projetos ainda compreendidos como uma alternativa metodológica, que assegura ao aluno a aprendizagem dos conteúdos disciplinares, de maneira integrada às suas experiências pessoais.

Tal compreensão tem como eixo norteador a idéia do aprender a aprender; uma forma de fazer com que o aluno torne-se capaz de instrumentalizar sua própria aprendizagem através do domínio das técnicas de coleta, seleção e organização de informações de maneira autônoma e sua integração ao meio social do qual faz parte, tudo de modo ativo, numa intenção de gerenciar o próprio conhecimento.

Não se pode negar a validade de tais intenções e as contribuições que esta prática pode oferecer aos sujeitos envolvidos como também a existência de outros aspectos e conhecimentos que a envolvem. Conhecimentos que se relacionam a contextualização histórica que envolve a formulação dos projetos direcionados ao trabalho escolar e de aspectos que sugerem sua abordagem, tanto em sala de aula quanto nos mais diferentes espaços de atuação humana. Assim, parte-se da compreensão de que o projeto foi um recurso didático vinculado sistematicamente ao Movimento pedagógico da Escola Nova, que em linhas gerais sofreu algumas influências dos ideais liberais na constituição de sua concepção de educação.

#### 4 ESCOLA NOVA: UMA ESCOLA SEMPRE NOVA?

A Escola Nova configurou-se num paradigma que se vinculou às mudanças sociais que vinham se processando no final do século XIX para o início do século XX e repensou à luz de seu tempo a organização educacional, principalmente as formas tradicionais de ensinar. “Por educação nova entendemos a corrente que trata de mudar o rumo da educação tradicional, intelectualista e livresca, dando-lhe sentido vivo e ativo” (LUZURIAGA, 1967, p. 227).

Todavia, não se pode interpretar a Escola Nova como um movimento absoluto de renovação educacional, definindo-o como marco por excelência das novas idéias e práticas pedagógicas. É preciso buscar o sentido de inovação que permeia toda revolução referente às mudanças conceituais sobre a criança e seu processo de aprendizagem. Embora tenham eclodido entre os séculos XIX e XX os ideais da Escola Nova tiveram como fonte inspiradora as obras de pensadores em períodos bem anteriores, como Jean-Jacques Rousseau (1712-1778); Johann H. Pestalozzi (1746-1827), Friedrich W. August Fröbel (1782-1852) e Johann Friedrich Herbart (1776-1841) entre outros, que a seu modo, trouxeram significativas contribuições ao pensamento pedagógico inovador, que aos poucos se denominou de Escola Nova.

A partir da leitura de Larroyo (1970), foi possível identificar algumas informações que auxiliaram a compreensão da idéia de inovação e renovação que pautaram a sistematização do projeto como método ativo no contexto de sua existência, relacionados à denominada Pedagogia da Ação. Essa concepção pedagógica possuía como princípios a auto-atividade fundamentando-se na idéia que o processo educativo residia em uma atividade que ia de ‘dentro para fora’ do indivíduo; o pedocentrismo, que preconizou o princípio de que a tarefa do aprendizado deveria partir da criança; a autoformação, que entendia ser o conhecimento uma conquista pessoal; a atividade variada partindo da compreensão que as tarefas escolares deveriam estender-se a outras manifestações da vida infantil como os trabalhos manuais, jogos, excursões etc., conduzindo a uma atividade espontânea da criança e que a atividade pedagógica era uma atividade funcional.

Traço comum da Pedagogia contemporânea é essa concepção do homem como uma energia ativa e criadora. Deste ponto de vista a Pedagogia no século XX é Pedagogia da Ação. Porém, costuma-se reservar o nome de *Pedagogia ativista* para aquelas orientações que se ocuparam particularmente com estes princípios, ou deles derivaram conseqüências afortunadas na organização e prática de ensino (LARROYO, 1970, p.766).

Essas idéias dão o suporte teórico às perspectivas de trabalho das escolas novas, no entanto suas bases ganham *status* a partir de 1919 com uma reunião convocada pelo *Bureau International des Écoles Nouvelles*. Porém, tornou-se importante destacar que, embora nessa pesquisa haja uma ênfase sobre a escola americana pelo mérito de influenciar a escola brasileira e de partir dela a sistematização do método de projetos como consta na literatura encontrada, coube aqui acrescentar uma observação julgada relevante: “Não são estas primeiras instituições docentes criadas com o propósito de transformar a educação. Antes delas existiram muitas escolas que merecem o nome de “novas” com referência à sua época” (LARROYO, 1970, p. 756). As escolas de origem americana, segundo, ainda, Larroyo (1970), ficaram na dependência das universidades, possuindo um caráter de laboratórios de experimentação pedagógica. Nesse contexto é que se terá a fundação de uma escola elementar criada por John Dewey e alguns colaboradores, cujas experiências resultaram em alguns pressupostos.

O nome Escola Nova, segundo Lourenço Filho (1967, p. 17), foi adotado inicialmente por alguns educadores “para caracterização do trabalho em estabelecimentos que dirigiam e, logo também, por agremiações criadas para permuta de informações e propagação dos ideais



de reforma escolar”. Com o tempo passou a designar as “reuniões nacionais e internacionais, bem como a figurar no título de revistas e séries de publicações consagradas ao assunto” (LOURENÇO FILHO, 1967, p. 17). Em resumo, a denominação Escola Nova ganhou representatividade quando ligada “ao de um novo tratamento dos problemas da educação, em geral” (LOURENÇO FILHO, 1967, p. 17).

O termo Escola Nova não representou um único tipo de escola, mas um conjunto de idéias que se propunham a rever as formas tradicionais de ensino; idéias que consideraram as mudanças sociais que estavam a ocorrer entre o final do século XIX e início do século XX, bem como os avanços nos conhecimentos da Biologia e da Psicologia.

Afirmou ainda esse autor que as primeiras organizações escolares haviam sido criadas dentro de uma sociedade, cuja estrutura social era simples, não exigindo muita qualificação de seus profissionais. A preparação para o trabalho acontecia nos meios familiar, religioso ou comunitário. Não havia a necessidade de uma escola para esse tipo de educação. Nesse contexto, “as atividades profissionais, a que a maior parte da população se destinava não exigiam aprendizagem escolar” (LOURENÇO FILHO, 1967, p. 19). A partir de um processo de mudanças nas estruturas econômicas e políticas surge a necessidade de aquisição de um conhecimento mais sistematizado em virtude da reorganização das formas de trabalho.

