

| <b>Tema .....</b>  | <b>Página</b> |
|--|---------------|
| Introdução .....   | 3             |
| Pauta para o encontro de formação continuada.....  | 4             |
| O ensino escolar por projetos de trabalho.....   | 5             |
| Escola e questões de cidadania no ensino fundamental: para se pensar nos métodos de ensino ..... | 24            |
| O Conselho de grupo .....  | 33            |
| Situações-problema – Conselho de grupo .....   | 43            |
| Anexos .....   | 44            |

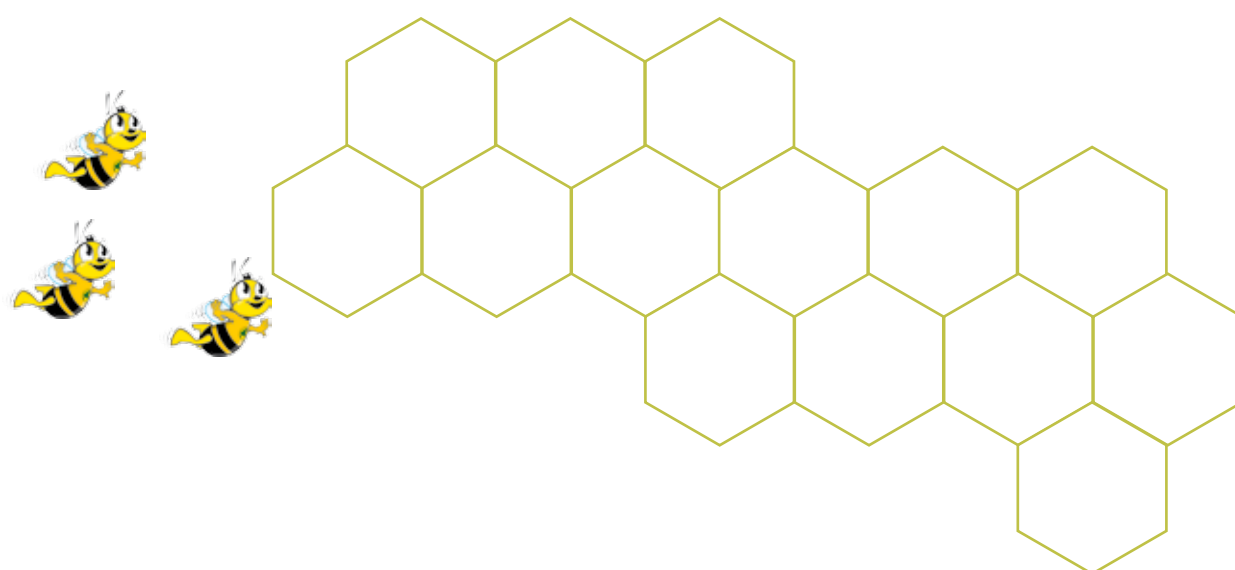




## Introdução

Esta apostila reúne textos e atividades que têm por objetivo possibilitar aos Assessores Pedagógicos aprofundarem seus conhecimentos acerca de temas fundamentais para o Programa A União Faz a Vida. Ela está organizada em duas seções: a primeira apresenta a pauta formativa que orientará o encontro; e a segunda reúne textos que apoiam o processo formativo.

Os três textos que subsidiarão o encontro formativo, ainda que tratem de temas distintos, são interdependentes. O primeiro, *Ensino escolar por projetos de trabalho*, apresenta uma perspectiva histórica do uso dos projetos na história da educação, destacando, particularmente, sua origem e suas abordagens. Além disso, institui como tema as principais diferenças entre o currículo organizado por *projetos* e o currículo organizado por *programa*. O segundo texto, *Escola e questões de cidadania no ensino fundamental: para se pensar nos métodos de ensino*, apresenta questões sobre a história da educação brasileira, tematizando a cidadania e a cooperação como elementos fundamentais para a formação da organização social democrática. O terceiro texto, *Conselho de grupo*, tem como tópico a importância dos processos assembleares no interior das instituições escolares como exercício importante para a formação da cidadania e apresenta as principais etapas para a sua implementação. Por fim, apresentamos, em anexo, documentos que podem servir como exemplos de formulações de regras impessoais e de organização de currículos em diferentes momentos históricos. Esperamos que esses subsídios auxiliem as ações que compreendem as etapas subsequentes, particularmente a fase de desenvolvimento, do processo formativo dos educadores que atuam com crianças e adolescentes no interior dos estabelecimentos de ensino signatários do Programa A União Faz a Vida.



# Pauta para o encontro de formação continuada

### Primeiro dia – MANHÃ

Escola, questões de cidadania na história da educação brasileira e o ensino por projetos de trabalho (I)

#### Momento 1 – 2h 10min

Apresentação dos formadores e Assessores: 40min  
Apresentação do filme institucional: 10min  
Apresentação do tema: apreciação expositiva (1h 30min)

Coffee break: 15min

Rodada de questões sobre o tema: 30min

#### Momento 2 – 1h

Leitura do texto: Ensino escolar por projetos de trabalho – páginas 8 a 15 e 22 a 33.

### Primeiro dia – TARDE

#### Momento 1 – 1h 15min

Leitura do texto I: Ensino escolar por projetos de trabalho

Exercício 1: Partindo do texto Ensino escolar por projetos de trabalho, organizar um debate comparativo entre a pedagogia dos projetos e o programa por objetivos – a questão é trabalhar os conceitos de experiência e trabalho cooperativo em sala de aula.

#### Momento 2 – 1h

Painel – apresentação das sínteses

Coffee break: 15min

#### Momento 3 – 1h 30min

Planejamento do professor

### Segundo dia – MANHÃ

Conselho de grupo

#### Momento 1 – 1h 30min

Leitura e destaques do texto: Conselho de grupo

Coffee break: 15min

#### Momento 2 – 1h 30 min

Implementação do Conselho de grupo: suas fases e características

#### Momento 3 – 30min

Análise da experiência

### Segundo dia – TARDE

Escola e questões de cidadania na história da educação brasileira (II)

#### Momento 1 – 40min

Leitura do texto II: Escola e questões de cidadania na história da educação brasileira

#### Momento 2 – 1h 40min

Exercício 2: Partindo do texto sobre cidadania e métodos escolares, organizar um mapa conceitual que permita indicar as relações entre concepção de cidadania e mobilização dos métodos pedagógicos – programa por objetivos; e pedagogia dos projetos. Discussão em pequenos grupos (40min)  
Painel – Sínteses (1h)

Coffee break 15min

#### Momento 3 – 1h

Exercício 3: Partindo dos textos apresentados, organizar um projeto/questionário que vise medir as dificuldades de implantação da pedagogia dos projetos. Para isso, é necessário pensar em diferentes âmbitos de mudança/resistência:

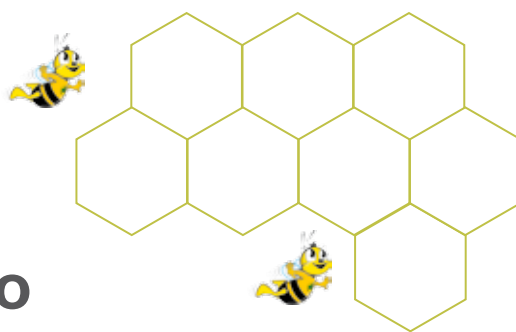
- Arquitetura escolar – organização dos espaços escolares
- Disciplina – regras impessoais
- Organização do tempo escolar
- Organização do conhecimento

#### Momento 4 – 30min

Avaliação

# TEXTO 1

## O Ensino Escolar por Projetos de Trabalho



### Introdução

Desde um pouco antes da metade do século passado, intermediados por períodos de maior ou menor intensidade, têm sido constantes os movimentos por busca de reformas no ensino no Brasil. Esses movimentos, alguns em nível nacional, têm apontado cada vez mais para a ideia de construir uma escola integralmente popular, isto é, que seja popular desde as possibilidades de acesso até a definição de suas instâncias pedagógicas. Citamos, só para registro, os mais abrangentes e marcantes, como foram os casos do movimento escolanovista de 1930, do movimento de renovação dos anos de 1960, puxado, certamente, pela intensificação dos processos de industrialização e de modernização tecnológica vividos naquele momento, e do movimento construtivista dos anos de 1980 e 1990. Mais recentemente, tivemos o caso de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Mesmo assim, em que pesem os empenhos verificados no âmbito de muitos desses movimentos para superar certos obstáculos e para desfazer mitos de uma escola tradicional, pensada para as elites desde sua origem, é natural que ainda tenhamos muitos problemas a enfrentar, e a continuidade do debate tem nos mostrado isso.

Queremos falar, aqui, de duas questões diretamente ligadas ao trabalho de sala de aula e que frequentemente nos são apresentadas. Uma delas diz respeito aos papéis desempe-

nhados pelo atores diretamente implicados no trabalho escolar, mais propriamente falamos de professores e alunos. A outra, que quase sempre motiva discussões nos movimentos de reforma, é relação à organização e ao tratamento das disciplinas.

De fato, grande parte da crítica atual ao trabalho escolar, no que se refere a essas questões, ainda nos faz pensar em programas de ensino que:

Apresentam listas de conteúdos dispostos em geral de modo linear e que são tratados como dados abstratos, quase nunca vistos como instrumentos para refletir a própria vida ou a dinâmica das relações sociais.

Predeterminam e limitam as ações dos atores diretamente implicados (professores e alunos) ao ditar os rumos que o ensino deve tomar.

Referências a situações como essas têm sido recorrentes no julgamento do trabalho escolar, são seguidamente citadas na literatura e, por conseguinte, reclamadas nas publicações de reorientação curricular.

A ideia de projeto no campo educacional parece-nos que vem no cerne das alternativas colocadas para repensarmos questões como essas. Aliás, a palavra *projeto*, é bom que lembremos, tem sido de uso cada vez mais frequente, senão obrigatório, no ensino de uma infinidade de empreendimentos, sejam eles individuais, sejam eles em grupos, de ordem tecnológica ou social, e tem soado em nosso tempo como o *essencial* em se tratando da renovação de prá-

ticas. Não se limitando, é verdade, à educação e à formação, revela-se em domínios dos mais variados empreendimentos, que vão da gestão de serviços públicos à gestão de empresas, passando, ainda, por organizações de eventos de ordem social ou cultural. Repetindo a pergunta de Belong (*apud* BARBIER, 1996, p.20): *teremos entrado numa civilização de projetos?*

Neste trabalho, queremos abordar a ideia de projeto quando posto em prática no contexto educacional, procurando entender as motivações que a tornaram presente, os significados e a extensão de possibilidades que procurou possibilitar em cada momento, lembrando que o uso dessa palavra em educação não é novo.

Mais do que isso, queremos propor que a ideia de projeto, tal como aqui tentaremos delinear-la, possa contribuir para tratarmos de questões que continuam nos desafiando ao pretendermos repensar modelos educacionais, especialmente aos mais ligados à sala de aula, como os que acima especificamos.

Com efeito, duas prerrogativas muito marcantes para a ideia de projeto como imagem antecipadora dos empreendimentos em que se encontra inserida, dizem diretamente respeito: à competência dos idealizadores e aos modos de elaboração de planos de ação.

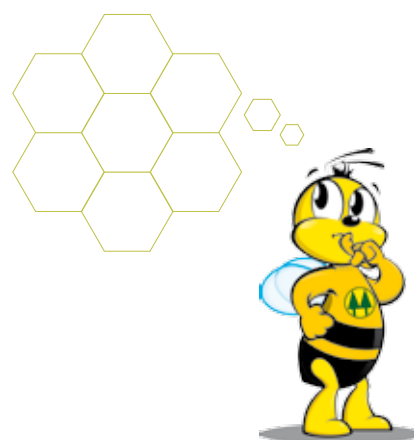
Verificando finalmente que a ideia de projeto tem estado em ascensão em diversos modos de empreendimentos na atualidade, julgamos ser necessária uma melhor compreensão de sua possível inserção nas questões de ensino e aprendizagem no âmbito escolar, o que pode nos colocar em perspectiva a uma nova conceitualização de currículo.

Para uma fundamentação geral à ideia de projeto, estamos tomando como referência central o trabalho de Boutinet (1996), cujo compro-

misso inicial é debater sobre a necessidade de compreensão atual da palavra, em face de uma verdadeira inflação de seu uso no cotidiano. Quanto ao campo operatório, Boutinet (1996) destaca o projeto como um modo de comprometimento contínuo com o futuro, que não se esgota na perspectiva do plano ou do objetivo preciso, versões, para ele, do modo determinista de operar.

A condição de abertura, que se pretende dar a ideia de projeto, torna evidente o seu sentido bem mais amplo em relação ao plano de objetivos, uma vez que sua dinâmica operatória, marcada por um caráter transformador, vem distingui-lo de pronto da ideia de um programa, recurso habitual no ensino tradicional, ideias que colocamos em perspectiva no presente texto.

As perspectivas possibilitadas pela ideia de projeto indicam proximidades com a dos processos aleatórios que caracterizam os sistemas abertos. São precisamente essas condições que nos levam a tomá-lo como guia de referência para uma rediscussão sobre o conceito de currículo, seguindo-se daí o interesse pela obra de Boutinet (1996) para as perspectivas aqui almejadas.



### 1. Sobre a ideia de projeto

“Um projeto é, antes de mais nada,  
uma ideia, uma irrealidade.”

José Antonio Marina (1935)

É bem possível que as novas tendências apontadas para o campo curricular ultimamente estejam, em grande parte, refletindo a renovação que hoje se faz verificar no discurso pedagógico, pois muito se fala em habilidades e competências, em um papel mais ativo do estudante para o seu próprio aprendizado, bem como em uma maior responsabilidade e autonomia dos professores na organização de suas propostas de ensino. Nesse sentido, os apelos por uma renovação da dinâmica das práticas educacionais surgem cada vez mais focados na sala de aula e nos seus atores.

Paralelamente a essas constatações, temos notado que a recorrência à palavra *projeto*, que mais habitualmente víamos associada ao trabalho de engenheiros, arquitetos, políticos ou de pesquisadores acadêmicos, passa também a fazer parte do vocabulário dos educadores, quando se trata de propor alternativas às práticas escolares.

Sem dúvida, tem sido bem comum que os movimentos que buscam formas alternativas para a atividade educacional, principalmente aqueles que são vistos como *mais progressistas*, façam uso de tal palavra para nomear suas novas proposições – as que envolvem um grupo de escolas, uma única escola ou até mesmo uma única sala de aula: *projeto de alfabetização de adultos*; *projeto de educação comunitária*; *projeto de aceleração da aprendizagem*; *projeto de resolução de problemas* são alguns dos exemplos.

Nota-se, ainda, que a simples indicação da existência de um projeto como referência para a atividade educativa em qualquer nível, independentemente de como isso possa ser entendido, já é motivo para emprestar certo grau de otimismo, senão de confiança, quanto às possibilidades do trabalho e de aprová-lo por antecipação.

Coincidência ou não, as indicações mostram que a palavra projeto origina-se do latim *proiectus*, que significa “lançado para a frente, ação de se estender, extensão”, trazendo a ideia de “proeminente, pronto ou disposto, desenfreado”<sup>1</sup>. Tais conotações parecem justificar a presunção do otimismo.

Entretanto, em que pese a validade ou não do otimismo despertado, adiantemos que a experiência com projetos tem trazido, de fato, em muitas oportunidades, certo ineditismo à organização e à condução operacional de propostas de ensino e aprendizagem, mesmo quando se trata de organizar o ensino de uma única disciplina.

Entre outras coisas, essa prática, mesmo em casos de empreendimentos mais simples, tem propiciado que professores e alunos se coloquem com maior autonomia diante das situações de ensino e aprendizagem que concebem, já que, por essa via, é mais comum que eles próprios as criem. Julgamos ser esse o traço mais positivo da condição de projeto levado ao campo pedagógico, podendo, até mesmo, se tornar a chave principal do caminho de sua consolidação nesse meio.

Seria razoável dizer que a ideia de projeto, tal como tem sido concebida no meio escolar, tem propiciado que professores e alunos assumam mais efetivamente não apenas a condução, mas também, e esse é um fato notável, a autoria

1 Cf. Faria, E. Dicionário Escolar Latino-Português. *Ministério da Educação e Cultura - MEC (1955)*.



dos empreendimentos, invertendo a lógica, há muito tempo predominante, de serem meros seguidores de programas previamente elaborados por terceiros. Já há algum tempo que notamos sinais dessa inversão quando está presente, seja lá como for interpretada em cada momento a ideia de projeto.

De fato, as situações educacionais que se mostram mais inovadoras, aquelas que em geral são tratadas de *projeto* nas escolas, acontecem menos por interferências e prescrições e mais por iniciativas dos atores escolares que, mesmo considerando os programas de praxe, procuram mobilizar meios para possibilitar suas próprias proposições. Nessas experiências, os saberes são frequentemente reinterpretados e, via de regra, reconfigurados em vista dos interesses colocados nos projetos, ou seja, dos interesses e das ações delineadas pelos próprios atores. De certa forma, é o que também nos atesta Arroyo (1999):

As propostas de inovação que estão acontecendo em inúmeras escolas não ignoram a centralidade dos saberes ensinados, dos currículos, mas os ressitua na relação com os complexos mecanismos que interagem na prática escolar. Esta é uma das surpresas de cada coletivo de professores, alunos e famílias quando dialogam: perceber que o cotidiano da escola é mais rico, que há um processo educativo, de socialização, de valores, que há um tecido socio-cultural riquíssimo em nuances (...). Professores e alunos descobrem-se interagindo nessa totalidade. Toda essa trama escolar filtra, seleciona conteúdos, amplia-os, configura os saberes, os valores, a cultura e a so-

cialização que acontecem no tempo da escola. Se toda essa complexidade permanecer intocada, não acontece a inovação educativa, ainda que cada professor receba um exemplar dos Parâmetros Curriculares Nacionais ou de qualquer modelo radical de escola e currículo (...) (p.162).