Desse modo, surgem e ganham corpo as idéias de John Dewey, que defendiam uma escola que tivesse a oportunidade e o dever de corrigir as injustiças sociais. A escola deveria projetar em seu espaço o modelo de sociedade que se queria realizar. As idéias estavam centradas no ideal de democracia, de integração do indivíduo à sociedade, acontecendo de forma harmoniosa e tolerante; defendendo o desenvolvimento das potencialidades individuais da criança - agora centro de toda a ação educativa – na intenção de se formar um ser humano capaz de se integrar no seu grupo social.

Para Dewey (1978), a escola que existia não atendia as exigências que se colocavam pela realidade vigente. A escola deveria ser o centro da educação e deveria preparar os alunos para resolverem problemas de forma autônoma. Era necessário modificar as estruturas educacionais, porque o avanço científico proporcionou o desenvolvimento das indústrias, alterando o ritmo e os tipos de trabalho. Com a implantação das indústrias nos centros urbanos houve, em conseqüência, o crescimento da população residente. Cresceu também o número de trabalhadores e as exigências de formação profissional; ocorreram mudanças na organização da vida familiar. Foi um processo de mudança: na política, na economia, na sociedade.

Em conseqüência, na educação deveriam mudar as técnicas de ensino a partir de uma nova concepção sobre a ação pedagógica, que superasse o currículo disciplinar e fragmentado. A escola deveria ter como objetivos o ajustamento da criança à vida social, à cultura de seu grupo. O ensino consideraria em sua organização uma nova compreensão das necessidades e capacidades infantis a serem supridas e desenvolvidas. Essa perspectiva atentaria para o interesse e o esforço, próprios da criança, como caminho ao aprendizado.

Dever-se-ia estimular a curiosidade e a sensibilidade infantis através de atividades concretas, numa perspectiva global, em detrimento à organização disciplinar da escola tradicional. Isso conduziria à reflexão sobre a capacidade do indivíduo e também do coletivo, de aprender, e assim sendo, ensinar. Aprender e ensinar a própria dinâmica da vida em mudança, por meio de experiências e reflexões sobre ela.

A relação entre ensinar e aprender, experiência e reflexão, alicerçaram as idéias Dewey (1978, p. 19) sobre educação. Compreendia que “a influência educativa, recebida [...] diretamente da participação na vida social é [...] necessariamente acidental e imprecisa,” desse modo, não sendo sistematizada, dificultaria o desenvolvimento da educação infantil. Pela impossibilidade de inserção direta da criança na vida adulta era preciso essa sistematização.

O que importa guardar no espírito quanto à introdução das diversas formas de ocupação, é que mediante elas se renova o espírito da escola. Tem ela a oportunidade de filiar-se à vida, para chegar a ser o ambiente natural da criança, onde esta aprenda a viver diretamente, em vez de ser um lugar onde simplesmente se aprendem lições, que apresentam abstrata e remota referência com alguma possível vida futura (LUZURIAGA, 1967, p. 249).

Essas idéias deram origem a um conjunto de procedimentos didáticos que se preocupavam com os interesses pessoais dos alunos e seu compromisso com a aprendizagem. Com essa linha de pensamento a Escola Nova centrou-se na construção de dinâmicas de grupos e métodos que promovessem a integração social através de atividades mais práticas: pesquisa, jogos cooperativos, projetos, experiências que levassem a **descobrir** o conhecimento. Para os pensadores que ora contribuíram nessa reflexão, a integração social configurava-se no objetivo maior do trabalho da escola, sendo uma das metas presentes no desenvolvimento do indivíduo. Segundo Di Giorgi, o objetivo era um ensino ativo que integrasse “todas as informações buscadas em um objetivo prático; ao mesmo tempo, o mais importante não são essas informações em si, mas o desenvolvimento da capacidade de buscá-las [...], ou seja, aprender a aprender” (DI GIORGI, 1986, p. 37).

Dentre eles destacou-se o sistema de projetos, cujo nome de origem segundo Lourenço Filho (1967, p. 198) foi *home-projects*

[...] com o qual se pretendia pôr em relevo duas coisas: a importância educativa de tarefas de execução livre em casa, pelos alunos, e a necessidade de que suas atividades, na própria escola, atendessem a propósitos, que ao trabalho dessem forma e direção.

A opção e a adoção de planejar o trabalho com projetos em qualquer tipo de organização têm como aporte o fato da metodologia de projeto se constituir

[...] ao mesmo tempo em um trabalho de gestão eficaz, orientado pela análise sistemática de situações e problemas vinculada à tomada de decisões para resolvê-los, e por uma prática de associação entre conceitos e procedimentos, realizada de forma reflexiva, intensiva e consciente. O projeto oferece o direcionamento, as orientações para a ação e os elementos para seu imprescindível monitoramento e avaliação, condições básicas para um processo de gestão eficaz (LUCK, 2003, p. 10-11).

Atualmente, tem-se pensado a elaboração de projetos como aporte crucial para resolução dos mais variados problemas nas mais variadas situações, crendo ser esta a saída para a eficiência e eficácia de instituições e pessoas dentro de uma visão estratégica de trabalho. Diante desse raciocínio, entende-se que a vida humana constitui-se de projetos, de desejos contínuos e de ações de concretização que “projetam, portanto, todos os que estão vivos, todos os que antecipam cursos de ação, os que concebem transformações de situações existentes em outras imaginadas e preferidas, elegendo metas a serem perseguidas” (MACHADO, 2000, p. 1-2).

Diante do que Boutinet (2002), tem chamado de ‘cultura’ do projeto, elemento que garante o sucesso de intenções e ações, podem-se identificar diversas ocasiões de seu uso como meio para consolidar resultados promissores. Segundo ainda Boutinet (2002), muitas são as utilizações a que se propõe alcançar com os projetos, estas abrangendo as **situações**

**existenciais de projetos** no âmago do desenvolvimento humano; as **atividades de projetos** que correspondem à orientação de uma atividade a ser promovida e desenvolvida, centrando-se “[...] em um processo a ser acionado quanto em um resultado definido a ser alcançado” (BOUTINET, 2002, p. 97); os objetos de projeto aqueles que “[...] não podem passar sem a intermediação obrigatória do projeto em sua confecção” (BOUTINET, 2002, p. 103); as **organizações de projeto**, utilizadas por instituições como forma de legitimar e tornar coerentes as ações que pretendem dar prosseguimento, mas que arriscam desvirtuar o conceito original de projeto e por fim, a **sociedade como projeto**, que diz respeito ao “esforço para determinar o tipo de produção social a ser valorizado, no qual a coletividade geralmente se encontra e o qual tentará pôr em ação” (BOUTINET, 2002, p. 113).

Considerar o processo de planejamento como princípio para a existência de um projeto emana como exigência para quem procura organizar sua prática profissional através da maximização de intenções e ações, tornando-se uma condição necessária, mas muitas vezes relevada, dispensada ou aligeirada. A disponibilidade de tempo e a falta de predisposição à organização de idéias plausíveis de forma coletiva ainda se constituem entraves para o desenvolvimento do processo de planejamento, além da falta de habilidade de quem está à frente da organização (instituição) em conduzir o processo.

A compreensão do ‘projeto’ como saída para a maioria dos problemas de aprendizagem dos alunos e de administração das escolas, bem como de outras instâncias e objetivos, tem figurado no meio educacional como uma verdade. Divulgados de modo indiscriminado, os projetos tornaram-se inquilinos permanentes de muitas escolas e salas de aulas.

Ao analisar exemplos da literatura que circula com a intenção de subsidiar as práticas pode-se afirmar que apresentam um conjunto de informações superficiais, que não contemplam um aprofundamento sobre os fundamentos, a história e o contexto de sistematização dos projetos. As informações, em sua maioria, restringem-se a apresentar modelos e relatos de experiências consideradas exitosas, contidas em textos e publicações periódicas, que demonstram o pragmatismo da técnica e os resultados instantâneos daí provenientes.

Muitas vezes nessas experiências não se descrevem os contextos econômico, social, histórico, cultural, institucional etc. e não se explicitam as condições em que ocorreu o êxito daquela intervenção. São apresentadas como paradigmas de ‘boas práticas’ que ‘podem’ ser desenvolvidas em qualquer realidade.

Em direção oposta, há publicações que se ocupam de uma reflexão mais profunda a partir de conhecimentos que possibilitam relacionar o projeto a diferentes aplicabilidades, a partir de análises do processo de desenvolvimento da técnica considerando os contextos em que se inserem. Porém, ainda se colocam em parte, desconhecidas daqueles que usualmente fazem uso do projeto em sala de aula. Algumas dessas publicações constituíram-se em fontes que auxiliaram a construção teórica deste trabalho, como Boutinet (2002), Luck (2003), Leite, Malpique e Santos (1993, 2001); Machado (2000); Martins (2005); Oliveira (2005), por exemplos.

Diante do que foi exposto até o momento, urge então adentrar nas concepções e nas práticas docentes considerando que o caminho percorrido pela referida pesquisa possibilitou perceber que uma significativa parte do professorado tem feito uso dos projetos no trabalho docente, de forma paradoxalmente esporádica (relacionada aos eventos escolares) e constante (como atividades de rotina), porém sem muito conhecimento das implicações de ensino.

## 5 OLHAR PARA ADMIRAR E VER ALÉM DA PRÓPRIA PRÁTICA DOCENTE: OS CAMINHOS DA PESQUISA

O caminho trilhado nesse trabalho foi o da abordagem qualitativa que encerra em si uma perspectiva de processo, de compreensão dos fatos, na qual as impressões do pesquisador não incidem sobre uma representatividade numérica, por isso não comporta um único modelo de análise e construção de dados. Esta abordagem preocupa-se em explicar e justificar as “*coisas*” descrevendo-as. **A pesquisa qualitativa** caracteriza-se pela percepção do fenômeno a partir de casos isolados, nos quais se observam as seqüências dos testemunhos, o contexto, numa exploração inicial que ajuda na eleição dos sujeitos que serão entrevistados ou dos casos que serão observados.

Esse processo aconteceu basicamente através de uma pesquisa exploratória, cujos dados foram registrados em um diário de campo. Nessa perspectiva, As informações obtidas SÃO organizadas para a análise com o estabelecimento de possíveis padrões que auxiliam na classificação e triangulação, ou ainda na sua interpretação, o que contribui para a validação do conhecimento daí advindo (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Ao se constituir numa tentativa de compreender situações descritas e considerando os significados e características apresentadas, entendeu-se se configurar este trabalho como sendo também do tipo etnográfico, desenvolvido a partir de um processo de observação direta, concomitante a realização de entrevistas semi-estruturadas, uma análise documental com registro sistemático e periódico em um diário de campo.

Procurou-se conhecer o campo de pesquisa, limitado a duas escolas públicas definidas através da pesquisa exploratória. Nas primeiras visitas houve inicialmente a aplicação de um questionário, seguida da realização de entrevistas para a construção dos dados. Nesse caso particular, as entrevistas do tipo semi-estruturadas aconteceram mediante respostas escritas a perguntas também escritas, organizadas em quatro blocos de questões, conforme dito anteriormente. Segue o perfil das professoras, conforme dados dos questionários.

Dados/Questões	Palmira	Auta	Myrian	Zila
<b>Sexo</b>	Feminino	Feminino	Feminino	<b>Feminino</b>
<b>Tempo serviço</b>	26 anos e seis meses	27 anos	09 anos e 03 meses	<b>16 anos</b>
<b>Formação acadêmica</b>	Graduação Pedagogia séries iniciais. Especialização em Alfabetização	Graduação Pedagogia séries iniciais. Especialização em Alfabetização	Pedagogia	<b>Magistério e Pedagogia</b>
<b>Experiência profissional em outras séries</b>	-	06 anos	-	-
<b>Tempo de docência no ensino fundamental</b>	26 anos e 6 meses	21 anos	02 anos e 10 meses	<b>16 anos</b>
<b>Série/nível que Leciona</b>	5º ano	4º ano	2º ano	<b>3º ano</b>
<b>Quantos alunos em sala de aula:</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>32</b>	<b>32</b>

**Quadro 1** - perfil das professoras

Fonte: Dados da pesquisa, 2007/2008

Para adensar as entrevistas foram realizadas visitas de observação direta do processo de planejamento das professoras orientado pelas respectivas coordenadoras e do desenvolvimento dos projetos em sala de aula, mediante a observação direta. (VIANNA, 2007).