Há nessas considerações, como se pode perceber, um modo de chamar a atenção para a importância do efetivo papel dos atores na construção do currículo. De fato, um pouco mais adiante Arroyo propõe que:

Quando os professores situam a inovação nas diversas práticas do cotidiano de sua ação e captam sua complexa riqueza educativa, vão entendendo que o currículo não pode ser reduzido a um documento estático a ser cumprido em cada semana, bimestre, ano letivo, em cada série ou nível de ensino nem a ser avaliado nacionalmente com um “provão” (1999, p.163 – aspas do autor).

A consideração do currículo como documento oficial a ser adotado parece-nos ser o ponto central da questão, ao julgarmos as constatações e considerações aqui anotadas. Sabemos que são crescentes os rumores acerca dos limites impostos à ação pedagógica por uma “adoção” programática pura e simples e, ao mesmo tempo, percebemos que os propósitos da atividade educacional vão muito além da ideia de programa a ser cumprido ou do preparo para exames.

Arriscamo-nos a dizer que a referência ao *projeto* tem crescido na mesma proporção des-



ses rumores. A busca de novas opções para a condição tradicional de organização e efetivação dos processos de ensino e aprendizagem e, por consequência, da concepção de currículo, parece incluir, e de forma decisiva, a ideia de *projeto*.

### **Projeto e Ensino: da Accademia di San Luca (1577) aos nossos dias**

Contudo, embora suscite certo entusiasmo em tempos presentes, a ideia de projeto é algo que, na verdade, reaparece no meio escolar. As indicações têm mostrado, por exemplo, que tal ideia teve grande florescimento no campo pedagógico no início do século XX, quando alguns educadores (ditos progressistas) norte-americanos iniciaram um movimento de oposição à Pedagogia tradicional. Representantes do pensamento pragmático americano, John Dewey e William H. Kilpatrick teriam sido, nessa época, os principais propositores da ideia de projeto no ensino e por seus desdobramentos durante certo tempo. É de autoria deste, aliás, o ensaio “The Project Method”, publicado em 1918, que exerceu bastante influência entre os educadores em várias partes do mundo.

No entanto, pesquisas mais recentes indicam que o uso do termo *projeto* como ferramenta do trabalho pedagógico teve origem em um momento bem anterior. Michael Knoll (1997) aponta que o termo já teria sido usado com tal sentido nas escolas de arquitetura e engenharia italianas no final do século XVI. De acordo com o autor, os arquitetos dessa época estavam insatisfeitos com a condição de artesãos e desejavam melhorar seu *status* profissional. Para eles, o treinamento que recebiam em tal condição não era suficiente para satisfazer as demandas

artísticas e científicas do trabalho, pois deveriam projetar construções não somente belas, mas também funcionais. Ora, para uma ascensão profissional, reconheceu-se a necessidade de a arquitetura desenvolver melhor os fundamentos teóricos da *Arte de construir* e tornar-se, inclusive, objeto de estudos acadêmicos. Em um movimento que congregou arquitetos, pintores e escultores, foi fundada em Roma, no ano de 1577 a *Accademia di San Luca*.

Nesse tempo, era muito comum que as comissões arquitetônicas realizassem competições para premiar os melhores trabalhos. Além disso, as competições eram também consideradas importantes por colocar em constante desafio a criatividade dos arquitetos. Segundo Knoll (1997), essa prática acabou sendo incorporada pela *Accademia di San Luca*, só que na *Accademia*, os trabalhos eram hipotéticos, isto é, não eram destinados à construção real. Por essa razão, eles eram chamados “*progetti*”<sup>2</sup>.

Desse modo, como afirma Knoll (1997, p.61), “foi na *Accademia di San Luca*, em Roma, que o termo ‘projeto’ apareceu pela primeira vez como modo de referência a uma atividade educacional”.

Cabe dizer, entretanto, que as competições, tal com estavam organizadas na *Accademia di San Luca*, não eram atividade central do ensino



2 Do plural de *progetto*, ou *projeto*, em português.



acadêmico. Com efeito, qualquer jovem arquiteto poderia participar, independentemente de ser ou não aluno da Accademia, o que tira a centralidade do projeto como ferramenta de ensino, embora seja válido o registro de sua aparição inédita.

Ainda de acordo com Knoll (1997), a ideia dos italianos foi mais tarde adotada pela Academie Royale d'Architecture de Paris, fundada em 1671. Entretanto, os franceses, alterando as condições da competição, exigiam que os competidores fossem todos estudantes da academia e também passaram a promover competições mensais (as dos italianos eram anuais). Ademais, as premiações mensais contavam pontos para as promoções dentro do curso e para a obtenção do título de arquiteto. Sendo assim, o *projeto* parece que se tornou o foco principal do curso. Para Knoll (1997, p.62), isso fez com que “a evolução da ideia de *projeto* como atividade escolar e como método de ensino se tornasse completa”. Mais tarde, por volta do final do século XVIII, o ensino por meio de projetos teria chegado também aos cursos de engenharia em várias universidades da Europa e, no início do século XIX, em cursos idênticos nos Estados Unidos.

A transposição do método de projeto para os cursos de engenharia na América parece ter tido grande importância não só para sua expansão, mas também para que fosse ganhando, aos poucos, novos rumos e mais consistência como ferramenta pedagógica. De fato, interessados em aumentar o tempo de estudos e de contato dos alunos com a pesquisa, professores de escolas superiores americanas de engenharia desenvolveram estudos para criar, em 1879, o primeiro, assim chamado, Manual de Treinamento Escolar. A fonte inspiradora de tal criação teria sido a exibição, em 1876, de um processo russo de instrução (*Russian system*, conforme foi cha-

mado) e que teve lugar no Centennial Exhibition, na Filadélfia.

O Manual de Treinamento Escolar proporcionava aos alunos o desenvolvimento sucessivo de vários projetos em diferentes modalidades durante o curso. A elaboração completa de um *projeto* era um requisito para obtenção do diploma. O projeto de cada estudante deveria vir acompanhado de uma completa explicação de seu modo de funcionamento e do modelo usado para a elaboração.

Com o passar do tempo, o método de projetos em atividades educacionais foi ganhando mais adeptos, mas sua popularidade só começou a ultrapassar as fronteiras das artes industriais por volta de 1910, quando passou a ser conhecido em outros centros educacionais, chegando inclusive às escolas de nível superior, chamando a atenção de pesquisadores educacionais.

Nessa época, mais precisamente na segunda metade da década de 1910, é bom frisar, havia um movimento de educadores norte-americanos propondo reformas no ensino, e uma das grandes preocupações desses educadores era em relação aos métodos tradicionais de ensino. O movimento, chamado de “progressista”, primava pela procura de uma Pedagogia que fosse mais significativa e, ao mesmo tempo, capaz de tornar o aluno mais atuante no processo. A crítica principal era referente à passividade com que a criança era vista em situações de ensino e parece ter sido em função disso que o método de projetos despertou maior atenção.

Ao que tudo indica, o método de projetos lhes pareceu a alternativa ideal para fazer frente à questão da passividade, entendendo-se, então, que deveria ser mais bem estudado, pensando-se, inclusive, nas possibilidades de uma maior abrangência de sua aplicação.

No entanto, parece que só a partir do final de 1918, com a publicação do “The Project Method”, de W. Kilpatrick, tivemos uma melhor definição do método de projetos como instrumento curricular nas escolas de Ensino Básico. Kilpatrick, além de pensador educacional, era professor do Teachers College of Columbia University e teria baseado o seu conceito de projeto na “teoria da experiência” de Dewey (Knoll, 1997, p.65), que era seu colega de trabalho. A teoria da experiência de Dewey (Knoll, 1997, p.65) estava focada na ideia de que “conhecimento e experiência são adquiridos pelas crianças quando resolvem problemas práticos em situações sociais”.

Particularmente, o *método de projetos* propunha um rompimento com a estrutura curricular por disciplinas. O currículo deveria ser inteiramente organizado por projetos referenciados em problemas emergentes e de relevância social, que fossem significativos para os alunos e que, ao mesmo tempo, representassem alguma coisa de seu interesse. Os alunos, movidos por seus interesses, deveriam ser, então, o centro do processo.

Entendia-se por tal método que a abordagem satisfatória de um dado problema (possivelmente real) necessitaria envolver conhecimentos que extrapolassem qualquer disciplina, requerendo, na verdade, uma ampla articulação entre elas, o que, pensando em termos de hoje, nos soa mais inter do que multidisciplinar. Macedo (2000, p. 54) assim se reporta a esse respeito:

A proposta de Kilpatrick diferencia-se da articulação multidisciplinar do currículo, porque a lógica que preside o aprendizado no método de projetos não tem relação necessária com a lógica dos diferentes campos do saber. Dissolvem-se os princípios de linearidade do conhecimento, ou seja, desfaz-se a ideia de pré-requisitos,

devido cada disciplina contribuir apenas com o necessário para o equacionamento do problema proposto.

Ora, convenhamos que um processo assim desencadeado coloca em risco iminente qualquer tipo de organização ancorada na composição disciplinar.

Entendemos que as seguidas críticas a essa espécie de subversão, para usar uma palavra forte, advindas de setores interessados na manutenção da estrutura disciplinar, foram responsáveis pelo enfraquecimento do método durante os anos que se seguiram desde a sua proposição. O próprio Dewey parece ter se tornado um crítico do método ao observar que “os alunos sozinhos eram incapazes de elaborar projetos e atividades que pudessem ajudar os professores a assegurar um processo contínuo de aprendizagem e de crescimento” (KNOLL, 1997, p.66). Acrescentemos ainda que, no que tange ao seu propósito de romper com as disciplinas, a proposta de Kilpatrick parece que acabou por se distanciar, inclusive, das ideias de Dewey. De fato, para este, o currículo devia fundamentar-se na experiência da criança, culminando em disciplinas organizadas.

O método de projeto entrou em declínio nos Estados Unidos, mas foi divulgado e aceito em muitos outros países, principalmente na Europa. Em vários deles, teria sido aceito como algo de veras inovador, sobretudo no sentido de promover uma democratização do ensino. Certamente que, embora com adaptações distintas, isso influenciou e, ao que nos parece, ainda hoje influencia reformas curriculares em muitas localidades.



Com efeito, algumas propostas curriculares mais recentes, ainda que introduzindo suas próprias interpretações, fazem insistentes referências à ideia de projeto como forma de inovação ao trabalho curricular.

Poderíamos então enumerar, a par do que nos sugerem essas investigações, quatro grandes períodos para a influência da ideia de projeto no campo educacional: 1590/1765- o começo de trabalhos com projetos nas escolas de arquitetura; 1765/1880- o projeto como um método regular de ensino e sua transposição para a América no Norte; 1915/1965- redefinição da ideia de projeto e seu retorno à Europa; 1965/ aos dias de hoje- redescoberta da ideia de projeto e a terceira onda de sua disseminação internacional.

Com respeito ao seu reaparecimento em nossa época, parece-nos que a ideia de projeto vem, agora, como reação à crescente dominação de uma Pedagogia chamada “tecnicista”, bastante regulada pela linguagem de formulação de objetivos e que tem prestigiado muito mais a lógica do ensino do que a da aprendizagem, estando constantemente dominada pelos padrões arbitrários de avaliação.

Assim, embora tente responder a vários outros tipos de demanda, parece-nos que a intenção do projeto em situações de educação tem hoje motivação idêntica à dos pragmáticos americanos do começo do século: *redefinir o papel dos atores em vista de uma concepção de currículo*.

Convenhamos, então, que a ideia de projeto, mesmo necessitando de uma reinterpretção em nosso tempo, parece vocacionada ao enfrentamento de desafios educacionais que dizem sempre respeito ao trabalho em sala de aula. Torna-se, assim, necessário um melhor investimento na compreensão de tal ideia, principalmente quando sabemos que tem sido crescente

sua requisição e, por que não dizer, utilização no campo educacional.

### **O projeto em ascensão: uma *civilização de projetos***

A recorrência à ideia de projeto, seja lá como for entendida pelos que dela têm hoje feito uso, é algo que não tem se resumido, no entanto, à esfera educacional, como afirma Barbier (1996, p. 19):

**O fenômeno não se limita à educação e à formação, pois se revela em domínios tão variados como o trabalho social, o trabalho terapêutico, a animação cultural, o urbanismo, a construção civil e as obras públicas, o desenvolvimento agrícola, a gestão de serviços públicos e mesmo a gestão de empresas, com o aparecimento muito recente e muito significativo dos projetos de empresa. Trata-se, com toda a evidência, de um fato social novo cuja emergência merece pelo menos atenção.**

Na obra citada, Barbier, na pretensão de uma elucidação quanto à noção de projeto em seus mais variados campos de atuação, analisa as diferentes práticas e circunstâncias de sua elaboração. Constatando evidências da expansão e evolução de tal noção nos últimos tempos, propõe estarmos vivendo uma *civilização de projetos*.

A recorrência à noção de projeto tem sido, pois, como insiste Barbier (1996), *uma marca notável das organizações*, sempre que se trata de engendrar modos de ação, sejam eles técnicos, sejam eles políticos, sejam eles educacionais.

Essa variedade quanto à referência e idealizações, se por um lado conduz à certa banalização da palavra, por outro mostra que a ideia de

projeto é, em nosso tempo, algo em plena ascensão, porque nos parece ser a primeira que se apresenta quando manifestamos a intenção de um empreendimento, fazendo antecipações quanto ao seu futuro. Não é raro que nesse momento idealizemos um cenário que é repleto de possibilidades e de incertezas. Em se tratando das possibilidades de realização do projeto, parece-nos que tudo isso torna imprescindível o compromisso com a ação, ação dos próprios sujeitos que o projetam.

A idealização de um projeto, seja em que meio for, revela, então, a existência de certa motivação para antecipar os modos de ação em busca de um futuro que se crê realizável, mas que, ao admitir abertura para o novo como sua condição vital, trabalha com a ideia de um futuro não totalmente determinado. Isso coloca o projeto como oportunidade ímpar para fazer valer as possibilidades de transformação que certamente devem povoar a mente de quem o projeta.

Há a necessidade de compreender uma interação entre *futuro* e *possibilidades* que está na essência da ideia de projeto, entendida como antecipação do novo. De fato, parece-nos que sem a perspectiva do novo não há lugar para projetos.

É nesse mesmo sentido que Calvo (1992, p. 59), insistindo na ideia de projeto como antecipação, afirma:

**Projeto é (...) uma antecipação do vir-a-ser de algo que, relativamente ao futuro, pode ser qualificado como possível. É evidente que para uma concepção rigorosamente determinística do real é de todo estranha a ideia de projeto. Com efeito, tanto o necessário como o impossível, contradizem a conceitabilidade de algo como um projeto.**

É o mesmo que se pode denotar das palavras de Machado (2000, pp. 6-7):

**Se o futuro já está inteiramente determinado (...) não se faz projeto. Certa abertura para o desconhecido, para o não-determinado, para o universo das possibilidades, da imaginação, da criação, para o risco do insucesso são ingredientes necessários. Na eleição das metas de um projeto, um grande desafio consiste precisamente nessa fuga às certezas. À tentação da determinação.**

Além de requerer tais condições à ideia de projeto, Machado (2000, p. 7, itálicos do autor) acrescenta-lhe outro fator que julga fundamental: a condição de ser o projeto *indelegável*, não admitindo que se possa projetar pelos outros. Diz ele:

**Um projeto é a antecipação de uma ação, envolvendo o novo em algum sentido, mas uma ação a ser realizada pelo sujeito que projeta, individual ou coletivamente.**

A ideia de projeto se apresenta como a de um delineamento ou a de um esboço, ou seja, uma antecipação que se compromete seriamente com um futuro em aberto, mas cuja realização, sempre acreditada possível, se dará por meio de uma busca permeada de ações dos atores diretamente envolvidos. Os atores são os próprios propositores do projeto.

Compreende-se que o ato de projetar é, por excelência, uma capacidade que se distingue na atividade humana: a capacidade de anteci-

par sobre o real. Calvo (1992) dá essa indicação quando quer vincular a moderna interpretação da ideia de projeto à “redescoberta do valor do sujeito humano, após séculos do *contemptus mundi* medieval”, que começa a ser ultrapassada, segundo ele, pelos ideais da civilização renascentista. Assinala aí o antropocentrismo que se torna marcante no pensamento moderno e propõe que o “ter projetos” é da essência do sujeito.

### **As potencialidades do projeto pedagógico na escola**

É patente a intenção de Boutinet (1996), de afiançar-nos, logo de início, sobre a ideia de projeto pretendida na obra, o que o leva a iniciar sua exposição pelo exame do que *não é projeto*. Não há projetose não há compromisso com o *futuro*, com a *ação* e com possibilidade de *abertura* em qualquer empreendimento. Na trajetória de um projeto, há sempre incertezas e riscos, e um futuro *a fazer* que estará sempre entre a possibilidade do sucesso ou insucesso.

Segue-se então que a *Pedagogia do projeto* deve ser distinguida em toda a sua significação da *Pedagogia dos objetivos*. Enquanto esta valoriza excessivamente os fins a atingir, tornando-se quase que exclusivamente operatória e identificada com a determinação, a *Pedagogia do projeto* pretende ser a *Pedagogia da incerteza*. A singularidade da condução por projeto sugere que a pergunta continuada deve desempenhar um papel tão ou mais importante do que o da resposta final.

De tais pressupostos, deve resultar que, na *Pedagogia de projeto*, a ordem do discurso e a ordem da prática têm o mesmo valor; fins e meios são interdependentes. O objetivo é mostrar, afinal, que “o fim” não é mais o “centro do dispositivo”, mas somente mais um de seus ele-

mentos, o que nos parece ser um ponto crucial no rompimento com a praxe educacional tecnicista. Nela, não são os fins (objetivos) que justificam todas as ações?