A partir de um processo de entrevistas semi-estruturadas, pode-se refletir sobre as concepções e as justificativas que as professoras apontam para suas escolhas didáticas em relação o projeto. Fez-se uma incursão sobre as falas e ações das professoras numa tentativa de explicitar as vivências escolares.

Na reflexão sobre o que foi ouvido, o que foi visto, muito chamou atenção, o fato dos profissionais preocuparem-se em demasia com a sistematização e implementação do projeto, não executando, porém, ações fundamentais que os acompanha, seja a construção de seu relatório – parcial e final – e/ou a análise de resultados, percebendo o processo de investigação que demanda a construção de um conhecimento via pesquisa.

Quanto ao que justificava a opção pelo projeto em sala de aula, as professoras foram unânimes em afirmar que se devia ao fato deles dinamizarem a aprendizagem dos alunos. Os projetos eram adotados episodicamente como instrumentos que possibilitavam para o aprofundamento de conteúdos escolares. O projeto despontou como uma alternativa didática que possibilita o desenvolvimento dos conteúdos escolares de maneira interdisciplinar com efetiva aprendizagem do aluno. Pareceu inicialmente que apenas o fato de se organizar um plano de trabalho sob a denominação de projeto era a garantia que os conteúdos seriam aprofundados e as aulas dinamizadas. Conforme a professora Myriam, a decisão deve-se

[...] em trabalhar com projetos está baseada nas profundas aulas que tive em minha graduação em pedagogia, daí percebi como é possível tornar conteúdos insignificantes em aprendizagens significativas. (informação verbal à pesquisadora em março de 2008) (CAVALCANTE, 2009, p. 121).

Procurou-se identificar a forma como se desenvolvia o planejamento e os elementos abordados na sistematização do projeto.

Segundo a professora Zila, ocorria “Semanalmente, de forma democrática onde debatemos sobre o que trabalhar” e o plano era discutido “desde a formação até dar corpo ao mesmo” pela equipe pedagógica, de onde surgiam as temáticas (informação verbal à pesquisadora em março de 2008) (CAVALCANTE, 2009, p. 125).

Dentre as questões lançadas, figurou saber a origem dos projetos, o que as professoras responderam estar em seus próprios interesses ou da equipe pedagógica, sendo os projetos organizados coletivamente, seguindo etapas sugeridas na literatura pertinente. Neste caso pode-se concluir que para elas, a existência de etapas de sistematização auxilia na organização das ações e sua reflexão e que as etapas sugeridas não significam o engessamento da prática do professor - uma possibilidade de organização que carrega em si a flexibilidade na perspectiva da adaptação a realidade.

A professora Auta se colocou dizendo que as etapas iam “[...] de acordo com as necessidades ou avanços da turma” (informação verbal à pesquisadora em março de 2008). Já a professora Palmira citou como etapas de seu plano: “Titulo/objetivos/justificativa/metodologia/produtorfinal/fontesconsultadas/cronograma”. (informação verbal à pesquisadora em março de 2008) (CAVALCANTE, 2009, p. 126).

Através do terceiro bloco de questões buscou-se identificar os conhecimentos que as professoras possuíam sobre os projetos. O interesse estava em saber se estas práticas se constituíam a partir da compreensão pelas professoras, da existência de saberes necessários ao desenvolvimento de uma prática de ensino voltada à investigação. As respostas possibilitam perceber que as professoras reconhecem que para desenvolver um projeto é preciso deter conhecimentos e quando não, saber buscar estes conhecimentos mediante estudos. O projeto permite aprofundar os conteúdos escolares mediante a observação destes pelas professoras; através dele podem-se desenvolver novas aprendizagens possibilitando identificar os objetivos do trabalho com mais clareza. Observemos o que disse a Professora Palmira:

Sem dúvidas é possível o professor adquirir novos conhecimentos, diante destes projetos. O professor para melhor desenvolvê-los tem que estudar e assim trabalha em sua sala de aula de uma maneira mais estruturada e multidisciplinar. (informação verbal à pesquisadora em março de 2007) (CAVALCANTE, 2009, p. 129).

Essas foram conclusões iniciais a partir do relato da experiência feito por cada professora. Entre o dito e o feito, sabe-se da existência de fatores que influenciam as práticas cotidianas, as decisões e as ações. Assim, a observação das situações de ensino se constituiu recurso preponderante no desvelar das intenções e concepções de trabalho.

As observações culminaram com as seguintes construções sobre o planejamento das professoras: A ação de selecionar conteúdos baseou-se apenas na experiência das professoras, que iam listando-os a partir de conhecimentos advindos de suas práticas cotidianas. O domínio das etapas de sistematização dos projetos pelas professoras não se confirmou através do processo de planejamento, pois apesar de as identificarem, no momento de elaboração havia uma preocupação demasiada com os conteúdos em detrimento aos objetivos. Esta situação dificultou a elaboração do plano dos projetos embora neste estivessem contemplados os elementos essenciais.

Cada professora conduziu a gestão do projeto de acordo com suas particularidades, utilizando-se de atividades que entendeu melhor se adequarem as suas necessidades. O sentido do trabalho coletivo estava no processo de reflexão e tomada de decisões mediante a discussão e a busca de soluções no grupo a problemas específicos. O plano foi elaborado pelo grupo de professoras, numa iniciativa coletiva de intervenção e inovação, desse modo, pedia que estas acontecessem de forma similar.

Quanto aos referenciais que subsidiariam as práticas docentes, analisamos aqueles apontados pelas professoras e os que identificamos circularem com mais facilidade no meio educacional. Percebemos que estes recursos têm como conteúdo primordial à orientação para a sistematização os projetos, não conduzindo a nenhuma contextualização histórica com base crítica.

No que diz respeito à dinâmica da sala de aula, a partir da observação direta, pode-se concluir que houve uma ênfase na proposição de discussões e levantamento de conhecimentos já apreendidos pelos alunos, no entanto ficando restritos às experiências deles.

As professoras já tinham se apoderado de todos os conteúdos que deveriam ser explorados em cada tarefa apresentada aos alunos numa ordem estabelecida anteriormente. Essa situação também demonstrou e as observações confirmaram que as tarefas foram previamente pensadas, organizadas e propostas de forma detalhada com instruções (bem precisas) de execução.

De modo geral foi possível afirmar que as professoras realizaram intervenções que visavam estabelecer o controle da disciplina, com um direcionamento nas explicações para a realização das tarefas. O confronto entre o modelo do projeto e o que envolveu as práticas

escolares observadas evidenciou que as atividades predominantes nas salas de aula englobaram ações de efetuação seguida de escuta, o que remeteu a uma compreensão de que a apropriação de determinados saberes era a finalidade mais evidente da ação das professoras.

Ao confrontar as premissas que cercam a compreensão dos projetos e seus aspectos técnicos com o planejamento e o desenvolvimento do trabalho em sala de aula nas escolas estudadas, verificou-se de modo geral a existência de indicadores que se aproximavam e outros que se afastavam da perspectiva de inovação e atividade que não chegaram a configurar integralmente uma prática de projetos. O que se evidenciou foi uma convivência mista entre vários conceitos de ação vinculados as diferentes tendências pedagógicas. As tarefas desenvolvidas pelos alunos filiaram-se as concepções tradicional e escolanovista de ensino.

Nesse confronto, percebeu-se que houve uma apropriação do ideário que envolve o trabalho com projetos, mas não sua efetivação plena em seus cotidianos, porém indicando uma tentativa de construir uma aprendizagem mais significativa para o aluno e um ensino mais próximo de sua realidade.

Considerando que “aprender não é absorção passiva, não é receber meramente os conhecimentos transmitidos pelo mestre, mas antes a apropriação activa destes conhecimentos” (RUBINSTEIN, 1977, p.131), há de se entender então que o que precisa e deve ser ensinado, carece de formas que possibilitem a apropriação dos conhecimentos. Nesse sentido, a proposta de projetos se colocou como opção e seu desenvolvimento com o objeto a ser analisado.

Diante do exposto, outra situação colocou-se como relevante: a perspectiva do trabalho com projeto na dimensão do aluno que é levado a participar dele. Ou melhor, o grau de envolvimento do aluno, fator balizador de sua aprendizagem, nas atividades propostas pelas professoras.

Na vida do ser humano torna-se essencial que suas ações possuam objetivos significativos para ele, subsidiando sua participação efetiva. Segundo Rubinstein (1997, p. 65-66), o significado das tarefas para o sujeito expressa-se pela motivação em aderir as ações, assim:

As motivações determinam-se sempre pelas tarefas, nas quais está implicado o individuo, tal como as tarefas estão determinadas pelas motivações. A motivação para um determinado acto surge precisamente de sua relação com a tarefa, o fim e as circunstâncias, isto é, com as condições com as quais se forma o acto. Uma motivação conduz conscientemente a formação de uma determinada acção, na medida em que o indivíduo tiver em conta as circunstâncias em que se encontra, as valorize e as considere e se torne ao mesmo tempo consciente do seu objectivo.

Embora longa, a citação expressou o que se pretendeu dizer. No projeto, a ação do aluno precisa possibilitar o desenvolvimento da capacidade de incorporar à sua vivência o desejo de resolver os problemas mesmo que a origem destes seja externa a ele, para que a partir daí possa assumir a decisão de organizar suas atuações, seu processo de aprendizagem.

A ação do professor pauta-se pelas concepções, compreensões e conhecimentos que tenha sobre o sujeito, o conhecimento, e as formas de aprender/ensinar, mesmo que este não reconheça a consciência sobre elas. São esses aspectos que fornecem as bases para que se criem ambientes e situações de aprendizagem propícias aos projetos. É preciso oferecer condições para que o aluno aprenda realmente de maneira autônoma a partir de iniciativas pessoais, desse modo, para realização efetiva do processo investigativo, é preciso que o

professor organize situações de aprendizagens que envolvam as tarefas escolares possibilitando a descoberta, a aquisição dos conhecimentos.

Outra evidência foi que o conjunto de saberes trabalhados pelas professoras foi previamente definido e sobre os quais detinha domínio absoluto na organização e condução das tarefas cujas instruções foram apresentadas para a resolução.

A ação do professor precisa ser entendida como mediadora, organizando as informações buscadas pelos alunos auxiliando-os em sua compreensão e assimilação. Essa ação do professor possibilita que a ação do aluno se realize quando planeja e propõe tarefas que desencadeiam ou reforçam o processo de investigação.

## 6 ALGUMAS REFLEXÕES NÃO CONCLUSIVAS

A sociedade necessitou preparar as gerações para a aquisição de conhecimentos que possibilitasse sua continuidade, através do trabalho humano. Assim, surge a escola como local onde essa intenção se concretiza por meio da organização de situações que permitam a vivência de experiências de estudo. Essas experiências se dão na forma de participação em tarefas que tem como um de seus objetivos preparar o indivíduo para futuras atividades no trabalho, isto é, apropriar-se “do que foi criado pela precedente actividade humana” (RUBINSTEIN, 1977, p.131). Na educação escolar, é um processo que acontece mediante orientação do professor a partir de atividades que conduzam o florescer da aprendizagem do aluno.

O desenvolvimento de projetos é marcado por um conjunto de tarefas organizadas de maneira a possibilitar as descobertas pelos alunos de conhecimentos relevantes a sua problemática inicial. Assim, ao analisar as tarefas propostas pelas professoras das escolas estudadas foram identificadas configurações que apresentaram divergências e convergências com as bases teóricas do projeto. Sabendo que o projeto vincula-se à idéia de educação ativa, colocou-se como relevante entender seu significado. Desse modo, através de Coll (2002), pode-se evidenciar o pensamento de Claparède que teceu críticas à forma de condução da escolarização de seu tempo e compartilhava com a idéia de uma escola e uma educação ativa, através das quais a aprendizagem aconteceria mediante a resolução de problemas, assim as tarefas deveriam conduzir a essa perspectiva de ser ativa.