Como já foi, de certo modo, esboçado, o projeto ressurge em nosso tempo como um apelo educacional em meio a um cenário de crise verificado nas condições de ensino, uma crise gerada no contexto tecnicista da Pedagogia por objetivos. Os desafios colocados trazem cotidianamente fatos, cujo desdobramento final tem refletido em prejuízos de alcance social: evasão total ou inadequação da formação. Ao colocar o projeto como alternativa possível aos desafios logrados nesse sentido, Boutinet (1996, p.195) parece bastante otimista: “o projeto quer-se, no entanto, uma resposta possível aos desafios lançados ao sistema educativo, ao visar modificar as condições nas quais até aqui se aprendia”.

O projeto pretendendo-se operatório, identifica-se com o processo de investigação que contempla os anseios de invenção e de inovação. As delegações referentes a tão distintas tarefas, determinam imediatamente um rompimento com estruturas tradicionais de hierarquia, sabidamente do tipo ascendente/descendente na sua representação matricial.

A gestão por projetos, no âmbito pedagógico, convoca todos os atores a exporem os seus interesses, e qualquer um que entre em contato é chamado a modificar suas próprias práticas. A introdução de um projeto associa-se à introdução de mudanças nas quais os processos repetitivos são superados, visando-se antes de tudo ao que se apresenta à experimentação.

A figura do projeto, do modo como se apresenta nas diversas empreitadas em que possa vir a atuar, vem operar mudanças. Uma das pri-

## Módulo II

meiras situações a ser incomodada é, certamente, a da rotina “começo, meio e fim”, bem definida em cada tempo de empreendimento. De fato, ao admitir as incertezas, o projeto parece querer nos introduzir em uma espécie de jogo infinito que busca sempre novas metas após as metas alcançadas. Uma outra situação a ser questionada é a da centralidade das decisões dos empreendimentos: a gestão por projetos não admite essa centralidade e propõe compartilhar responsabilidades e tomadas de decisões, o que encoraja parcerias na resolução de problemas. Assim, no que diz respeito aos seus pressupostos metodológicos, o projeto é a gestão da singularidade, tornando-se único e inovador.

O projeto é também a pressuposição de um otimismo, enquanto traduz o desejo de provocar mudanças, transformações, em relação a certo estado de coisas. Chega a ser uma aposta de que as realizações são possíveis e que com certeza serão diferentes das anteriores, mesmo sem as garantias absolutas do sucesso, uma vez que vai mais em busca das interrogações do que das respostas. Ao permitir a exploração de oportunidades ainda não experimentadas, cria o cenário da indeterminação. Inserindo-se tanto no plano do discurso quanto no da prática, sem priorizar nenhum dos dois, o projeto coloca-se como o meio da permanente conjugação de ambos.

Afasta-se, então, da ideia de projeto os empreendimentos que, rigorosamente determinados, excluem os sujeitos e as suas realizações. No ideal de um projeto há, potencialmente, o desejo dos atores de atuar, de modificar estados, de transformar a realidade, o que significa pressupor um singular desejo de realizar, mas realizar segundo as metas eleitas pelos próprios atores – *aqueles que têm projetos*.

Portanto, percebe-se que a gestão do *programa* limita-se à transmissão de informações, se for verdade que elas se articulam. Isso ocorre apenas em nome do compromisso com a manutenção de uma ordem preestabelecida e de uma estabilidade duradoura e respondendo a uma solicitação formal. Almejamos que a gestão de um *projeto*, baseada em situações e problemas colocados segundo os interesses dos seus autores/atores, crie situações inéditas e propicie cada vez mais modos de relações entre as informações – uma condição vital de seu desenvolvimento – apresentando possibilidades de ampliar a sua área de abrangência na busca de realização das metas eleitas. Na verdade, o que conta são *as metas eleitas (e geridas) pelos próprios atores*.

No contexto educacional, mais especialmente no do currículo, a ideia de projeto tem colocado em xeque o mito da linearidade, ao desestabilizar sequências tradicionais de ensino/aprendizagem. Além do mais, as questões ou problemas emergentes que se colocam no trajeto dos estudos em *projeto* têm exigido a revisão permanente de metodologias, de materiais e de compreensão de novas realidades, incentivando a pesquisa por parte de professores e alunos, algo bastante plausível e desejável, queremos crer, ao trabalho escolar.



### 2. Projeto e trabalho escolar

“Uma realidade mostra-se sugestiva quando nela se adivinham muitas possibilidades.”

José Antonio Marina (1995)

Após uma melhor compreensão da ideia de projeto, em vista de uma discussão ampliada de sua real caracterização, queremos nos fixar na exploração de suas possibilidades para o campo pedagógico. Vimos que, ao delinear as perspectivas operatórias quanto ao projeto, Boutinet (1996) destaca as práticas pedagógicas como uma das situações que estão a exigí-lo não só para descrever intenções antecipatórias, mas também para engendrar meios de ação.

De fato, ao apostar no esgotamento da Pedagogia por objetivos, Boutinet (1996) anuncia que a Pedagogia do projeto é algo que reaparece em nossa época. Ela seria agora reencorajada pela necessidade de *quebrar o quadro coercitivo dos programas escolares para suscitar certa criatividade*. Essa constatação é bastante sugestiva para o delineamento da ideia de projeto no trabalho escolar tanto no que se refere à educação como preocupação social quanto ao que tange à Pedagogia como prática.

De fato, seja em que tempo for, a tarefa educacional estará primeiramente associada a um quadro de valores a ser promovido e a políticas educacionais e organizacionais a serem empreendidas. Os interesses desse primeiro quadro ultrapassam aqueles ligados à Pedagogia como prática, pois se reportam, naturalmente, a um sem número de atores e envolvem manifestações de toda uma coletividade.

Já no segundo quadro, o pedagógico, fala-se diretamente aos interesses de professores e alunos, reportando-se de modo direto à sala de aula. Em tal circunstância, é natural que en-

volva o currículo, e é a partir dessa ótica que queremos situá-lo.

Sendo assim, a gestão autônoma do projeto pedagógico exige distinguir certos parâmetros básicos para a sua concretização: negociações entre professores e alunos, possibilidades de coexistência de projetos distintos, fins pertinentes e realizáveis, gestão do tempo e indicadores de avaliação (terminais e intermediárias, como sempre são requeridas). Trata-se, por assim dizer, de promover, em tal cenário, uma real distinção entre a *Pedagogia de objetivos* e a *Pedagogia de projetos*.

A partir de tais considerações, tornou-se, para nós, bastante instigante e, quem sabe, bastante promissor, pensar no currículo como um campo de elaborações de projetos para o trabalho educacional, com a intenção de ultrapassar a dimensão do currículo em seus limites essencialmente programáticos.

É de fato nesse campo que queremos melhor situar as delimitações do que compreendemos por um *programa* e discutir o sentido do *projeto*. Mais do que isso, queremos envolver na discussão concepções de conhecimento, tentando percebê-las em uma ou outra esfera de abrangência.







A compreensão da necessidade do rompimento com as práticas rotineiras em relação aos conteúdos das disciplinas, pode-se dizer com conhecimento, já se faz notar desde o início na realização de um projeto. O empenho necessário para o entendimento de uma dada situação (pode ser um estudo de caso, a exploração de um tema ou a compreensão de um fenômeno), motivada pelo projeto em andamento, mostra desde logo a existência de muitas formas de relação entre os objetos colocados em foco.

A necessidade imediata de compreender essas relações suscita reflexões e pode trazer a necessidade de buscar novos dados que se acrescentem ou que venham substituir os que normalmente se apresentam. Tal atitude, indispensável ao engendramento de um projeto, exige um dinamismo que, por menor que seja, é sempre o suficiente para incomodar as ordenações previamente definidas. As variações, o fluxo de acontecimentos e os problemas que venham a ocorrer quase nunca obedecem às disposições de praxe e muito menos à condição estática em que se vê o conteúdo de uma disciplina nas organizações curriculares tradicionais.

Muito do que se narra a respeito de projetos em sala de aula tem confirmado isso. Hernandez & Ventura (1998), por exemplo, traduzem as reflexões iniciais da proposição de projetos de trabalho com alunos de uma escola pública de Barcelona. A intenção do grupo era, aliás, promover renovações na prática profissional escolar, com reflexões a partir de trabalhos sobre o campo do currículo e de algumas experiências pontuais. Um dos projetos para a turma da quinta série do Ensino Fundamental foi organizado a partir da questão “por que há desertos no mundo?”, proposta pela professora de geografia à classe.

Propôs-se, então, o projeto chamado de “Os desertos: o deserto do Saara”. A necessidade de refletir sobre a reordenação dos conteúdos – supostamente os conteúdos previstos para a série – parece ter sido algo desde logo notado, mostrando que isso se constituiu em um ponto importante das preocupações do grupo conforme o trecho que destacamos abaixo e que ilustra bem as nossas colocações a respeito:

**Na reflexão, colocação em prática e discussão sobre a forma de ordenar os conteúdos de instrução propostos (...) o professorado da escola foi descobrindo e estabelecendo a dificuldade que implica estabelecer separação estrita entre os diferentes conteúdos (...) e foi valorizando as críticas que foram sendo formuladas, especialmente a que faz referência a que o conhecimento das matérias aparece como algo estático, estruturável e ordenável numa seqüência rígida, que não corresponde à realidade das variações, discussões e controvérsias no seio das disciplinas. (Hernández & Ventura, 1998, p.36).**

Em particular, se nos limites do cumprimento de um programa disciplinar ficamos restritos às ordenações prefixadas e a uma visão quase estática e fechada de currículo, confirma-se que, na gestão por projetos, experimentamos uma desestruturação dessa prefixação, que se vê superada por um dinamismo que vem, certamente, do movimento gerado por problematização. Isso passa a exigir novas atitudes dos atores implicados, como a de olhar além da disciplina de origem ou, ainda, postar-se com

maior responsabilidade na condução do empreendimento educacional, desde a sua concepção.

De fato, como coloca Boutinet (1996), o paradigma dos sistemas abertos, associado ao conceito de projeto, deve conduzir a novas atitudes epistemológicas: “o recurso ao projeto, como ferramenta de investigação a serviço de uma atividade de concepção, engendra um novo estilo epistemológico centrado na interdependência sujeito/ator/objeto de investigação” (p. 183).

Nesse sentido, ele deve “fazer do conhecimento, não um estado dotado de estabilidade por intermédio de um saber constituído e estruturado, mas um perpétuo devir, relativizando os saberes anteriores” (BOUTINET, 1996, p. 183).

Consideramos que a ideia de projeto aqui ensejada pode facilmente se associar às novas imagens propostas de conhecimento, com interessantes implicações para uma nova visão de currículo.

A presença do projeto propicia a condição de criar o ambiente no qual o conhecimento se manifeste de maneira total, vindo direto das relações tanto entre os objetos tratados quanto entre indivíduo e realidade. De fato, mesmo partindo de uma única disciplina, o processo de problematização pode (e deve) conduzir a conexões com outras disciplinas, propondo assim um rompimento com uma estrutura rígida..

A possibilidade de abertura é o elemento essencial para a construção dessas relações e conexões, enquanto propicia a interatividade, a diversidade, a conectividade (*redes*), a negociação e a renegociação. O currículo passa a ser visto como uma grande rede de relações que emerge, isto é, que vai sendo tecida a partir das conexões exigidas.

A idealização do projeto, na forma como aqui se concebe, parece dar possibilidades para que novas concepções de conhecimento sejam discutidas no interior da escola, o que pressupõe implicações curriculares. Atentamos para as modificações que devem ocorrer imediatamente em duas instâncias cruciais que ao currículo dizem respeito:

- ◆ No que se refere à subordinação ao programa e à ordenação dos temas e conteúdos a serem estudados, pela reconsideração da importância dos atores implicados e de sua interatividade com o conhecimento.
- ◆ Nas formas de dinamizar o processo, pois o que se propõe é a continuada busca de significados, só aprendidos a partir das relações entre vários objetos colocados em foco.

Propomos, ainda, que essa possibilidade de “desarrumação” da ordem programática vigente, em vista de ser um processo que evolui em múltiplas direções, além de nos propiciar o rompimento com as formas técnicas de organizar e abordar o conhecimento, pode também nos permitir, de forma natural, a consideração de outras concepções de saber.

Colocamos, então, em pauta uma ideia de um currículo que, na concepção do projeto, se apresenta como um campo de muitas possibilidades de ações e, principalmente, de abertura de oportunidades para diferentes potencialidades no interior da escola. Tal concepção torna-se importante para afastar o currículo da ideia de programa que, no nosso entender, é fator que impõe limitações para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem e, em especial, para o potencial criativo dos atores.

3 Para mais detalhes, ver Oliveira, 2005.

### Breve narração de uma experiência

Em uma proposta de realização de projetos de ensino de matemática com alunos entre 14 e 18 anos de uma região da cidade de São Paulo, por ocasião de um curso experimental, percebeu-se algumas experiências notáveis em termos de gestão de um “currículo” por seus próprios atores<sup>3</sup>. Trata-se de dois projetos: i) um estudo a partir de textos jornalísticos sobre o censo demográfico brasileiro do ano de 2000; ii) pequeno estudo de uma região de São Paulo a partir de mapas encontrados em guias de rua. Falaremos rapidamente de alguns aspectos que nos chamaram a atenção no primeiro deles.

Após discussões preliminares com os cerca de 20 alunos, foi eleito como foco, a fim de desencadear o trabalho, a compreensão dos textos editados ao longo de três páginas de um grande jornal da cidade de São Paulo. Imediatamente à leitura dos textos, era necessário compreender o significado de alguns termos, tais como *densidade demográfica* e *crescimento exponencial*, muito presentes nos textos, e isso já gerou uma primeira busca.



Depois disso, foi preciso compreender as tabelas e os gráficos anexados às reportagens. Para isso, foi necessário realizar alguns cálculos, com base nos dados, para entender as taxas de crescimento e/ou decréscimo demográfico de algumas regiões, fazer comparações entre densidades demográficas e compreender algumas proporções (por exemplo a afirmação de que “o Distrito Federal tem 92 homens para cada 100 mulheres, enquanto Rondônia tem 105 homens para cada 100 mulheres” (Jornal Folha de São Paulo, 22/12/20, p.C3). Do envolvimento com esse tipo de atividade, foi natural o surgimento de questões como: *por que há grandes diferenças de densidade geográfica entre as regiões? Por que algumas regiões têm altas taxas de crescimento populacional enquanto outras, como é o caso de algumas pequenas cidades, têm taxas negativas? Quais os impactos para a região Norte, em se mantendo no Amapá taxas de crescimento populacional de 5,74% ao ano?*

É claro que muitas dessas questões nos sugerem de imediato entrar pelas veredas de outras áreas do saber, já que, como é fácil notar, extrapolam facilmente as possibilidades dos objetos matemáticos ali colocados. Sabe-se que desafios como esses são comuns quando resolvemos nos aprofundar em um tema e facilmente verificamos que para esse aprofundamento a saída do âmbito de uma única disciplina é inevitável.

O objetivo desse resumo é nos reportar ao currículo de matemática para salientar que a “desarrumação” da ordem clássica de alinhamento de conteúdos foi quase que imediata. Além disso, e sobretudo, a necessidade de abordagem desse ou daquele item do conteúdo foi ocorrendo de forma natural, em vista dos problemas que se apresentaram, fato não muito



comum em uma abordagem clássica. Se houve, por exemplo, algum tipo de ordenação, isso só pôde ser percebido depois e não antes como é costume. Ademais, foi importante notar que, não raramente, as fronteiras das disciplinas devem ser rompidas quando queremos uma compreensão mais global dos fatos.

### Conclusão

A abordagem do currículo sob o ponto de vista de *projeto*, do modo como aqui procuramos compreendê-lo, parece algo bastante considerável quando buscamos alternativas para romper com as estruturas programáticas excessivamente rígidas e previsíveis, de certo modo já consolidadas na organização e gestão do trabalho escolar.

O contexto atual, por sua reconhecida complexidade, em se tratando do trabalho educacional, não mais seria condizente com a organização programática fechada e única elaborada por terceiros, na qual o todo é ordenado *a priori*, em vista de um fim único a atingir, mas, sim, com as possibilidades de diversificação e abertura trazidas pela ideia de *projeto*, momento em que múltiplos aspectos do processo são levados em conta e os próprios interesses dos atores envolvidos são colocados em pauta.

Com relação ao último aspecto, a ordenação de conteúdos, observada sempre depois, não é necessariamente a mesma, ficando sempre sujeita às decisões tomadas para o desenvolvimento em cada momento do projeto abordado. Além do mais, pode-se recorrer várias vezes aos conceitos de um dado conteúdo e ainda acessá-lo por diferentes vias e motivos.

Nota-se ainda que o progresso da atividade não pode ser medido quantitativamente em

termos de acréscimo de itens a uma dada lista de conteúdos, ou seja, pela extensão de um *programa*, mas, sim, pela intensidade e diversificação das conexões ocorridas e pelo seu potencial de expansão, uma vez que, ocorrendo em vários sentidos, as conexões apontam para múltiplas direções.

Assim, no campo das metáforas, enquanto a noção de *programa* propõe uma direção única a ser seguida, de caminhos preestabelecidos, ficando mais próxima da ideia de *linearidade*, a de *projeto*, em vista da abertura que desde logo anuncia, aponta para a possibilidade de múltiplas direções e conexões, ficando mais próxima da ideia de *rede*<sup>4</sup> de conhecimento. Do ponto de vista prático da construção de uma matriz curricular, enquanto a lógica do *programa* impõe as limitações dos modos padronizados e repetitivos de transmissão e de ação, o *projeto*, baseado na lógica da problematização e do questionamento, possibilita seguir em múltiplas direções.