Entendia Claparède que “[...] é ativa uma reação que responde a uma necessidade, que é provocada por um desejo, que tem seu ponto de partida no indivíduo que age que é provocada por *um movimento interno do ser que atua*” (COLL, 2002, p. 46).

Acrescentou Claparède sobre a questão do termo ativa, que

[...] a palavra **ativo** é uma palavra vaga. Para muitos, **ativo** quer dizer que se move, que executa um trabalho, que escreve, que desenha, que faz algo em lugar de se limitar unicamente a escutar [...] pois bem, digo que um indivíduo que pensa sentado numa cadeira pode ser mais ativo que um aluno que faz uma tradução de latim [...] (COLL, 2002, p. 46).

Entendeu-se que a perspectiva da educação ativa é compreendida como aquela que possibilita o desenvolvimento do raciocínio através de tarefas mais concretas, mais práticas envolvendo ações que visem resolver a situação proposta ou identificada. Não significa o dinamismo apenas na dimensão física do movimento, mas da capacidade de pensar logicamente, refletidamente.

A reflexão realizada conduziu à percepção da necessidade de caracterização das tarefas escolares identificadas nas sessões de observação. Assim, diante das perspectivas que permeiam a prática de projetos, de problematização do cotidiano e busca de soluções do



processo de descoberta, questionando se as tarefas propostas poderiam dar conta dos objetivos de construção de conhecimento e do desenvolvimento da capacidade de iniciativa da formação do aluno.

No processo de observação da rotina escolar e do desenvolvimento das tarefas propostas interessou saber se as práticas das professoras convergiam para as premissas ou características teóricas do trabalho com projetos. Uma das formas encontradas foi verificar como os autores que se debruçam sobre a discussão e implementação concebiam os projetos. Considerou-se que entre as premissas fundamentais do trabalho com projetos figuram a ênfase na **ação** do aluno **mediada** pelo **professor**; um tema que provém de um problema real que emerge da experiência, do cotidiano do sujeito, a busca de solução para o problema através da utilização de elementos do método científico.

Assim foram observados os seguintes aspectos:

- A rotina escolar, compreendida como as tarefas iniciais que se repetiam no dia-a-dia de cada aula organizada pelas professoras.
- A Metodologia de ensino, compondo-se pelas questões referentes às estratégias de desenvolvimento do projeto enfatizou a discussão em exposições orais e os exercícios escritos. Embora tenham existido atividades diferenciadas, elas ficaram restritas a prática de uma única professora, porém não perderam o caráter centralizador, isto é, tendo como origem a opção docente.

Considerando que a perspectiva do trabalho com projeto é a aquisição de conhecimento mediante um processo de procura, de investigação, tendo como ponto de partida o interesse ou/e a necessidade do sujeito aprendente pelo conhecimento, não se identificou diferença quando comparado a prática cotidiana baseada na exposição oral das informações.

A idéia do projeto em essência é de desenvolver o processo de pesquisa que abarque a autonomia na busca de informações, justificado pela existência de um problema. Nessa análise em particular, identificou-se uma incoerência no aspecto metodológico do processo, devido a um direcionamento significativo das atividades num nível muito informativo e não na construção do conhecimento. A intenção das professoras com certeza foi a inovação característica do projeto, porém no desenvolvimento a prática da aula não foi questionadora.

Os conteúdos vinculados ao projeto foram previamente definidos e seqüenciados de maneira que as estratégias se voltaram a aquisição pelo aluno. Em nenhum caso houve ampliação destes conteúdos segundo os interesses ou dificuldades do aluno, tendo uma perspectiva bastante disciplinar, mesmo com algumas tentativas de integração. O conhecimento chegava de forma informativa caracterizando a perspectiva escolástica e não projetiva. Os conceitos trabalhados foram apresentados pelas professoras e não resultou de nenhuma reflexão e/ou pesquisa realizada pelos alunos.

A relação professor-aluno percebida no âmbito das relações interpessoais e do papel de cada sujeito, foi de condescendência, no que se refere à postura dos alunos, enquanto as tarefas foram de seu interesse, eles participaram ativamente. No entanto, essa atitude diminuiu e confundiu-se em alguns momentos com indisciplina frente à falta de estímulo proveniente de tarefas cotidianas aparentemente repetitivas em sala de aula, como as cópias de exercícios escritos no quadro.

Em referência aos alunos a sua posição no projeto flutuou entre a participação parcial, o desinteresse e a aceitação, que, em síntese, representou uma atitude basicamente receptora. Quanto às professoras, apesar da consciência da flexibilidade do plano e a relação

dos conteúdos que poderia ser possibilitada pelo projeto, destacou-se muito o cumprimento das atividades e do tempo estimado para cada uma delas. Seu papel configurou-se numa postura de informante. As intervenções enfatizaram a direção e supervisão das tarefas, além de atitudes de disciplina e controle dos alunos.

Considerando que uma das características básicas do projeto é a ênfase na ação do aluno, na sua capacidade de aprender a partir da experimentação e vivência, pode-se perceber que as ações dos alunos foram direcionadas pelas tarefas propostas pelas professoras, inclusive condicionando as respostas.

Quanto à posição docente, concebendo o professor como encarregado do planejamento e da sistematização das tarefas escolares, numa postura mediadora, cabe-lhe a função de oferecer condições para que o aluno concretize sua aprendizagem. Desse modo, não se pode negar a existência dessa postura nas professoras, quando refletiram e definiram as tarefas que julgaram promoverem a aprendizagem de seus alunos.

Embora a base do trabalho com projeto seja a existência de um problema, uma necessidade pressentida pelos sujeitos, as temáticas foram pré-definidas pelas equipes pedagógicas e as professoras, tomando por base as sugestões advindas das respectivas secretarias de educação e outras julgadas relevantes, mas arbitrárias aos interesses dos alunos.

Sabendo que a aprendizagem decorre da ação do indivíduo sob os objetos de conhecimento percebeu-se que os conhecimentos foram organizados, chegando ao aluno através das indicações e explicações das professoras.