Isso propicia mexer imediatamente e, ao mesmo tempo, com duas das principais questões de currículo, que levantamos no início desta exposição: a questão da superação da concepção de hierarquia e de linearidade para a ideia de conhecimento. Uma exploração mais detalhada desses fatos trouxe-nos, ainda, o questionamento dos modelos hegemônicos de conhecimento que dominam o trabalho escolar, em um momento em que a escola se abre para um público diferenciado, devendo estar, portanto, atenta às várias formas de saber e às de valorização de novas referências culturais. Revisões quanto ao modo de entender o conhecimento alteram as concepções de currículo.

4 Para uma melhor verificação da ideia de rede em organização curricular, ver Pires (1995).

A continuidade, a extensão e o alcance possibilitados pela idealização de um currículo em *projetos*, em termos de conteúdos abordados e/ou temas a serem desenvolvidos e aprofundados, devem ser consequência de seus próprios desdobramentos, levando em consideração os interesses de todos os atores, tendo o professor, aquele que detém uma quantidade maior de informações do conteúdo específico de cada disciplina, como o orientador.

É justamente daí que um novo fato parece evidenciar-se, então, na concepção de projeto aqui colocada quando tratamos do trabalho escolar: *a tarefa de organizar o ensino e a aprendizagem, o que para nós significa criar o currículo, é algo que cabe inteiramente aos de dentro da escola, tendo como referência os seus próprios projetos*. Se o projeto a ser empreendido deve ser algo dos sujeitos que fazem projetos, devemos continuar acreditando que a elaboração do currículo é tarefa que cabe a equipes externas? Não seria esse o motivo pelo qual toda nova proposta curricular elaborada por equipes de especialistas pouco tem acrescentado em termos de mudanças significativas quando não são totalmente ignoradas ou esquecidas pouco tempo depois? Queremos crer que essa é uma questão que deve ser posta ao pensamento curricular. Concordando com Arroyo (1999, p. 140), às equipes técnicas caberia tão somente “dar condições materiais e pedagógicas para que os professores mudem as práticas, os currículos, os processos de avaliação e de organização pedagógica dos tempos e espaços”.

Entendemos, assim, que métodos e procedimentos relativos ao trabalho escolar não são, por essa ótica, coisas que possam facilmente ser descritas e congeladas nos limites de um documento curricular. A condição do projeto implica



uma maior proximidade com um modelo de ciência que nos propõe o futuro como “algo a fazer”, substituindo-se as certezas absolutas pelas possibilidades.

Compreendido que a realidade social é a fonte principal da busca de conhecimento e de onde se estabelecem as metas em vista de um quadro de valores eleitos, o *projeto*, tal como aqui foi possível delinear, permite, assim, que o papel de professores e alunos seja revalorizado na organização do ensino. O currículo não poderá ser entendido, então, como simples meio de transmissão, mas como meio de criação e recriação do conhecimento.

A concepção aqui colocada para a ideia de currículo pode dar, queremos crer, outra motivação para o trabalho escolar e ao mesmo tempo investir na busca de um real sentido para a educação que, como já dissemos, é o compromisso com a formação para a cidadania. Entendemos que a cidadania é manifestada quando são verificadas as amplas condições de o indivíduo, compreendendo melhor a realidade em que vive, sentir-se responsável e motivado em agir e interagir com ela e em poder contribuir para a sua transformação ao participar das decisões. Nesse sentido, o indivíduo procura meios de ajustar suas aspirações pessoais, isto é, os seus próprios projetos, aos da coletividade.

Fica evidente (e mais adequado) que a avaliação escolar seja repensada em termos de acompanhamento do processo, atentando-se para os diferentes modos de explicar, diversos estilos de aprender e variadas inclinações e potencialidades percebidas durante o processo. Não seria esse um caminho para superar a tão questionada avaliação por objetivos, preocupada mais em medir e classificar mediante padrões preestabelecidos?

Dessa maneira, o trabalho escolar terá muito mais sentido, quando empenhado em uma formação mais ampla e plena de significações para esse ou aquele futuro cidadão. O desenvolvimento de *projetos*, mesmo no nível das disciplinas, já que nossa estrutura escolar é predominantemente disciplinar, muito mais que um simples recurso metodológico, deve ser o caminho natural nesse sentido.

De fato, ao ser considerada no âmbito de qualquer disciplina, a gestão do *projeto* tem mostrado como um curso pode fluir, ou seja, progredir ou evoluir naturalmente, a partir de informações e de suas relações para a compreensão de um contexto. É uma aposta definitiva de que, ao contrário do que acontece com as máquinas, pessoas não aprendem por meio de programas.

Sem descartar o conteúdo tradicional, a gestão por *projetos* valoriza-o ao atualizá-lo e globalizá-lo em uma lógica própria de abordagem. A problematização originada dos mais diversos interesses e ideias concebidas pelo atores, ao permear todo o processo, vai tecendo a rede de saberes relacionados, transgredindo inevitavelmente a ordem rígida das disciplinas. Rompe-se, assim, a estabilidade presumível que subjaz à concepção clássica de currículo.

A essência que propõe esse modo de ação no currículo não é, certamente, a da ordem fe-

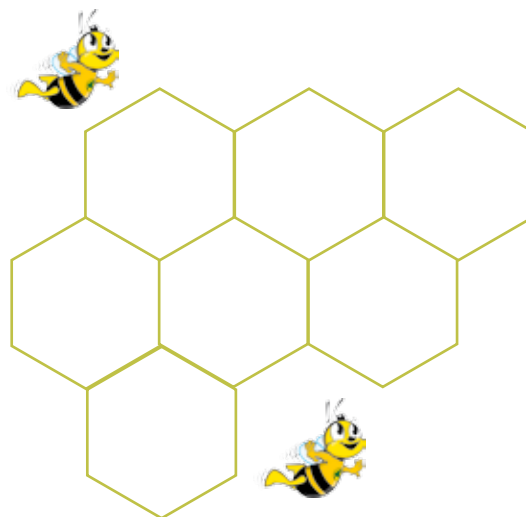
chada da programação binária, lograda na oscilação *sim-não*, *certo-errado* ou *zero-um*. Ela apresenta um viés de abertura que apela para uma gama maior de caminhos e desaminhos, arrumações e desarrumações, acertos e desacertos, estando sempre sujeita às experimentações.

As gestões, nesse sentido, devem despertar diferentes modos de ação e valer-se da criatividade para fazer novas interpretações do conhecimento, abrindo perspectivas para uma visão cultural dos assuntos. Mais do que criativas, elas se mostram promissoras para reorientação do trabalho escolar na medida em que trazem mudanças significativas para a organização, para o ambiente de aprendizagem e, em especial, para a revisão do conceito de currículo. Não seria assim que o currículo, afastando-se de uma definição mais precisa e fechada, poderia realmente ser visto, conforme a definição de D'Ambrósio (data?, p.?), como a *estratégia para a organização do ensino*?



### REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. Experiências de Inovação Educativa: o currículo na prática da escola. In: Moreira, A. F. Barbosa (org). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas, SP: Papirus, 1999.
- BARBIER, J. M. *Elaboração de Projetos de Ação e Planificação*. Tradução: Isabel Motta. Lisboa: Porto Editora, 1996.
- BOUTINET, J. P. *Antropologia do Projeto*. Tradução: José Gabriel Rego. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC, Secretaria de Educação Fundamental – SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/Semtec, 1999.
- CALVO, F. *Projeto*. In: Enciclopédia Einaudi, V. 25 – Criatividade/ Visão. Porto: Imprensa Nacional/ Casa da Moeda, 1992.
- D'AMBROSIO, U. *Educação para uma sociedade em transição* – Campinas, SP: Papirus, 1999.
- HERNÁNDEZ, F. & VENTURA, M. *A Organização do Currículo por projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- KILPATRICK, E. W. *Educação para uma civilização em mudança*. Ed. Melhoramentos: São Paulo, 1964 (1934).
- KNOLL, M. The project Method: Its Vocational Education Origin and International Development. In: *Journal of Industrial Teacher Education*, 34 (3), 59-80, 1997.
- MACEDO, E. F. A Hora e a vez dos currículos. In: Alves, N. (org). *Criar currículo no cotidiano*. São Paulo: Cortez, 2002, 34-59.
- MACHADO, N. J. *Educação: projetos e valores*. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.
- MARINA, J. A. *Teoria da Inteligência Criadora*. Tradução: Fernando Moutinho. Lisboa: Editorial Caminho, 1995.
- OLIVEIRA, P. R. *Currículos de Matemática: do programa ao projeto*. Tese de Doutorado: Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo: 2005.
- PIRES, C. M. C. *Currículos de Matemática: da organização linear à idéia de rede*. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo: Faculdade de Educação, 1995.



## TEXTO 2

### Escola e Questões de Cidadania:

### Para se Pensar nos

### Métodos de Ensino

1. O tema que propomos para discutir é o da mobilização de estratégias pedagógicas para o desenvolvimento da cidadania no Ensino Fundamental. O próprio tema estabelece uma relação necessária entre cidadania e escola. Essa representação sobre a escola como lugar de produção do futuro cidadão parece ser dominante.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), por exemplo, o primeiro objetivo para o Ensino Fundamental é: “Compreender a cidadania como participação social e política, assim como o exercício de direitos e deveres políticos, civis sociais, adotando no dia-a-dia atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si mesmo o mesmo respeito” (Brasil, 1997, p.7).

Mas de que escola se está falando? De que cidadania? Como a escola pode formar o cidadão? Com que saberes? Com que práticas? Como esse discurso se tornou consensual? Daí, a necessidade de se pensar a escola sob o ponto de vista da História.

2. Quando se pensa em uma escola vem logo a representação dominante das car-

teiras enfileiradas, do quadro negro, da fala do professor em pé e do murmurinho dos alunos sentados, com seus materiais, suas roupas adequadas, suas expectativas e suas frustrações.

A escola parece ser a mesma em todo o Ocidente e nos lugares nos quais sua cultura se estendeu. Apesar de adaptada às condições, vê-se logo que a escola é mesmo uma escola... Mas, por que essa generalização de uma instituição de socialização da infância? Que características fazem com que a escola onde quer que ela esteja pareça tanto com outras escolas? Em que momento começa o processo de sua hegemonização sobre outras formas de socialização da infância?

3. Para Lahire, Thin e Vincent (1994), a escola instituiu-se historicamente, em um longo processo, e acabou se impondo a outras formas de socialização. Para analisar esse longo processo, os autores utilizam o conceito de “forma escolar”. Segundo eles, essa forma escolar começa a constituir-se no século XVIII<sup>1</sup> e está em pleno funcionamento hoje; as recorrências que encontram em seu processo de constituição

1 No século XVIII, Jean -Batiste de La Salle monta uma rede de escolas para ser conduzida pelos Irmãos da Vida Comum. Essa rede organizava-se sobre um regulamento estrito, que deveria ser obedecido pelos docentes e discentes. Essa escola era principalmente urbana e deveria oferecer o ensino de leitura, escritura, contas e civildade católica. Pretendia ser um instrumento de combate à expansão do protestantismo nas fronteiras francesas (LAHIRE, THIN, VIANCENT, 1994; HÉBRAD, 1990)





e disseminação no Ocidente lhes permite descrever as peculiaridades dessa forma, destacando:

- ◆ A escola institui-se como *espaço autonomizado*, separado, para a socialização da infância e da juventude; se organiza em *tempo específico*; a relação entre os mestres e os alunos acontece por meio de uma *relação pedagógica*, pela *submissão* do mestre e dos alunos a *regras impessoais*, instituídas pelo próprio discurso pedagógico; essas regras se legitimam por meio do discurso iluminista da Razão universal – da consciência dos direitos e dos deveres dos sujeitos nela inseridos. Ela ensina, portanto, a *obediência à regra social*.
- ◆ A escola e a pedagogização das relações sociais de aprendizagem estão ligadas à constituição dos saberes escriturais formalizados, delimitados e codificados, que concernem tanto à maneira de ensinar como de aprender. Os saberes e as práticas estão organizados e regrados por meio de sua escrituração, dos “exercícios” e das “lições”, que são dispositivos práticos mediados pelos discursos da didática e da Pedagogia que objetivam adequar os saberes ao aprendizado, segundo as

representações dos alunos e das funções atribuídas a esses saberes.

Destacam ainda que a forma escolar pode produzir diversos modelos escolares, produz culturas escolares específicas, mas a forma de socialização é recorrente.

- ◆ A ideia de que a escola tem como função precípua formar o homem civilizado e o cidadão é componente de sua constituição e engendrará práticas específicas de seleção e transmissão de saberes e saber-fazer que variam no tempo. No entanto, essas variações são indissociáveis da forma escolar, que marca de modo peculiar as diferentes disciplinas que compõem os programas escolares. Com isso, demarca-se uma posição: os saberes escolares não são mera transposição didática daquilo que se produz nas disciplinas acadêmico-científicas. Estas mantêm com esses saberes relações importantes, mas, pela própria dinâmica da escola, as matérias escolares ganham autonomia, marcadas pelas necessidades, funções, linguagem e relações de poder atribuídas a elas nessa instituição (CHERVEL, 1990; GOODSON, 1990). Nesse sentido, é bastante difícil falar de práticas escolares para a formação da cidadania sem a referência à escola e à sua ordem simbólica.
- ◆ É importante destacar que desde a institucionalização da forma escolar no Brasil – no século XIX –, e mesmo em outros países, a escola foi dividida em dois ramos fundamentais: o de formação das elites e a escola popular. Para a das elites, era essencial a transmissão de saberes acadêmicos, utilizáveis na profissionalização dos burocratas e literatos, destino de seus es-



tudantes; a escola popular deveria ensinar a tríade “escrever-ler-contar”, atrelada aos conhecimentos práticos, ao saber-fazer da vida ordinária. A esses saberes, também se acrescentavam a história pátria e os lustros de literatura, cuja função era a de formação da consciência nacional: a genealogia da nação e a sua narrativa permitiriam aos alunos do ensino primário o reconhecimento de sua pertença a uma cultura, a uma civilização; constituiriam identidade e cidadania responsáveis, condição para a aceitação da ordem, e contribuiriam para a manutenção desta.

No final do século XIX, com a separação do Estado da Igreja, à escola primária é atribuída a função de produtora e difusora da cultura republicana, estabelecendo os laços entre o cidadão e o estado – entre o exercício político e ordem nacional. Na escola, aprendiam-se as práticas de civilidade e cidadania por meio das festas, da história e da língua nacional, da disciplina e do asseio; às ciências e às matemáticas eram atribuídas a função de desmitificar a cultura popu-

lar arcaica e ultrapassada do povo. A separação da criança da família para sua socialização na escola, nesse sentido, era instrumento imprescindível para a reeducação dos futuros cidadãos civilizados<sup>2</sup>. A escola deveria, então, fornecer os instrumentos de aquisição da cultura letrada – ler, escrever e contar – os modelos de comportamento moral e civil, mas também articular esses conhecimentos ao saber-fazer necessário à vida produtiva do capitalismo moderno. Na análise que faz dos discursos dos republicanos do final do século XIX, Rosa Fátima de Souza (2008, pp.37-38) aponta:

**À escola primária foram atribuídas inúmeras finalidades e grandes expectativas. Caberia a ela moldar o caráter das crianças, futuros trabalhadores do país, inculcando-lhes especialmente valores e virtudes morais, normas de civilidade, o amor ao trabalho, o respeito pelos superiores, o apreço pela pontualidade, pela ordem e pelo asseio. E, de modo muito especial, deveria a escola popular colaborar na importantíssima obra de consolidação da nação brasileira, veiculando valores cívico-patrióticos, por meio dos quais cultivaria nas novas gerações o amor pela pátria.**

Claro está que a noção de cidadania estava estabelecida para atender a uma sociedade extremamente hierarquizada, com cidadãos que deveriam conduzir e outros que deveriam obedecer. A noção de cidadania também remetia ao discurso modernizador dos republicanos, da

2 Para a discussão do conceito de civilização e civilidade que os primeiros republicanos brasileiros adotaram, consultar Souza (1998).

necessidade de modificar o “estado de coisas” da sociedade brasileira, deixando para trás a sociedade escravocrata e atrasada que a monarquia mantinha: ordem e progresso – o lema dos republicanos – exigia uma escola ordenada nos moldes dos países tomados como modelos de civilização.

- É bom lembrar que a organização da escola primária no Brasil, desde a Proclamação da República, deveria ficar a cargo dos estados, enquanto a escola secundária deveria ser obra do governo federal.

Cada estado tinha liberdade de organizar sua escola primária republicana. Falar, portanto, de uma mudança geral no modelo escolar, do final do século XIX e início do século XX, não é possível. Porém, diversos estados foram, pouco a pouco, adotando o modelo da escola graduada: um edifício com várias salas de aula e vários professores – que deveriam assumir o trabalho com um grupo de alunos; uma classificação mais ou menos homogênea do grupo de alunos – por grau de conhecimentos e idade; um programa escolar determinado para cada grau de adiantamento dos alunos, com objetivos explícitos a serem alcançados, avaliações e exercícios adequados a cada um desses graus. Os docentes também passaram a dar aulas para todos os alunos de uma mesma classe, substituindo o método individual pelo método simultâneo. Com isso, a lousa, por exemplo, passa a ser o instrumento privilegiado do docente na dinâmica de organização da transmissão do conhecimento.

A mudança nas práticas escolares determinou uma profunda mudança na ar-



quitetura escolar de então, que passou a admitir a especialização dos espaços escolares, sempre referentes às atividades a neles serem desenvolvidas: salas de aula, laboratórios, sala de professores, pátios, quadras de esporte, sala da direção.