Conforme comentado, o projeto existe em função de um problema e da busca de solução. A utilização de elementos do método científico é decididamente, o que pode dar a tônica real. Há etapas definidoras do processo de investigação que demandam desde a reflexão até a ação sob o problema. O traçado de um caminho que considera os elementos do pensar e fazer científicos seria a característica básica do projeto; todavia, não houve uma problematização real para os alunos e as soluções foram delineadas pelas professoras.

Essa ação descaracterizou o sentido do projeto e se revelou na própria condução das tarefas que, apesar de seguirem o plano de trabalho, não contemplaram o questionamento de maneira mais construtiva. O que marcou o desenvolvimento dos projetos foi a ordenação de atividades pré estabelecidas de forma a explorar os conteúdos, sem, no entanto, proporcionar experiências de descobertas.

Pode-se visualizar que as questões relacionadas diretamente ao desenvolvimento do processo de pesquisa estavam sem nenhum registro da prática das professoras. Ao analisar as tarefas planejadas e executadas não foi possível identificar indícios de um processo de investigação, ou encaminhamentos que auxiliassem o aluno no processo de construção de dados a partir de ações autônomas. A tradição de falar em detrimento a perspectiva de possibilitar ao aluno a exploração do conhecimento ainda figura como prática comum na escola.

## **7 DA AD-MIRAÇÃO À COMPREENSÃO DO OUTRO: UMA PRÁTICA DE ENSINO EM BUSCA DA QUALIDADE**

Considerando as afirmações anteriores, pode-se perceber que os projetos tornaram-se uma possibilidade de trabalho educativo que trouxe/traz alterações evidentes na rotina escolar, quanto à organização do tempo e do espaço nos conteúdos disciplinares, na maneira de instrumentalizar o processo de avaliação e, neste percurso, nas concepções dos professores. Além disso, em sua sistematização, garante um número de elementos que subsidiam o processo de organização do professor, demonstrando a relevância de se

considerar o contexto de gênese das iniciativas pedagógicas, como fonte para elaboração de novas ações e sua devida compreensão.

O desenvolvimento do projeto precisa respeitar a capacidade criadora e investigativa, ausente nas práticas observadas e desenvolvidas pelas professoras. O que se pode identificar foi uma verticalização das atividades propostas no projeto, definidas a priori pelas professoras.

Quando analisadas, as práticas das professoras apontaram para uma dicotomia entre as intenções (postas nas justificativas para a adoção dos projetos) as ações (que refletiam características de uma prática conservadora em sala de aula pelo total direcionamento das atividades propostas).

A forma simplista como o projeto tem sido absorvido pelas escolas de um modo geral, esconde, por assim dizer, uma teoria pedagógica que o acompanha, com isso pode-se perceber a necessidade de sair do senso comum que tem direcionado o trabalho pedagógico através de projetos. Isso vem dizer que, dentro de uma determinada situação de uso do projeto está implícita uma concepção de formação que envolve uma teoria educacional vinculada a um contexto histórico no qual os sujeitos se inserem.

Os projetos desenvolvidos pelas professoras em suas salas de aula, não deram visibilidade à organização curricular das escolas, pois não se fizeram presentes como linha pedagógica ou opção e prática coletivas, figurando apenas como um instrumental didático que poderia auxiliar o desenvolvimento da ação educativa. O projeto foi compreendido como uma forma de intervir na realidade, cujo objetivo voltava-se a transformação da rotina escolar, gerando construções positivas e satisfatórias a partir de uma forma definida de sistematização do trabalho pedagógico. Era uma prática episódica e não uma perspectiva de trabalho formativo.

A adoção do projeto como opção metodológica não significou uma mudança efetiva no direcionamento da ação didática. Numa reflexão sobre tal situação, concluiu-se haver a necessidade de se compreender o significado deste tipo de trabalho, abarcando as diferentes dimensões que implicam na prática da investigação, da pesquisa.

A opção pelo projeto implicaria assumir uma postura político-pedagógica; política devido à necessidade do professor assumir uma posição, não estar neutro as transformações e exigências do mundo moderno; e pedagógica por buscar a efetivação de uma aprendizagem composta de significados. A postura pedagógica implica assumir uma prática sistemática, intencional, determinada a uma finalidade que envolve o perfil de formação do ser humano para conviver no mundo atual.

Por fim, a tese que se defende é que as opções didáticas feitas pelos professores precisam ancorar-se em conhecimentos amplos que envolvam a compreensão dos diferentes aspectos que compõem o processo educativo. Indo mais além, que as práticas de ensino estão sendo desenvolvidas de maneira descontextualizada e técnica, sem confrontar a realidade em que se inserem; que a opção pelo projeto tem se dado muito mais na compreensão de ser um instrumento que **sempre** pode se fazer uso quando a rotina é abalada em sala de aula.

Sem a devida compreensão dos aspectos históricos que envolvem a organização do trabalho pedagógico, a prática de ensino pode não se constituir um meio efetivo de conhecimento e reflexão sobre a realidade, principalmente na educação das crianças das classes populares.

Discutir a prática do trabalho com projetos no interior da escola colocou-se como uma necessidade urgente em vista da própria adoção da gestão de projetos nos demais segmentos da sociedade, onde, futuramente esses alunos estarão inseridos. Respeitando-se os limites da função de cada segmento/área, coloca-se a gestão de projetos como a aplicação de conhecimentos, habilidades e técnicas que subsidiam a elaboração de atividades relacionadas a objetivos, prazos e custos definidos, mobilizando recursos técnicos e humanos.

Na escola, o professor assume a função de gerente (abusando do termo), por se responsabilizar pelo projeto, e não muito diferente da perspectiva da gestão de projetos de áreas como engenharias, administração etc., em que a função passa pela elaboração, tentando manter o andamento do projeto e a integração dos participantes, considerando ainda as variáveis envolvidas. Tem como objetivo geral minimizar as falhas e preencher as lacunas apresentadas. Apenas o foco do professor é o desenvolvimento de um produto imaterial: a aprendizagem.

Finalizando, a pretensão deste trabalho foi oferecer um conjunto de informações que pudesse colaborar para uma reflexão tanto a respeito dos projetos como instrumento de ensino, quanto da própria prática docente que deles faz uso no contexto sócio-histórico em que se vive atualmente. Assim, contribuir para que a opção e utilização de projetos aconteçam de forma consciente e dotada de conhecimentos que possibilitem ao professor/a professora desenvolver uma ação efetiva de formação das crianças que integram o sistema público de ensino bem como na (re) construção de novos conhecimentos. Mediante a vivência desta pesquisa, acredita-se haver atingido os objetivos ora propostos, consciente também que este trabalho possui limitações bem como possibilidades de ampliação, de outros olhares.