A graduação do ensino em séries subsequentes reorganizou o tempo escolar: cada série passou a corresponder a um ano letivo; em cada ano letivo, distribuíram-se os saberes e os conhecimentos necessários a serem adquiridos pelos alunos. Passou a haver um “programa” uniforme, organizado em matérias escolares, controlado pelo diretor e pelos inspetores de ensino (SOUZA, 2008). A escola primária passou a ser conhecida como “grupo escolar”, porque reuniu em um mesmo espaço, reordenando alunos e professores, as antigas escolas de classes unitárias, com um professor e alunos de todas as idades e graus de adiantamento.

- Porém, a escola primária no Brasil expandiu-se de modo bastante desigual. Em 1922, segundo Jorge Nagle (2001), apenas 29% da população escolar era atendida. Além disso, os rígidos programas e as avaliações colocavam rapidamente para fora das escolas um grande número de crianças, que tendia a ficar na escola por não mais do que dois anos.

É no final da década de 1920, em função dos debates de renovação da escola

brasileira, que os intelectuais militantes da educação vão buscar novas bases de organização da escola.

- Na perspectiva internacional, o fim da I Grande Guerra e os seus estragos em vários países da Europa engendrou um movimento pacifista, conhecido como “Ligue Internationale pour l’Éducation Nouvelle”<sup>3</sup>, que depositava em uma educação renovada as possibilidades de formação de um novo cidadão menos bélico, de uma “humanidade melhor”. Para o movimento pela Escola Nova, a educação poderia construir uma humanidade melhor por meio de uma conduta capaz de liberar as potencialidades inatas das crianças. Esse movimento pautava-se pela necessidade de transformar a escola que, segundo um dos líderes do movimento, Adolphe Ferrière, só tinha o intento de uniformizar os espíritos, uniformizando a disciplina e o ensino (Cf. CARVALHO, 2004, p.150). A escola deveria oferecer uma educação construída “de dentro para fora” e não “de fora para dentro”. Para isso, a Nova Pedagogia deveria contar com os progressos da Psicologia Infantil, mobilizada nas experiências escolares pelos educadores. Alguns importantes intelectuais franceses – homens de ciência – engajaram-se no movimento na França, dedicando-se a escrever sobre os problemas da criança na escola e da escola como sociedade. Entre eles, estavam Piéron, Wallon, Fauconnet e Langevin. O movimento difundia-se por meio de três revistas: *The New Era*; *Das Werdende Zeitalter* e *Pour L’Ère Nouvelle*, fornecendo a

seus leitores um vasto repertório de informações sobre o movimento educacional internacional e as suas ações educativas. Esses periódicos já tinham informações, desde 1924, das reformas executadas no Brasil, que tinham como objetivo a renovação da escola. Essas informações são importantes para que se possa verificar que o movimento da Escola Nova no Brasil não foi apenas “copiado” de modelos internacionais, mas também contribuiu com a construção de modelos alternativos à escola “tradicional”.

- No Brasil, a Escola Nova foi difundida por meio dos escritos e das reformas educacionais dos chamados “Pioneiros da Educação Nova”, liderados por seus “cardeais”: Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira. Para esses educadores, a escola primária (e secundária) deveria reorganizar-se totalmente. A reforma empreendida por Fernando de Azevedo, com o Código de 1933 (no estado de São Paulo), expressa os princípios defendidos por eles: a escola deveria organizar-se em um “regime de vida social e de trabalho em co-operação”; “servindo às necessidades pe-



3 A Ligue foi fundada em 1921, em Calais. Para mais informações, consultar Carvalho (2004).

culiaries do meio imediato e do grupo social a que pertence”; “dando satisfação às tendências da criança”; “desenvolvendo o sentimento de responsabilidade individual e de trabalho, de solidariedade e de cooperação”; “dar aos alunos educação integral, em que tenham preponderância, sobre a aquisição de conhecimentos de pura memória, a formação intelectual, moral e cívica” (...) (São Paulo, 1933, p. 65).

A Reforma de 1926, citada na revista *Pour L'Ère Nouvelle* como referência das reformas da Educação Nova no Brasil, empreendida por Fernando de Azevedo, tem como base fundamental a reorganização da escola e de seu trabalho. Essa (re)organização é apresentada no livro *Novos caminhos e novos fins: a política de educação no Brasil*, de autoria do próprio Azevedo (1931). Para o autor:

A escola, - ‘uma instituição social, real e viva’, - segundo a expressão exata de Dewey, *deve ser organizada, sob um forma de vida e trabalho em comum, de maneira a permitir às crianças conhecer o seu meio, integrar-se à vida social e prestar serviços à sociedade*. Ela deve contribuir, pela sua



própria organização interna, para o sentido social, com que dilata, tornando-se mais intensa e profunda, a obra de educação. A vida na escola antiga se organizava dentro de um regime rígido e uniforme, em que se moviam as classes num ambiente de disciplina, como pequenas coletividades autômatas, com que o mestre mantinha mais contato do que convívio nas horas de aula. O trabalho, quando se praticava, revestia um caráter estritamente individual. A escola isolada do meio social, a cujas aspirações e preocupações desatendia, não ampliava até a família a órbita de sua ação nem tolerava a participação efetiva dos pais na tarefa da escola e na sua própria administração. A Escola Nova, quebrando as molduras do quadro antigo, procura uma organização inteiramente diversa, viva e flexível, sob a inspiração dos ideais sociais, para dilatar em extensão e aumentar em profundidade a obra integral de educação, que se propõe realizar. Ela não se aventurou por caminhos diferentes mal conhecidos, sem destino certo, mas se lançou resolutamente por novos rumos, largos e seguros. A sua nova organização, com que se procura solução prática aos problemas pedagógicos e sociais, estreitamente solidários, extrai toda a sua força e vitalidade e portanto agilidade e eficiência das realidades do meio social (AZEVEDO, 1931, p. 64).

O autor também fala sobre o exercício normal do trabalho em cooperação:

**A escola aparelhada de material e instalações necessárias para o exercício de atividades educativas proporcio-**

na os meios para que o trabalho seja o centro da vida escolar, em torno do qual gravitam e se organizam todos os estudos e lições práticas, nas aulas de modelagem e trabalhos manuais, nos museus, nas oficinas e nos campos de demonstração de experiências. Mas o trabalho, aproveitado como poderoso meio de educação, não deve revestir um caráter individual. A reforma institui o “exercício normal do trabalho em cooperação”. Não bastará que o aluno “aprenda pelo trabalho”, adestrando a sua inteligência em exercícios e atividades em função de sua experiência pessoal e das observações e pesquisas que fez a volta de si mesmo, em casa, nas excursões, de fim agrícola e industrial, nos museus e nas oficinas. É preciso que esse trabalho seja realizado por “grupos” de alunos, para que se desenvolva, com o espírito de iniciativa, a consciência do valor da disciplina cooperativa e da solidariedade social. A colaboração na coleta de dados, na organização de museus escolares, na prática de jardinagem, na defesa e educação sanitária (patrulhas sanitárias ou pelotões de saúde), e em outros trabalhos, equivale a dar “um valor social”, – e, portanto, um “novo olhar educativo” a atividades normais da escola, pelo exercício dessas atividades em cooperação. A educação não deve apenas basear-se nas leis psicológicas elementares do pensamento, da ação e da conduta individuais, mas nas tarefas ideais das sociedades humanas, em vista

das quais os indivíduos têm o dever de formar-se, e às quais as condutas particulares devem subordinar-se e adaptar-se. Ora, as atividades sociais apresentam-se com esse caráter de cooperação, em sociedades cooperativas de produção e de consumo, na formação das classes ou sindicatos, e, em fim, na organização científica do trabalho em que “um interesse coletivo orienta, harmoniza e disciplina os esforços e interesses individuais, quase sempre incoerentes, díspares e contraditórios”. O trabalho em cooperação, que consiste em um dos princípios fundamentais da escola-comunidade, adotada pela reforma do ensino (art.82§ único, alínea b), contribui para a formação do sentido social, do sentido da comunidade, e, para a solução, pela escola, de um dos mais graves problemas postos pela organização das sociedades modernas. É por isso mesmo que, em toda parte, se aclimataram tão rapidamente, pelo próprio instinto social, os jogos por turmas, os esportes baseados sobre o grupo (os esportes anglo-saxônicos), que acabaram adquirindo, senão o domínio exclusivo, uma predominância acentuada sobre todos os esportes individuais, em que, com o espírito e iniciativa individual, não se põe em jogo nem se exercita a capacidade da cooperação (AZEVEDO, 1931, pp.65-66).

Vê-se, pelo discurso, que há um deslocamento no sentido atribuído à palavra cidadania: *se por um lado a escola ainda deveria produzir cidadãos*

*operosos, disciplinados e respeitadores das hierarquias sociais, por outro esses deveriam achar seu lugar na sociedade, contribuindo com seu potencial, com sua vocação. A sociedade democrática seria aquela capaz de colocar o “homem certo no lugar certo”. A função da escola seria ampliada na medida em que ela deveria ser capaz de despertar em cada um dos alunos as vocações e mostrar-lhe os caminhos para a realização destas. A harmonia social se daria menos pela diminuição das diferenças sociais e mais pelo desenvolvimento das potencialidades e distribuição social de homens e mulheres a ela pertencentes.*

Claro está que os métodos pedagógicos deveriam ser transformados para que os saberes e práticas escolares ganhassem uma outra dimensão, reatualizando as relações entre o saber acadêmico das ciências e o saber-fazer inerente aos diferentes lugares sociais que os futuros cidadãos ocupariam.

A Pedagogia Nova pugnava por uma transformação total da escola, substituindo a centralidade do professor e do conhecimento pelo respeito à atividade, ao interesse, à necessidade e à experiência da criança. Segundo Souza, para a efetiva incorporação da Nova Pedagogia nas salas de aula, “era preciso mudar a própria concepção que os professores tinham sobre os programas de ensino” (SOUZA, 2008, p. 82). Anísio Teixeira, um dos militantes da Escola Nova, apoiado em John Dewey, entendia que os conteúdos a serem ensinados deveriam ser integrados à vida da criança, de modo que a organização dos programas escolares e dos conteúdos privilegiassem atividades e projetos.

Segundo Souza (2008, p. 83):

**os centros de interesse de Décroly e o método de projetos de Kilpatrick**

ganharam grande projeção na rede escolar paulista, nas décadas de 1930 e 1940, vistos como as proposições mais compatíveis com os princípios de flexibilização e globalização dos programas. Mas a adoção de todas as idéias alterava profundamente a organização pedagógica das escolas e o exercício docente. Abrir mão dos programas colocava em risco uma organização consolidada há anos e feria frontalmente o trabalho docente.

- ◈ A resistência de professores e gestores da escola primária transformou o que deveria ser prática de reorganização da própria escola em atividades pedagógicas adaptadas às práticas correntes da escola: *o estudo do meio, as atividades com jornais, a Pedagogia de projetos comparecia como estratégia de ensino, entre as estratégias tradicionais, como o ditado, a prova ou os exercícios de perguntas e respostas.*

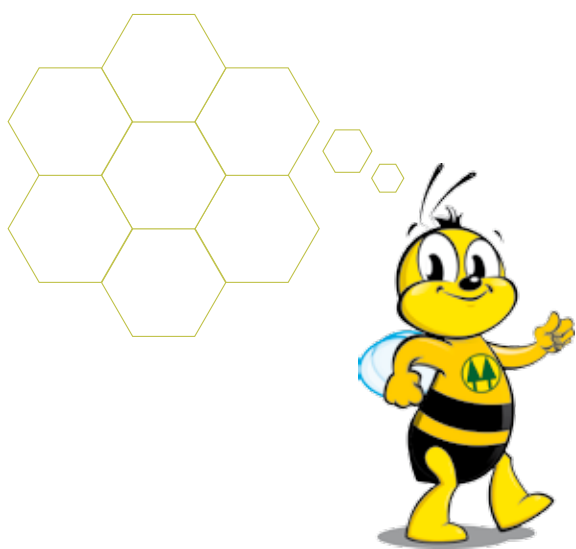
Ainda, para Souza (2008, pp. 85-86):

**incidindo mais sobre a metodologia de ensino que propriamente sobre a seleção cultural, as alterações nos**



programas em voga em meados do século XX reafirmaram as finalidades da escola republicana, ou seja, a formação integral do cidadão brasileiro e a civilização do povo pela escola. Contudo, as dificuldades de promover a democratização da escola pública e a alta seletividade do ensino primário expunham os limites desse ideal civilizador. Para as camadas populares, o acesso à cultura escrita processava-se por diversificados mecanismos de discriminação e exclusão.

Como pode-se notar, a Pedagogia dos projetos não é novidade no sentido de sua elaboração, mas parece permanecer como novidade na reorganização de uma escola mais democrática e apropriada para os alunos distantes da alta cultura letrada.



### REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, F. Novos caminhos e novos fins. Local: Companhia Editora Nacional, 1931.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. <http://portal.mec.gov.br>. 1997.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A escola e a República e outros ensaios. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2003.
- \_\_\_\_\_. O manifesto e a Liga Internacional pela Educação Nova. In: XAVIER, Maria do Carmo. Manifesto dos Pioneiros da Educação: um legado educacional em debate. Rio de Janeiro: FVG editora/ FCH-FU-MEC, 2004.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: Teoria & Educação. nº 2. Porto Alegre: Pannonica, 1990.
- GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. In: Teoria & Educação. nº 2. Porto Alegre: Pannonica, 1990.
- HÉBRARD, Jean. A Escolarização dos Saberes Elementares na Época Moderna. In: Teoria & Educação. nº 2. Porto Alegre: Pannonica, 1990.
- NAGLE, Jorge. Educação e Sociedade na Primeira República. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2001.
- SOUZA, Rosa Fátima. História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX. São Paulo: Cortez Editor, 2008.
- \_\_\_\_\_. Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Editora da Unesp, 1998.
- VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard, THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 33, pp. 7-48, jun. 2001.





### TEXTO 3

## O Conselho de Grupo<sup>1</sup> - Classe



### Introdução

Uma das instâncias que possibilitam a conformação de laços entre crianças e adolescentes para que atuem de forma cooperativa visando atingir fins comuns, como o desenvolvimento de um projeto coletivo, é o Conselho de grupo<sup>2</sup>. O Conselho de grupo regula a distribuição das tarefas coletivas e individuais. Ele é a instância máxima de deliberação da comunidade escolar.

O trabalho cooperativo organiza o conhecimento e as práticas relativas à sua apreensão em planos anuais, mensais, semanais e diários. No Conselho de grupo, o educador deve assumir uma posição frente à realidade vivenciada. Seu papel de mediador/orientador na vida social grupal é fundamental, pois sem esse direcionamento não surge qualquer libertação, e cada um pode continuar prisioneiro da rotina e do conservadorismo. Sua ação distingue-se da dos educandos à medida que, enquanto esses pensam somente a vida social do grupo, o educador considera tanto o interesse coletivo como o progresso de cada um no conjunto das ações preestabelecidas

em conjunto. Por meio do Conselho de grupo, as crianças e os adolescentes podem avaliar o andamento dos projetos desenvolvidos, bem como a atuação de cada um em sua constituição<sup>3</sup>. A valorização do diálogo possibilita a discussão regrada, minimizando a ocorrência de ações agressivas entre pares. Em síntese, as atribuições do Conselho de grupo são as seguintes<sup>4</sup>:

- ◆ Desvenda, intelectualiza, desdramatiza e resolve os conflitos.
- ◆ Elabora e analisa as leis do grupo (elaboradas em comum, são aplicadas porque são reconhecidas como necessárias).
- ◆ Planifica e avalia o desenvolvimento dos projetos: a ação do grupo e de cada indivíduo em sua execução.
- ◆ Divide as tarefas, poderes e responsabilidades.
- ◆ Define as sanções relativas à não execução das tarefas definidas pelo grupo<sup>5</sup>.
- ◆ Permite a cooperação no plano psicológico.
- ◆ O diálogo cotidiano permite a inserção dos educandos refratários<sup>6</sup>.

1 A composição deste texto tomou como base, para a maioria de suas formulações, o livro de Luciene Regina Paulino Tognetta e Telma Pileggi Vinha, intitulado: Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007 (Coleção Cenas do Cotidiano Escolar).

2 O termo Conselho de grupo, cunhado por Oury e Vasquez (1977) é correlato à assembleia (dinâmica grupal central nas propostas pedagógicas inspiradas nas técnicas de Freinet).

3 “As formas de organização e o poder, em qualquer momento reajustadas às necessidades e aos objetivos que o justificam, podem ser postos em causa pelo grupo” (OURY e VASQUEZ, 1977, vol. III, p. 51).

4 Cf. Oury e Vasquez (1977, vol. III, pp. 60-61).

5 “Sanções? Evidentemente: salvo em locais de utopia, as aprendizagens não se fazem por si (assim como as aprendizagens!). Mas já não se trata de reações do professor ou de qualquer decisão arbitrária” (OURY e VASQUEZ, 1977, vol. III, p. 110). As sanções são fruto de acordos grupais: elas devem ser aceitas (muitas vezes, é o próprio educando que as propõe).

6 O Conselho de grupo favorece a participação de crianças e adolescentes que, geralmente, têm dificuldade em se manifestar ou que se mostram desinteressados nos processos decisórios, relativos à vida escolar, centrados no professor.

O grupo compreende a instância intermediária que permite a tomada de consciência sobre a importância de assumir responsabilidades tendo em vista atingir objetivos comuns. O coletivo define as funções de cada indivíduo, no grupo, na elaboração e execução do plano constituído em conjunto, bem como institui as práticas, avalia as produções individuais e coletivas, tendo em vista atingir as metas definidas. As crianças e os adolescentes são responsabilizados por constituir as estruturas (o jornal, a correspondência, os conselhos de grupo, a documentação das atividades organizadas individual e coletivamente), revisando-as e aperfeiçoando-as, se necessário. Para cada um é designada uma função: os educandos são responsabilizados por tarefas a partir da mediação da palavra instituída pelo grupo. Essas atividades só se desenvolvem se o grupo constituir uma organização que define claramente os estatutos de cada um<sup>7</sup>. Suas competências, responsabilidades e zonas de liberdade devem ser claramente fixadas; o grupo deve constituir-se em um meio autogerido, estável, organizado, ordenado e rigoroso<sup>8</sup>.

Segundo Tognetta e Vinha (2007, p. 59), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) reconhecem a escola como o lugar no qual os valores morais são pensados, refletidos, e não meramente impostos ou frutos do hábito ou tradição. A escola deve proporcionar o convívio

democrático, pautado na justiça e no respeito mútuo, pois esse convívio é compreendido como a melhor experiência social que o aluno pode viver. Dessa forma, são essenciais tanto a prática quanto a reflexão de temas orientados segundo o princípio da dignidade do ser humano, como a justiça, o respeito, o diálogo, a igualdade, a solidariedade.

Assim, o principal objetivo da constituição do Conselho de grupo é a criação de um espaço permanente de reflexão e ação coletivas dentro da escola como forma de favorecer o desenvolvimento de criticidade, autonomia e solidariedade entre crianças, adolescentes e educadores.

Os Conselhos de grupo, segundo Puig (data?, *apud* Tognetta e Vinha, 2007, p. 62), são “o momento institucional da palavra e do diálogo. Momento em que o coletivo se reúne para refletir, tomar consciência de si mesmo e transformar o que seus membros consideram oportuno, de forma a melhorar os trabalhos e a convivência”.

O Conselho de grupo é um espaço em que: o professor pode conhecer melhor seus alunos e estes se conhecerem; as regras são elaboradas e reelaboradas regularmente; os conflitos e as soluções são negociados coletivamente, vivenciando a democracia e qualificando o respeito mútuo como princípio ordenador das

7 O estatuto varia conforme as atividades organizadas. É uma ação complexa que define responsabilidades, direitos e zonas de liberdade. Para a realização de uma tarefa instituída pelo grupo, um educando pode ser designado como o líder, estatuto conferido devido ao reconhecimento de suas habilidades. Em outra atividade, porém, pode ser levado a ocupar outro estatuto, pode ser o que executa uma atividade definida por outrem, ação de submissão à autoridade instituída pelo grupo. Para Oury e Vasquez (1977, vol. III, p. 106), a complexidade da definição dos estatutos obriga o educando “a fazer os ajustes necessários no seu comportamento, a desempenhar papéis perfeitamente definidos. Estes ajustamentos não são feitos sem dificuldades, sem conflitos, especialmente quando a criança apresenta algumas dificuldades de carácter ou que o seu nível mental não lhe permite adaptar-se com rapidez a uma nova situação. Poderíamos chamar capacidade social a esta aptidão que não tem qualquer importância numa sociedade estagnada, mas que se torna essencial num mundo em rápida evolução, qualquer que seja, aliás, a situação do indivíduo na sociedade”.

8 Segundo Oury e Vasquez (1977, vol. III, p. 97): “Toda a vida em sociedade implica uma redução da liberdade pessoal e certas obrigações aceitas pelo indivíduo e impostas pelo grupo. O lugar de cada um na sociedade, os seus direitos, os seus deveres, os seus limites de competência, de poder e de responsabilidade são precisados, fixados na dupla noção de papel a desempenhar como ‘aquilo que os outros têm direito de esperar de mim’”.

relações sociais. São essas ações, presentes no cotidiano da escola, que contribuem para a elaboração de capacidades necessárias ao processo de construção de valores e atitudes.

Segundo Oury e Vasquez (1967, 1ª edição, p. 83), no Conselho de grupo:

as comunicações se estabelecem sobre o plano de relações sociais e colocam em cena uns em relação aos outros, a significação das coisas, os papéis, as pessoas e os eventos. A favor das emoções coletivas, a comunicação se estabelece sobre um plano mais profundo, momentos ricos de possibilidades de intervenção muito eficazes. [...]

Muito simplesmente, as crianças e o professor, falam de sua vida escolar cotidiana e se esforçam para melhorá-la. Essa é talvez a sua importância: se responsabilizar por sua própria administração, seu presente e seu futuro. [...]

As atividades motivadas, a abertura para o mundo, a organização precisa do trabalho, do grupo, a diferenciação dos lugares e dos momentos criam um universo de trabalho racional, eficaz, eminentemente formador.

Os maiores objetivos do Conselho de grupo são, segundo Puig (2000, *apud* TOGNETTA e VINHA, 2007, p.67):

enfrentar os problemas que, inevitavelmente, se apresentam na vida coletiva, sem refutá-los nem solucioná-los mecanicamente, mas conversando com justiça e solidariedade, são vivências que deveríamos proporcionar aos nos-

sos alunos e alunas. A via institucional deve ensinar a resolver dificuldades, mas também deve ensinar a compartilhar os bons momentos com os companheiros, as companheiras, os professores e as professoras, assim como ensinar a aproveitar os recursos e as tradições úteis para a convivência em qualquer instituição escolar.

### As regras

Para La Taille (2006, *apud* TOGNETTA E VINHA, 2007, p.33):

Regras são formulações verbais precisas que nos dizem com clareza o que devemos ou não devemos fazer. Entretanto, não é possível existir regras que regulamentem todas as situações, dadas a complexidade das relações e as diversas variáveis de cada situação. Assim, é necessária uma abstração maior refletindo sobre “o que está por trás” das regras, em que elas se baseiam, seus princípios.



Princípios são o espírito das regras, correspondem às matrizes das quais se derivam as regras. Pode se dizer que são também formulações verbais, porém o princípio não se refere ao como agir, mas em nome do que agir.

As regras que devem preservar e propiciar ao sujeito o respeito por si próprio e pelo outro, ou sejam o bem-estar de todos, precisam ser discutidas e negociadas quando surgir uma necessidade, como conflitos não solucionados ou insatisfações recorrentes diante de determinados comportamentos. Esses temas são debatidos na hora da roda ou na avaliação do dia com as crianças pequenas ou por meio das assembleias de classe [conselho de grupo] com as mais velhas. “Assim, os alunos passam a ter papel ativo no processo de elaboração das regras, deixando de ser somente aqueles que estavam destinados a obedecer” (TOGNETTA e VINHA, 2007, p.59).

O conflito e a sua resolução devem ser compreendidos como partes importantes do currículo e não apenas como um problema a ser administrado. A ênfase não está, apenas, na resolução do conflito em si, no produto, mas, sim, no processo, pois o que fará a diferença é a forma pela qual os problemas serão enfrentados (Cf. TOGNETTA e VINHA, 2007, p.40).

São os sentimentos decorrentes do rompimento de uma relação ocasionado pela agressão de uma criança ao seu amigo que poderão fazê-la tentar resolver as desavenças de outra forma; o mesmo ocorre quando um aluno percebe que os colegas não querem mais que ele participe do grupo pelo fato de ele não haver contribuído para a realização de determinado trabalho. Por certo, quando damos oportunidades para que os sentimentos causadores ou consequentes

dos conflitos sejam expressos, estamos realizando um verdadeiro trabalho com as questões afetivas (Cf. TOGNETTA e VINHA, 2007, p.42). Os conflitos são grandes oportunidades para que as crianças possam dizer o que sentem e resolver o problema.

🟡 **Regras convencionais:** Conjunto de regras consideradas obrigatórias para um grupo, mas não universalizáveis, por exemplo, “não fazer barulho em sala de aula” ou “comer com talheres”. Podem ser negociáveis, convencionadas, relativizáveis (TOGNETTA e VINHA, 2007, p.21).

🟡 **Regras morais:** especificamente relacionadas às questões interpessoais, à resolução de conflitos, à restrição de condutas e à busca da harmonia da pessoa e do bem-estar alheio (LA TAILLE, 2002, *apud* TOGNETTA e VINHA, 2007). Por exemplo: “não é permitido bater no colega” ou “não é permitido destruir algo que não lhe pertence”. As regras morais transcendem as condições locais, são universalizáveis.

É importante que, com o tempo, os alunos possam ir compreendendo que as regras são acordos elaborados pelos integrantes do grupo para resolver situações que surgem e balizar as relações. Esses acordos não são rígidos, estáticos ou preestabelecidos nem privilegiam alguns em detrimento de outros (Cf. TOGNETTA e VINHA, 2007, p.56). As regras possuem características próprias que as diferenciam de outros tipos de regulamentações (leis, preceitos, prescrições etc.). Piaget considera que elas possuem duas características: são coletivas e exigem regularidade. Em concordância com essa concepção,

Macedo (1994, *apud* TOGNETTA e VINHA, 2007, p. 56) esclarece ainda que

as regras são regidas por alguns princípios que seriam: flexibilidade, a adequação às necessidades particulares de cada grupo, a participação ativa dos integrantes na sua elaboração, a regularidade e o seu cumprimento por parte de todos que o integram.

### **A implementação do Conselho de grupo**

Segundo (TOGNETTA e VINHA, 2007, p.64), “inicialmente, é importante que seja conversado sobre o que é e como se faz uma assembleia, mobilizando os alunos para a organizarem”.

Ainda:

Independentemente do nível de escolaridade dos alunos, é válido que se discuta com eles a respeito da necessidade do Conselho de Grupo, e que essa discussão seja feita por meio de exemplos de situações ocorridas em sala de aula que tenham causado prejuízo a um ou mais integrantes. Essas situações podem favorecer a reflexão sobre a necessidade de criação de um momento de avaliação, de expressão de sentimentos e de negociação das ações. Também é importante refletir sobre as formas como os conflitos são ou podem ser resolvidos, valorizando-se o diálogo como parte importante sobre esse processo e sobre a necessidade de um momento para que o grupo possa falar também das conquistas obtidas. Esse cuidado é necessário para que o Conselho de Grupo não seja

compreendido tão somente como um espaço para discutir problemas, mas também como um espaço para parabenizar por conquistas, um momento de valorização, de reconhecimento e de discussão de projetos futuros (TOGNETTA e VINHA, 2007, p.65)

Alguns exemplos de questões que podem suscitar a necessidade de uma assembleia: há conflitos entre nós? Se forem problemas de nossa turma, quem terá que resolvê-los? Como podemos fazer isso? Um momento determinado para isso é melhor do que fazê-lo em meio às aulas?

Segundo Araújo (2004, *Apud* TOGNETTA e VINHA, 2007, p.66):

o foco da mobilização inicial das assembleias [Conselhos de Grupo] deve ser o de levar o grupo a refletir sobre a importância de criar espaços dialógicos, que melhorem a convivência dentro da sala de escola e das salas de aulas, ao mesmo tempo em que contribuam para a formação de valores sociais e pessoais mais democráticos e de uma melhor habilidade para lidar com os sentimentos e as emoções próprias e dos demais.

Tognetta e Vinha (2007, p.66) destacam que

para um bom desenvolvimento do trabalho com as assembleias é fundamental que se respeite a periodicidade combinada, inclusive agendando-as previamente no calendário ou horário dos alunos. A rotina é necessária para criar um “espaço psicológico” garanti-

do para as discussões dos alunos. Os alunos, assim, notam a importância dada ao diálogo: se existe um momento instituído para isso, é algo a que se dá valor.

Antes de iniciar um trabalho com o Conselho de grupo, o professor deve refletir sobre seus reais objetivos: elas pretendem somente resolver conflitos e elaborar normas ou visam também favorecer de fato a autonomia com procedimentos verdadeiramente democráticos? “O objetivo geral de envolver crianças em tomadas de decisões e estabelecimento de regras em salas de aula é contribuir para uma atmosfera de respeito mútuo na qual professores e alunos praticam a auto-regulação e a cooperação” (Devries e Zan, 1997, *apud*. TOGNETTA e VINHA, 2007, p.105).

### Temas passíveis de serem abordados nas assembleias:

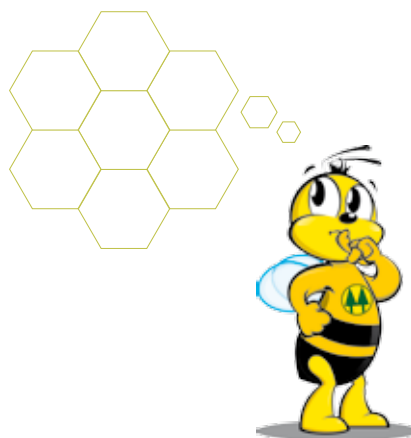
- Convívio escolar: situações que envolvem o coletivo da classe ou escola (limpeza, ruídos, organização do espaço, alimentos oferecidos na cantina, livros da biblioteca etc.).
- Relações interpessoais, situações de convivência (problemas internos ao grupo, relações com outros grupos da escola, situações que afetam os membros da instituição no tocante às relações que mantém entre si, assédios, brigas, *bullying* etc.).
- Temas de organização da sala de aula ou atividades.
- Temas acadêmicos.

### Temas que não devem ser abordados nas assembleias:

- Não se questiona se é preciso estudar ou não esta ou aquela disciplina; horários de aula; contratação ou dispensa de professores.
- Problemas particulares: casos particulares podem ferir o respeito à intimidade dos envolvidos e, por conseguinte, ferir o respeito à dignidade individual<sup>9</sup>.

### A organização da pauta

Segundo Tognetta e Vinha (2007), a pauta é construída durante a semana, coletivamente, com os assuntos que serão abordados no Conselho de grupo. Não é recomendável fazer a pauta no início do Conselho, ela não deve ser uma surpresa para os participantes. Qualquer pessoa da escola, aluno ou professor da classe, pode apresentar uma sugestão de temas para a pauta que será discutida posteriormente. A pauta deve ser afixada em um cartaz em lugar visível. Outro elemento importante: se a pauta for muito extensa, é importante hierarquizar as temáticas mais importantes para o grupo, assim como agrupar temas que se remetam a um mesmo conjunto de preocupações.



<sup>9</sup> Segundo Tognetta e Vinha (2007, p. 111): “Em qualquer situação, a dignidade de cada um precisa ser preservada e respeitada. Uma das principais características dos [Conselhos de Grupo] é que são consideradas legislativas e não judiciárias. O papel de “juiz” quando há uma infração caberá ao professor ou especialista, refletindo sobre qual intervenção é mais adequada, porém, nunca durante os [Conselhos de Grupo]”.

## Módulo II

Sugestão de cartaz para a pauta com diferentes enunciados:

|                          |                      |
|--------------------------|----------------------|
| Eu quero falar sobre.... | Eu quero elogiar.... |
|--------------------------|----------------------|

A primeira coluna trata de queixas, erros e denúncias; a segunda trata sobre as situações que merecem destaque devido a seu valor positivo para o grupo. Os temas apresentados no cartaz não devem ser discutidos ou comentados pelos professores com os alunos durante as aulas, e sim no espaço do Conselho de grupo. É comum haver mais críticas do que felicitações. Percebe-se mais o que está “errado” do que está indo bem. Os professores podem incentivar os alunos e o grupo a perceberem seus progressos quando comentam sobre os avanços que tiveram.

Durante o Conselho, é importante que os temas destacados propiciem reflexões sobre como as situações descritas acontecem no cotidiano e quais os motivos para a sua expressão. Após o debate, é importante delinear proposições para a resolução dos problemas apresentados. Pode-se, então, organizar três outras colunas:

|                     |                        |   |
|---------------------|------------------------|---|
| Como isso acontece? | Por que isso acontece? | O que podemos fazer em relação a essa situação? |
|---------------------|------------------------|---|

A primeira coluna trata de identificar o modo como acontecem as situações relatadas; na segunda, são colocados os motivos pelos quais acontecem tais situações; a terceira apresenta os planos, as propostas e as soluções para a resolução das situações narradas. É importante frisar que uma vez elaborada a sugestão para a resolução dos problemas grupais, a proposição passa por uma votação, de modo que o grupo possa tomar para si as responsabilidades pela implementação dos acordos submetidos à aprovação coletiva.

Segundo Araújo (2004, *apud*. TOGNETTA e VINHA, 2007, p.74):

O objetivo de [um Conselho de Grupo] é discutir princípios, atitudes e daí construir regras de regulação coletiva e as propostas de resolução de problemas. Discutem-se as brigas na escola, a sujeira na classe, o assédio moral ou sexual, o fato de a aula estar sendo prejudicada por causa de determinados comportamentos e não quem está cometendo tais faltas. Isso porque as regras não podem jamais ser personalizadas. Não podem ser feitas para uma pessoa ou pequeno grupo. Elas têm que ser coletivas.



### A condução e o desenvolvimento do Conselho de grupo

- Um aluno coordenador ou o professor (dependendo da faixa etária da turma) apresenta a pauta e explica os critérios da organização temática. É importante que todos aqueles que apresentarem algum tema sejam consultados para ver se concordam ou não com a organização proposta. É importante que os elogios a serem destacados sejam guardados para o final do Conselho para encerrarem de maneira positiva cada encontro.
- É importante que seja esclarecido o objetivo do Conselho: o que se pretende com a discussão relativa a cada tema (tomar uma decisão grupal; esclarecer uma situação; solucionar um conflito; organizar uma atividade; formular um acordo; resolver um problema ou conhecer várias opiniões sobre o tema em debate).
- Em seguida, pergunta-se àquele que sugeriu o tema se gostaria de se manifestar a seu respeito.

Para a organização do debate, é possível utilizar algumas questões orientadoras:

- Descrição do problema: o que está acontecendo.
- Análise do problema: como está acontecendo.
- Expressões de sentimentos evocados relativos ao problema.
- Causas do problema: por que ele aconteceu?
- Proposições de soluções para o problema apresentado: deve se analisar, conjuntamente, se as proposições auxiliam, de fato, a solucionar o problema, antes que tal proposição seja colocada em votação para o aceite de todos os envolvidos no processo de sua elaboração.
- A regra é aprovada ou não pelos participantes mediante votação.