#### **CONCEPTIONS AND EDUCATIONAL PRACTICE-BASED MANAGEMENT OF WORKING WITH PROJECTS**

##### **Abstract**

*The discussion we have established in this study is about how the educational practice is developing based on work management with projects, by the methodological choice of the teacher. The study uses an ethnographic qualitative approach conducted with a group of six teachers in two public schools in School Administrative Zone north of the city of Natal / RN. Data were constructed from semi-structured interviews, reinforced by the direct observation of the teaching practice. The objectives were to identify the reasons why the option for the project, listing the benchmarks that subsidized their construction, the observation of everyday experience in educational planning and development of projects developed. In the light of information we can notice a complex and even contradictory, which is confusing the concepts and practices are weakened. The analysis revealed inconsistencies between theory and practice in working with projects, the fruit of little theoretical development of teachers. The adoption of the project as a methodological option has meant a change in direction of the effective action didactic. Reflects on this situation, it was concluded that there is a need to broaden the understanding of the significance of this type of work, covering the different dimensions that involve the practice of research, research and training of teachers.*

**Keywords:** Working with projects. Practice of teaching. Teaching practice. Elementary school.

*Artigo recebido em 15/02/2011 e aceito para publicação em 15/09/2011*

#### **REFERÊNCIAS**

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Tendências atuais da pesquisa na escola. **Cad. CEDES**, Campinas Dec. 1997 vol.18, n.43-Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=s0101-32621997000200005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0101-32621997000200005). Acesso: 25. jan.2007.

ARENDDT, Hannah. **O que é política?** Fragmentos das Obras Póstumas compiladas por Úrsula Ludz. (Org). 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994. (coleção ciências da educação).

BOUTINET, Jean- Pierre. **Antropologia do projeto**. 5. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CASALI, A. et al. (Orgs). **Empregabilidade e educação**: novos caminhos no mundo do trabalho. São Paulo: EDUC, 1997.

CAVALCANTE, Christianne Medeiros. **Ensinando - Pensando - Aprendendo**: Prática de projetos e Autoformação. Natal: UFRN, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2002.

\_\_\_\_\_. **Professoras e projetos**: concepções e práticas nos anos iniciais do ensino fundamental. Natal: UFRN, 2009. 252f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2009.

COLL, César. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: ARTMED, 2002. Cap. 3 – natureza e planejamento das atividades no jardim de infância.

DEWEY, John. **Vida e educação**. 10 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

GENTILLI, Pablo A A ; SILVA, Tomaz Tadeu. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. Coleção Ciências Sociais da Educação.

HARVEY, D. **A consição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1993.

JACOMELI, Mara Regina M. **PCNs e temas transversais**: análise histórica das políticas educacionais brasileiras. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

KILPATRICK, William. H. **Educação para uma civilização em mudança**. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos. 1967.

LARROYO, Francisco. **História geral da pedagogia**. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1970.

LEITE, Elvira; MALPIQUE, Manuela; SANTOS, Milice Ribeiro dos. **Trabalho de projecto**: aprender por projectos centrados em problemas. 4. ed. Porto: edições Afrontamento, vol. 1, 2001.

LEITE, Elvira; MALPIQUE, Manuela; SANTOS, Milice Ribeiro dos. **Trabalho de projecto**: leituras comentadas. 3. ed. Porto: Edições Afrotamento, vol 2 ,1993.

LEITE, Lúcia H. Alvaraz; OLIVEIRA, Maria Elisabete; MALDONADO, Mércia D. Projetos de trabalho. **Cadernos do TV escola**. n. 3. Diários de projetos de trabalho. Brasília. MEC. SEAD, 1998.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 3. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M.S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. 9. ed. São Paulo: melhoramentos. 1967. (Biblioteca de Educação).

LUCK, Heloísa. **Metodologia de projetos: uma ferramenta de planejamento e gestão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da Educação e da Pedagogia**. 3. ed. v. 59. São Paulo: Editora Nacional, 1967. (Atualidades Pedagógicas).

MACHADO, Nilson José. **Educação: projetos e valores**. São Paulo: Escrituras Editora, 2000. (Coleção ensaios transversais).

MARTINS, Jorge Santos. **Projetos de pesquisa: estratégias de ensino e aprendizagem em sala de aula**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. **A abordagem etnográfica na investigação científica**. Disponível em:

<http://www.ines.gov.br/paginas/revista/A%20bordag%20 etnogr para%20Monica.htm>.

Acesso em: 25. jan. 2007

OLIVEIRA, Antonio Carlos de. **Projetos pedagógicos e práticas interdisciplinares: uma abordagem para os temas transversais**. São Paulo: Avercamp, 2005.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de metodologia científica**. São Paulo: Pioneira, 2002.

PARO, Vitor Henrique. O caráter político e administrativo das práticas cotidianas na escola pública. **Em Aberto**, Brasília, ano 11, n. 53, p. 39-45. jan./mar. 1992.

\_\_\_\_\_. Eleição de Diretores de Escolas Públicas: Avanços e Limites da Prática. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.77, n. 186, p. 376-395, maio/ago. 1996.

RIOS, T. Azerêdo. **Ética e competência**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1995 (Coleção questões de nosso tempo).

RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de psicologia geral**. V. VI: a actuação, a actividade. Lisboa: Estampa, 1977.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA Rosalina Carvalho da. A falsa dicotomia qualitativo -quantitativo: paradigmas que informam nossas práticas de pesquisas In: Romanelli, G.; Biasoli-Alves, Z.M.M. **Diálogos**

**Metodológicos sobre Prática de Pesquisa** - Programa de Pós-Graduação em Psicologia da FFCLRP USP / CAPES ; R. Preto:Editora Legis-Summa), 1998.

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes**. 2. ed. Lisboa, Portugal: editora Moraes, 1981.

SOARES, Maria C. C. Banco mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia de, WARDE, M. J., HADDAD, S. (Org). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.