Segundo Tognetta e Vinha (2007, p. 88),

**é necessário vivenciar inúmeras vezes essas experiências e também são necessárias intervenções por parte do professor, refletindo com a classe se a forma como estão agindo está favorecendo ou não as discussões, os motivos e o que pode ser feito para melhorar esse momento.**

É importante destacar que as regras e tudo que foi combinado objetivam beneficiar todos os envolvidos no processo assemblear, a fim de promover a justiça, organizar o ambiente de trabalho e a responsabilidade pelo que acontece na sala de aula. Desse modo, é preciso incentivar que todos participem desse processo para que todos possam se comprometer com as decisões tomadas em classe. Somente dessa forma é possível constituir um grupo cooperativo. Assim, os alunos entendem que as regras são necessárias, não são imposições, para reger as relações sociais.

### A organização da ata

É fundamental que o que for discutido e acordado durante o Conselho de grupo seja registrado em uma ata. A ata deve ser arquivada em uma pasta específica para constituir a memória coletiva do



grupo. As atas devem conter: cabeçalho com a data e o local; cada tema constante da pauta e as regras elaboradas ou decisões tomadas; os encaminhamentos sugeridos para o enfrentamento do conflito ou para o cumprimento da regra. Finalmente, colocam-se o nome da equipe que coordenou o encontro e a assinatura de cada um dos participantes. O documento formaliza o pacto grupal, a assinatura atesta a anuência de cada participante com o processo deflagrado, bem como o aceite das regras constituídas coletivamente. É importante destacar, no entanto, que “nem tudo precisa virar uma regra, cabendo ao coordenador separar o que é sugestão (quando se conversa sobre o problema sem ser preciso fazer uma regra) do que é regra de fato” (TOGNETTA e VINHA, 2007, p. 92).

### O encerramento do Conselho de grupo

Ao final do Conselho de grupo devem ser apresentados os elogios destacados pelos integrantes do encontro. A cada destaque feito, o aluno que fez o elogio é convidado a manifestar as razões de sua escolha. Os elogios são importantes, pois servem como registros dos avanços alcançados pelo grupo, elemento essencial para que os alunos possam tomar ciência do processo grupal e de suas contribuições para a melhoria das relações sociais coletivas. É importante que, ao final do Conselho de grupo, seja feita uma pequena síntese, retomando as principais tomadas de decisão feitas pelo grupo. Pode se organizar um pequeno quadro que reúna os principais pontos do encontro:

| Tema | Acordo | Encaminhamento |
|------|--------|----------------|
|------|--------|----------------|

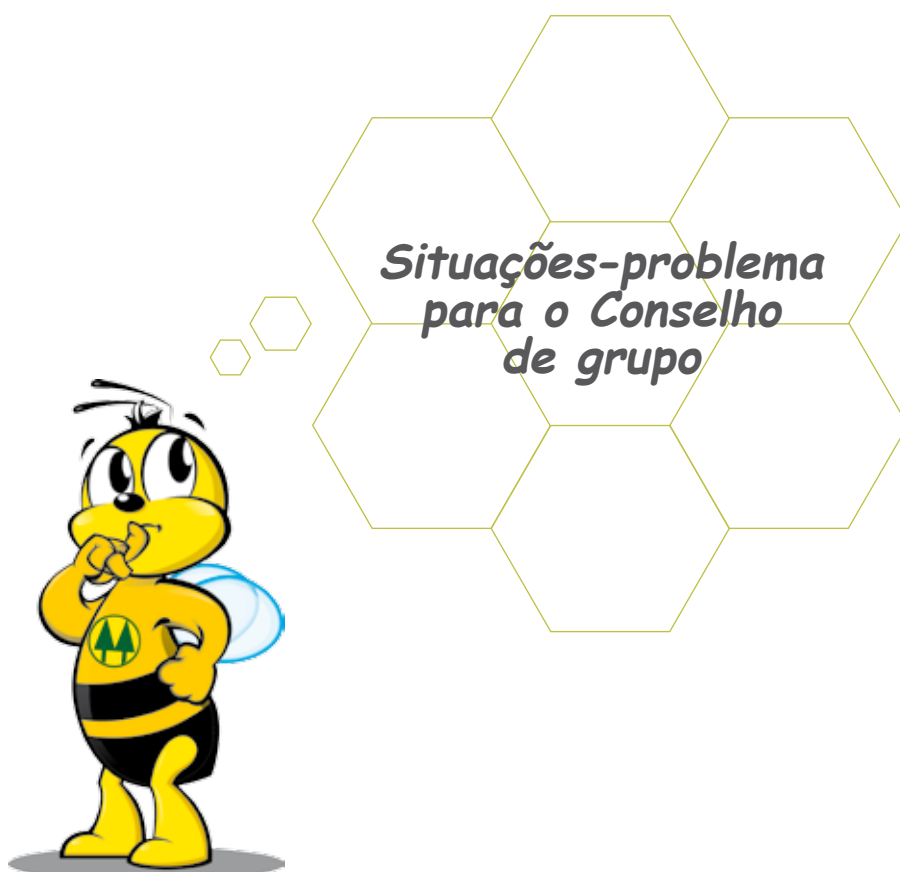
É importante não apenas participar do debate. É imprescindível que todos se envolvam na implementação dos acordos ou projetos que foram decididos. Se os acordos não forem cumpridos, é necessário analisar os motivos que dificultam sua aplicação e como tornar possível o cumprimento dos acordos coletivos.

### REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, U. F. Moralidade e indisciplina: uma leitura possível a partir do referencial piagetiano. In: AQUINO, J.G. (org). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.
- DEVRIES, R. & ZAN, B. Uma abordagem construtivista do papel da atmosfera sociomoral na promoção do desenvolvimento das crianças. In: FOSNOT, C. T. (org). *Construtivismo: Teoria, perspectivas e prática pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 1977.
- LA TAILLE, Y. J. J. M. R. Vergonha, a ferida moral. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MACEDO, L. Cinco estudos de educação moral. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- OURY, F. & VASQUEZ, A. *Vers une pédagogie institutionnelle?* Vigneux: Éditions Matrice (s/d).
- OURY, F. & VASQUEZ, A. *Da classe cooperativa à Pedagogia institucional*. Lisboa: Editorial Estampa, Lda, 1977.
- PUIG, J. M. *Democracia e participação escolar*. São Paulo: Moderna, 2000.
- TOGNETTA, L.R.P. & VINHA, T.P. *Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática de regras e assembleias na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007 (Coleção Cenas do Cotidiano Escolar).

## Situações-problema para o Conselho de grupo

1. Os alunos reclamam de que não há repartição igualitária dos espaços para brincar durante o recreio. Regularmente, os alunos maiores ocupam a quadra central e aos menores são relegados os espaços periféricos da escola.
2. Os alunos reclamam de colegas que frequentemente atrapalham a aula e agridem seus professores e companheiros.
3. Há a necessidade de se repensar o calendário de aulas devido à obrigatoriedade de reposição de aulas por motivo de uma epidemia.
4. É preciso arrecadar dinheiro para a viagem de formatura da 8ª série.



# ANEXOS

## Documentos históricos

### REGRAS IMPESSOAIS

#### “Fragmento do Guia das Escolas Cristãs dividido em três partes João Batista de La Salle”

(Manuscrito de 1706. Cahiers Lasalliens, n. 24)

#### Capítulo 5: Das Correções

##### Prefácio

1. A correção dos alunos é uma das coisas mais importantes que se praticam nas escolas e à qual se deve prestar muita atenção para executá-la como convém, a fim de que assim seja proveitosa, tanto para aquele que a recebe, como para aqueles que a presenciaram.
2. Por isso, são muito os aspectos que devem ser observados ao se empregarem as correções que podem ocorrer nas escolas das quais se falará nos artigos seguintes.

#### Artigo 1. Das diferentes categorias de castigos

1. As faltas das crianças podem ser corrigidas de várias e diferentes maneiras:
  1. Com as palavras.
  2. Com a penitência.
  3. Com a palmatória.
  4. Com as varas.
  5. Com o chicote.
  6. Expulsando-as da aula.

#### SEÇÃO 2. Da palmatória. Por que pode e deve ser empregada e como se deve proceder.

1. A palmatória é um instrumento formado por duas tiras de couro costuradas. Terá [...] de largura; terá um cabo para segurá-la e a própria palmatória será ovalada e terá [...] de diâmetro, com a qual se baterá na mão; o interior da palmatória estará revestido, para que não seja totalmente lisa, mas volumosa por fora.
2. A palmatória deve ser feita dessa maneira e ter essa forma.
3. Ela poderá ser utilizada em várias ocasiões:
4. Primeiro, por não ter acompanhado durante a leitura, segundo, por ter feito travessuras, terceiro, por ter chegado tarde, quarto, por não ter obedecido ao primeiro sinal e por outros motivos semelhantes, isto é, por faltas que não são consideráveis.
5. Somente se deve dar um golpe de palmatória de cada vez na mão do aluno. Se alguma vez for preciso dar mais, não se deve passar de dois.

6. É preciso dar na mão esquerda, sobretudo naqueles que escrevem, para não adormecer a mão, o que seria um sério obstáculo para a escrita.
7. Também não se deve dar naqueles que têm algum ferimento nas mãos; estes devem ser castigados com as varas ou impor-lhes penitência. É preciso prever os acidentes que poderiam ocasionar essa correção e tentar evitá-los.
8. Não se deve tolerar que os alunos gritem, seja ao receber ou depois de ter recebido a palmatória, ou alguns outros castigos, e, caso o façam, não se deve deixar de castigá-los e até mesmo severamente por terem gritado, e fazê-los saber que esse é o motivo da correção.
9. É preciso destacar que, quando se quer usar a palmatória em um aluno, por ter cometido alguma falta que o tenha afastado de seu dever, como por ter falado, brincado, rido, etc., não se deve dizer que está sendo corrigido por ter falado, brincado, rido, etc., mas por não ter rezado a Deus.
10. Da mesma maneira, quando se quer castigar um aluno por ter olhado para trás, ou por ter brincado na igreja, não se deve dizer que está sendo castigado por ter brincado, rido, etc., mas por não ter rezado a Deus. Porque, se os escolares dizem em sua casa que foram castigados por terem brincado, rido, etc., alguns pais não estariam de acordo, considerando que é falta muito leve e não merece tal castigo.
11. Para que os castigos, com a palmatória ou com varas e chicotes, sejam proveitosos, é preciso dar poucos golpes e bem aplicados.  
(...)

#### SEÇÃO 4. Da expulsão dos alunos da escola.

1. Pode-se, e algumas vezes se deve, expulsar os alunos da escola, mas isso não deve ser feito a não ser com o parecer do Irmão Diretor.
2. Deve-se expulsar os viciosos, que podem perverter os demais; os que faltam facilmente e com freqüência à escola; os que faltam à missa paroquial e ao catecismo aos domingos e feriados por culpa de seus pais; os incorrigíveis, isto é, aqueles que, depois de terem sido corrigidos em repetidas ocasiões, não mudam de conduta.”

Fonte: APUD: SACRISTÁN, José Gimeno. *O aluno como invenção*. Tradução: Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005, pp. 156-157.



# Livros de ocorrência de uma escola pública de Curitiba – Ensino Fundamental I – 1998/2000

“Ocorrência 109. Aos ‘x’ dias do mês de ‘x’ de hum mil novecentos e noventa e ‘x’ o aluno Estanislao foi trazido à sala da Coordenação Pedagógica pela Professora Glória. Segundo a professora o Estanislao não se interessa pelas atividades de Educação Física e com isso só perturba os outros que querem participar, prejudicando assim as aulas da professora. No dia de hoje, ele arremessou uma pedra que passou do lado da professora, que se tivesse acertado teria machucado a mesma. Dentro da sala de aula com a professora regente e os professores de aulas especiais, ele vem aprontando desde o início do ano. Por diversas vezes, foi advertido pela Equipe Pedagógico Administrativa e de nada adiantou. Fica o aluno e a família ciente de que se houver uma outra advertência a mãe terá que providenciar outra escola para o mesmo estudar já que ele não se adapta à normas e regulamentos da escola. [Constam a data, a assinatura da pedagoga e outras duas irreconhecíveis; ao final, consta escrito que a mãe não compareceu]”

“[Já citada como ocorrência 74]. Os alunos Ernani Bernardes, Pery Furlan, Jonas C. de Brito, Ubaldo Vaz e Abrão Rangel não se comportam na sala de aula desrespeitando a profa. e brincando de puxar o material dos colegas e escondendo. Todos foram alunos da escola nos anos anteriores e sabem do regulamento. Os pais serão convocados para tomar ciência do fato e caso venha a se repetir as brincadeiras e a falta de respeito com os colegas, professores e demais funcionários seremos obrigados a relatar as ocorrências ao Conselho Tutelar para providências. [Constam a data, assinatura da pedagoga e as assinaturas das mães dos cinco alunos, duas delas com a impressão digital do polegar.]”

“[Já citada como ocorrência 77.] Os alunos Farid N. Cartaxo, Nivaldo C. Sprenger e Moysés Pombo [citado na ocorrência 98], pediram licença para a professora para irem ao banheiro, só que em vez de irem ao banheiro invadiram a sala da professora Jurema, para tirar os tazos do Isaías. Os 3 estão proibidos de usarem o banheiro fora do horário do recreio. [Consta a data.]”

“Ocorrência 113. Os alunos Isidoro e Jerônimo estavam brincando no horário da aula e foram informados de que isso ocorrer novamente, os pais serão chamados a comparecerem na escola para serem comunicados. [Constam as assinaturas dos dois alunos.]”

“Ocorrência 114. Os alunos Severino F. Brunati, Sócrates B. Calderari e Teodorico V. Brante, chegaram às 9 horas e 10 minutos na escola, pois estavam no Farol do Saber [espaços públicos vinculados à Prefeitura de Curitiba construídos na forma de farol, contendo biblioteca e serviço de informática] para fazer uma pesquisa para a irmã de Sócrates. A professora não autorizou a entrada dos mesmos na sala. [Constam a rubrica da pedagoga, a data e as assinaturas dos dois alunos.]”

“Ocorrência 115. Os alunos Dirceu, Celso e Vicente, no dia de hoje, tumultuaram as aulas com conversas, risadas, andanças e intrigas (série ‘x’). As profas. Iolanda e Teresa encaminharam os

mesmos, pois não há condições de trabalhar. Foi conversado sério com eles. [Constam a data e a assinatura da pedagoga.]”

“Ocorrência 116. Os alunos Fernando M. Falcão e Gaspar X. Mastena, da série ‘x’, foram trazidos à Coord. Pedag. pois estavam atrapalhando a aula (brigando, jogando bolinhas um no outro e correndo na sala). [Constam a data e as assinaturas dos dois alunos]”

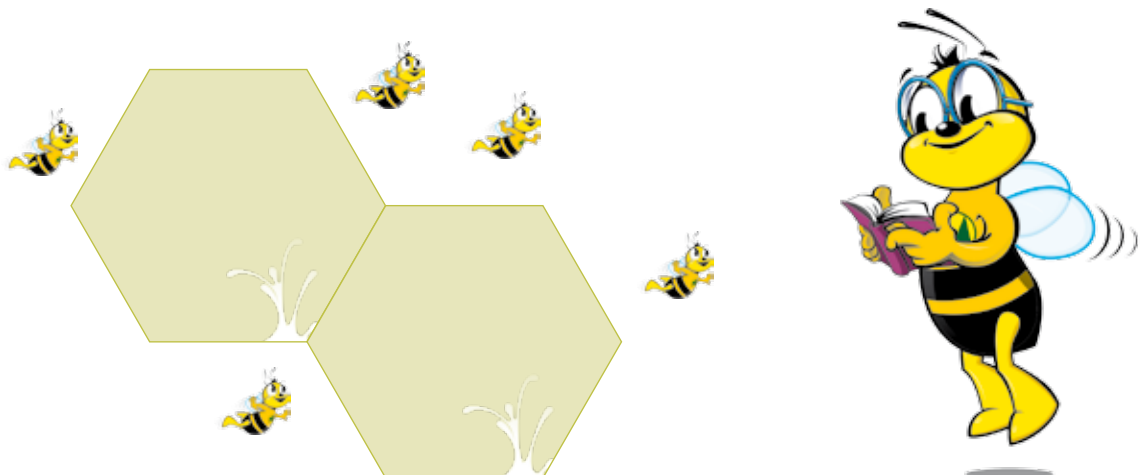
“Ocorrência 117. A aluna Filomena B. Szurek da série ‘x’, no dia ‘x’, na aula de Ed. Física não respeitou o prof. de Ed. Física (Rômulo) não quis trocar de lugar na sala e ainda disse palavrões e recusou-se a conversar com a coordenadora sobre o assunto. [Não consta assinatura de ninguém.]”

“Ocorrência 118. A aluna Betina V. Grimm (série ‘x’) mesmo na presença da inspetora Vânia, subiu pelas carteiras, rasgou os cartazes das equipes, puxou o cabelo de suas colegas (relato da profa. Sara) e acabou ofendendo a inspetora. A mãe será convocada para conversar com a profa. (3ª feira, dia ‘x’). [Constam data, assinaturas da pedagoga, da aluna e de sua mãe.]”

“Ocorrência 121. Aos ‘x’ dias do mês de ‘x’, dona Virgínia X. Baraúna, avó do aluno William P. Baraúna (série ‘x’), compareceu à Escola a pedido da coordenação pedagógica. Foi relatado que o aluno está faltando muito às aulas normais e de recuperação, não traz material e faz tarefas incompletas. [Constam a data abreviada, as assinaturas da pedagoga e a da avó.]

“Ocorrência 122. O aluno Raimundo Tribek não faz as tarefas (só qdo. quer), irrita a professora com brincadeiras como, subir na carteira, fazer ‘palhaçada’ para que os colegas riam, etc. Cansada de chamar a atenção do aluno a professora pediu que o aluno assinasse o livro de ocorrência; sendo que da próxima vez só entrará nas dependências da escola com a presença dos pais. [Constam a data abreviada e a assinatura do aluno]”

Fonte: RATO, Ana Lúcia Silvia. Livros de ocorrência: (in) disciplina, normalização e subjetivação. São Paulo: Cortez, 2007, pp.143-144; 152; 156-157; 162, respectivamente.



# Programas de Ensino



## PROVINHA BRASIL

Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial

### 1º EIXO

Apropriação do sistema de escrita: habilidades relacionadas à:

- identificação e ao reconhecimento de princípios do sistema de escrita.
- Habilidade (descriptor).
- Detalhamento da habilidade (descriptor).
- D1: Reconhecer letras.
- Diferenciar letras de outros sinais gráficos, identificar pelo nome as letras do alfabeto ou reconhecer os diferentes tipos de grafia das letras.
- D2: Reconhecer sílabas.
- Identificar o número de sílabas que formam uma palavra por contagem ou comparação das sílabas de palavras dadas por imagens.
- D3: Estabelecer relação entre unidades sonoras e suas representações gráficas.

Identificar em palavras a representação de unidades sonoras como:

- letras que possuem correspondência sonora única (ex.: p, b, t, d, f).
- letras com mais de uma correspondência sonora (ex.: “c” e “g”); o sílabas.

### 2º EIXO

- Leitura.
- Habilidade (descriptor).
- Detalhamento da habilidade (descriptor).
- D4: Ler palavras.
- Identificar a escrita de uma palavra ditada ou ilustrada, sem que isso seja possível a partir do reconhecimento de um único fonema ou de uma única sílaba.
- D5: Ler frases.
- Localizar informações em enunciados curtos e de sentido completo, sem que isso seja possível a partir da estratégia de identificação de uma única palavra que liga o gabarito à frase.
- D6: Localizar informação explícita em textos.
- Localizar informação em diferentes gêneros textuais, com diferentes tamanhos e estruturas e com distintos graus de evidência da informação, exigindo, em alguns casos, relacionar dados do texto para chegar à resposta correta.
- D7: Reconhecer assunto de um texto.

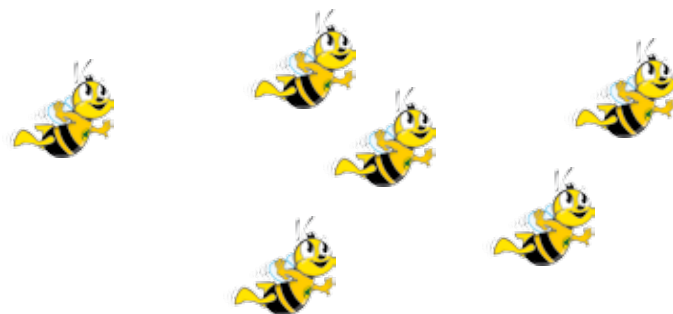
## Módulo II

- ⬡ Antecipar o assunto do texto com base no suporte ou nas características gráficas do gênero ou, ainda, em um nível mais complexo, reconhecer o assunto, fundamentando-se apenas na leitura individual do texto.
- ⬡ D8: Identificar a finalidade do texto.
- ⬡ Antecipar a finalidade do texto com base no suporte ou nas características gráficas do gênero ou, ainda, em um nível mais complexo, identificar a finalidade, apoiando-se apenas na leitura individual do texto.
- ⬡ D9: Estabelecer relação entre partes do texto.
- ⬡ Identificar repetições e substituições que contribuem para a coerência e a coesão textual.
- ⬡ D10: Inferir informação.
- ⬡ Inferir informação.

### **Observações:**

A Matriz de Referência da Provinha Brasil foi revisada para a edição de 2009 e 2011.

[http://download.inep.gov.br/download/provinhabrasil/2011/matriz\\_provinha\\_leitura.pdf](http://download.inep.gov.br/download/provinhabrasil/2011/matriz_provinha_leitura.pdf)





# Proposta Curricular de História do Estado de São Paulo para o 1º grau – 3º bloco – 1986/1989

“Tema: trabalho

**Ciclo Básico:** ‘Diferentes formas de vida – Diferentes formas de trabalhar’

Principais conceitos: tempo, diferença/semelhança, permanência/mudança.

**2º Bloco (3ª, 4ª e 5ª séries):** ‘Diferentes formas de vida – Diferentes formas de trabalhar’

Principais conceitos: tempo e espaço, relações sociais, diferentes formas de vida.

**3º Bloco (6ª, 7ª, e 8ª séries):** ‘Terra-Propriedade/Cidade-Fábrica: resistências cotidianas’

Principais conceitos: posse/propriedade, dominação/resistência.”

### “1. A Terra e as Comunidades Indígenas na América

o perfil das diferentes culturas na América focalizando a forma como se organizavam em relação ao trabalho e ao uso da terra. Podem ser abordados agrupamentos nativos que constituíram suas culturas nas diversas regiões americanas, por exemplo: indígenas da América do Norte, Astecas, Maias, Incas e outras comunidades da América do Sul; as comunidades nativas frente ao contato com os europeus: desorganização e apropriação das formas de vida e de trabalho, reinvenção de outras formas como a escravidão indígena, dizimação, transformações e resistências no violento confronto de culturas.

**OBSERVAÇÃO:** É importante a utilização de textos que se contraponham, mostrando diferentes visões indígenas e européias nesse processo de lutas.” (p. 34)

### “2. Diferenças no uso/apropriação dos modos de vida na organização dos sistemas produtivos coloniais

várias modalidades de exploração do trabalho e da terra pelos grupos europeus para a agricultura e mineração diferenças nos modos de ocupação das terras e exploração do trabalho: mita, encomienda, repartimiento, capitánias, sesmarias; formas de definição de diversos sistemas produtivos que se constituíam na América como resultantes de políticas dos diversos países colonizadores e da capacidade de exploração das terras e das formas de vida e trabalho dos nativos por grupos europeus como Companhia de Comércio, grupos religiosos dissidentes, ordens, religiosos e grupos de proprietários; diversificadas práticas de apropriação e controle dos modos de vida e de trabalho de americanos pelos europeus; distintas expressões da submissão e da resistência; Observação: Professores e alunos devem desenvolver esses aspectos levando em conta que as diferenças ocorrem devido tanto às formas sócio-culturais já organizadas na América, como às potencialidades produtivas dos grupos europeus.” (idem)

### “3. Diferenças/Semelhanças entre os Sistemas Coloniais

concepções de ocupação, conquista e colonização dos portugueses, ingleses, espanhóis, franceses e holandeses; formas de definir o poder, de governar, de administrar, de institucionalizar as práticas de controle social; condições históricas em que se articulam Estado/Sociedade na construção da nova ordem americana frente a tensões, conflitos e resistências sócio-culturais.” (idem)

### “4. Mudanças e Permanências no Processo de Construção dos Estados independentes da América

◈ formas de redefinição da velha ordem no novo estatuto jurídico; discussão sobre regimes políticos e formas de governo, discussão sobre democracia, constituição, república e monarquia; definição de novas relações políticas, econômicas e culturais entre as novas nações americanas e as antigas metrópoles; diferentes posicionamentos da Igreja como instituição e formas de participação do clero nos movimentos sociais e políticos; manutenção da escravidão e expansão do movimento de apropriação das terras; redefinição das relações sociais com a manutenção de velhas formas de exploração.” (idem)

Fonte: Proposta Curricular para o Ensino de História – 1º Grau. São Paulo, SE/CENP, 1989, resultado final da terceira versão preliminar de 1986. Elaboração: Anelise Maria Muller de Carvalho, Cecília Hanna Mate, Maria Antonieta Martines Antonacci, Maria Aparecida de Aquino, Maria Cândido Delgado Reis e Salma Nicolau (Professoras da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo – Equipe Técnica de História da CENP/SE). Assessoria: Déa Ribeiro Fenelon (PUC/SP) e Marcos Antônio da Silva (USP).



# Parâmetros Curriculares Nacionais

## Ensino Fundamental – Ciências

### Ambiente

(...)

A fim de se observar a abrangência dos estudos ambientais do ponto de vista das Ciências, serão examinados por alto dois exemplos: a questão do fluxo de energia nos ambientes e as relações dos seres vivos com os componentes abióticos do meio.

O conceito de fluxo de energia no ambiente só pode ser compreendido, em sua amplitude, ao reunir noções sobre:

- fontes e transformações de energia.
- radiação solar diferenciada conforme a latitude geográfica da região.
- fotossíntese (transformação de energia luminosa em energia química dos alimentos produzidos pelas plantas) e respiração celular (processo que converte energia acumulada nos nutrientes em energia disponível para a célula dos organismos vivos).
- teia alimentar (que sinaliza passagem e dissipação de energia em cada nível da teia).
- dinâmica terrestre (a ocorrência de vulcões).
- transformações de energia provocadas pelo homem. Este assunto, por si só, suscita inúmeras investigações, como, por exemplo, a origem remota dos combustíveis fósseis, formados num tempo muito anterior (aproximadamente 650 milhões de anos) ao surgimento do homem na Terra (aproximadamente 1,5 milhão de anos); a natureza desses combustíveis (hipóteses sobre o processo de fossilização em condições primitivas); os processos de extração e refino dos combustíveis (destacados no bloco “Recursos tecnológicos”).

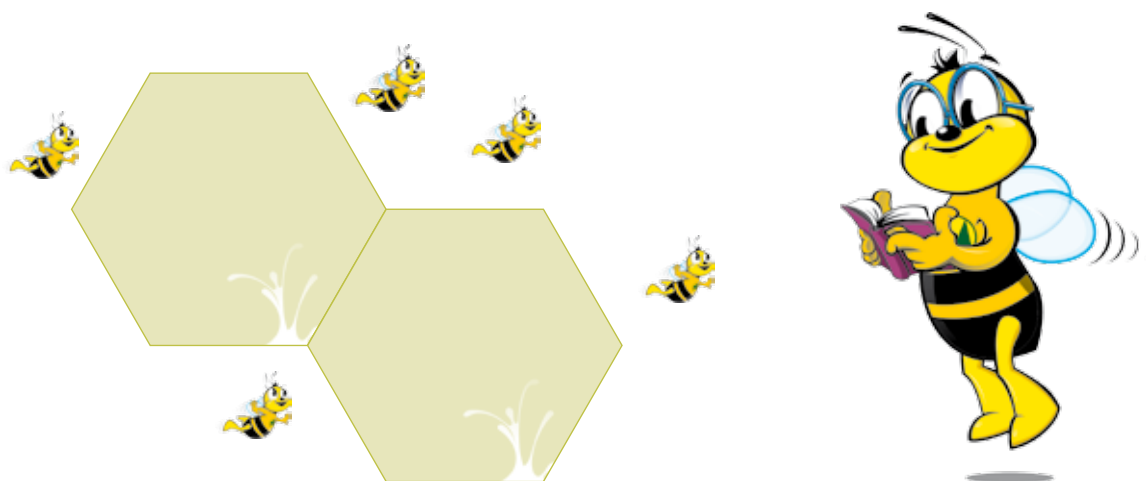
O conceito de relação dos seres vivos com os componentes abióticos do meio, por sua vez, também considerado em linhas gerais, deve levar em conta:

- a relação geral entre plantas e luz solar (fotossíntese), que de fato é específica, considerando-se a variação da intensidade luminosa em diferentes ambientes terrestres e aquáticos no decorrer do ano e as adaptações evolutivas dos organismos autótrofos a essas condições.
- as relações entre animais e luz, considerando-se suas adaptações morfofisiológicas aos hábitos de vida noturno ou diurno.
- as relações entre água e seres vivos, que por si só merecem vários capítulos das Ciências Naturais, posto que repor a água é condição para diferentes processos metabólicos (funcionamento bioquímico dos organismos), para processos de reprodução (em plantas, animais e outros seres vivos que dependem da disponibilidade de água para a reprodução), para a determinação do hábitat e do nicho ecológico, no caso de seres vivos aquáticos.

## Módulo II

- as relações entre solo e seres vivos, que são variadíssimas e muito antigas, pois se considera a formação dos solos como consequência dessa relação desde milhares de anos.
- as relações entre seres vivos entre si no espaço e no tempo, determinando a biodiversidade de ambientes naturais específicos.

FONTE: Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais /Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. p.3



# Conteúdos da Proposta Curricular de Matemática de Passo Fundo – 2008

**Objetivo Geral:** Proporcionar a construção do conhecimento matemático e suas representações, através da observação do seu contexto sócio-cultural.

Construir o significado do número a partir de seus diferentes usos no contexto social.

### **Espaço e Forma**

Possibilitando significar o mundo à sua volta.

### **Objetivos por Campos de Estudo, Números e Operações**

Localizar-se no espaço físico, estabelecendo relações topológicas e projetivas, identificando as formas naturais e construídas pelo homem dentro do campo visual da criança.

Dimensionar espaços percebendo relações de grandezas.

### **Grandezas e Medidas**

Identificar e relacionar medida de tempo nas suas atividades de rotina.

### **Tratamento de Informações**

Coletar, explorar e organizar informações de seu cotidiano, lendo e interpretando as mesmas.

### **Conteúdos**

- Construção do conceito de número. Seriação. Classificação. Inclusão hierárquica. Reversibilidade. Sequenciação. Quantificação. Relação termo a termo.
- Leitura e representação dos números de 0 a 9.
- Sistema monetário (noções do dia-a-dia).
- Situações matemáticas envolvendo adição e subtração (através de vivências de forma lúdica e com registro através de desenho).
- Relações topológicas (dentro, fora, vizinho de, ao lado de, entre,...).
- Relações projetivas (esquerda, direita, frente, atrás, embaixo, em cima...).
- Formas geométricas básicas (triângulo, retângulo, quadrado, círculo).
- Conceitos espaciais (fino, grosso, áspero, liso, maior, menor, largo, estreito,...).
- Deslocamento no plano e representação (usando como referência Geografia e História).
- Itinerário.
- Ponto de referência (localização de pessoas e objetos).
- Medidas de tempo (ontem, hoje e amanhã).
- Gráficos.
- Leitura de imagens (calendário, lista de chamada).

[http://www.pmpf.rs.gov.br/servicos/geral/files/portal/proposta\\_EF.pdf](http://www.pmpf.rs.gov.br/servicos/geral/files/portal/proposta_EF.pdf)

## Módulo II

### FASES DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Tabela adaptada de ZABALA, Antoni. Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2002.

|  |  |           |                                   |           |                             |                  |
|--|--|-----------|-----------------------------------|-----------|-----------------------------|------------------|
| 1. Fase da motivação                                 | MOTIVAÇÃO  |           |                                   |           |                             |                  |
|  | (Expedição Investigativa, filme, texto, foto, exposição...)                          |           |                                   |           |                             |                  |
| 2. Apresentação do projeto de estudo                 | SITUAÇÃO DA REALIDADE  |           |                                   |           |                             |                  |
| 3. Análise das questões formativas                   | <b>Questão A</b>   | Questão B | <b>Questão C</b>                  | Questão D | Questão E                   | <b>Questão F</b> |
| 4. Delimitação do objeto de estudo                   | Questão A  | Questão B | Questão C                         | Questão D | Questão E                   | Questão F        |
| Disciplinas de referência                            | Problema   |           | Problema                          |           | Problema                    |                  |
|  | matemático   |           | histórico                         |           | físico                      |                  |
|  | comunicativo   |           | social                            |           | químico                     |                  |
|  | biológico  |           | geográfico                        |           | ambiental                   |                  |
| 5. Identificação dos meios (procedimentos didáticos) | Recursos matemáticos;  |           | Pesquisa histórica;               |           | Conhecimentos físicos;      |                  |
|  | Instrumentos linguísticos;   |           | Dimensões sociológicas;           |           | Conhecimentos químicos;     |                  |
|  | Meios "científicos".   |           | Campo geográfico.                 |           | Dimensões ambientais.       |                  |
| 6. Utilização dos saberes disciplinares              | Processos de construção dos saberes específicos a cada uma das disciplinas escolares |           |                                   |           |                             |                  |
| 7. Conclusões, Generalização e integração            | Conclusão  |           | Conclusão                         |           | Conclusão                   |                  |
|  | Generalização  |           | Generalização                     |           | Generalização               |                  |
|  | Formalização   |           | Formalização                      |           | Formalização                |                  |
|  | (Matemática, Língua Portuguesa, Biologia)  |           | (História, Sociologia, Geografia) |           | (Física, Química, Biologia) |                  |
|  | INTEGRAÇÃO   |           | INTEGRAÇÃO                        |           | INTEGRAÇÃO                  |                  |
| 8. Visão global e Ampliada                           | SITUAÇÃO DA REALIDADE INICIAL AMPLIADA   |           |                                   |           |                             |                  |

# Questões sobre a História da Educação e os Modelos pedagógicos

Destaque do texto quais os objetivos formulados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

- ◆ Segundo Lahire, Thin e Vincent, quais os dispositivos que organizam a vida escolar?
- ◆ No século XIX, quais os objetivos da escola para a elite e para os segmentos populares?
- ◆ Quais as características da escola no século XIX?
- ◆ A partir da década de 1920, institui-se o movimento da “Escola Nova”. Quais são os seus princípios e objetivos?
- ◆ No que a “Escola Nova” se diferenciava da Escola Tradicional?
- ◆ Qual o valor da cooperação para a “Escola Nova”?
- ◆ Qual a importância conferida à “pedagogia de projetos” na “Escola Nova”?
- ◆ Como os métodos de ensino favorecem a formação da cidadania?

