



# TAÍ: o projeto funciona e não chateia os alunos

Numa escola mineira, aulas estimulantes durante o ano inteiro garantem o bom rendimento de todos os alunos.

## Projeto Geociências dá apoio didático ao 1.º Grau

## Projeto Terra procura resgatar a cultura popular

Assim são os Projetos

# Projeto estimula aulas práticas de Ciências

## Educar promete apoiar projetos, sem privilégio

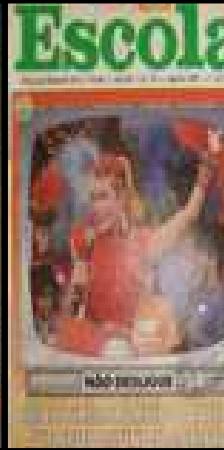


Universidade Do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

# PROJETOS NA PAUTA DE DUAS REVISTAS PEDAGÓGICAS (1939-2009)

Lenir dos Santos Moraes

São Leopoldo  
2010



Um projeto para educar a criança e a comunidade

# Aqui o aluno contesta até o livro didático

Escola de Maringá (PR) desenvolve projeto de ensino que consegue estimular a curiosidade natural das crianças

## HORIZONTE EM EXPANSÃO

Um sofisticado projeto da IBM dá um clique na aprendizagem, fazendo alunos criar seus próprios programas e colocando escolas em conexão direta

Um sofisticado projeto da IBM dá um clique na aprendizagem, fazendo alunos criar seus próprios programas e colocando escolas em conexão direta

Um projeto para que a família valorize os trabalhos escolares



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LENIR DOS SANTOS MORAES

**PROJETOS NA PAUTA DE DUAS REVISTAS PEDAGÓGICAS  
(1939-2009)**

São Leopoldo

2010

Lenir dos Santos Moraes

**PROJETOS NA PAUTA DE DUAS REVISTAS PEDAGÓGICAS  
(1939-2009)**

Dissertação apresentada ao Programa de  
Pós-Graduação em Educação da  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos –  
UNISINOS

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup> Dra. Elí Terezinha Henn  
Fabris

São Leopoldo/RS

2010

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

MORAES, Lenir dos Santos  
M827p Projetos na pauta de duas revistas pedagógicas (1930-2009) / Lenir dos Santos

Moraes. – São Leopoldo, RS: [s.n.], 2010.

167 p.

Orientadora: Profª Drª Elí Terezinha Henn Fabris

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos  
Sinos. Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-graduação.

Programa de Pós-graduação em Educação, São Leopoldo, 2010.

1. Educação - Prática de projeto. 2. Discurso pedagógico.  
3. Tecnologia educacional. I. Fabris, Elí Terezinha Henn.  
II. UNISINOS. III. Título.

CDU 37.013

Bibliotecário responsável: Silvane Ruas Manhago CRB 10/1783

**LENIR DOS SANTOS MORAES**

**PROJETOS NA PAUTA DE DUAS REVISTAS PEDAGÓGICAS  
(1939-2009)**

**Dissertação apresentada à Universidade do Vale do Rio dos Sinos como requisito  
parcial para obtenção do título de Mestre em Educação**

**APROVADO EM:** 13 de julho de 2010

**BANCA EXAMINADORA:**

---

**Prof. Dr. Alfredo Veiga-Neto/UFRGS**

---

**Prof<sup>a</sup> Dra. Maura Lopes Corcini/UNISINOS**

---

**Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Elí Terezinha Henn Fabris**

**“Devemos não somente nos  
defender, mas também nos afirmar,  
e nos afirmar não somente enquanto  
identidades, mas enquanto força criativa”  
(FOUCAULT, 1982, p. 30).**

## **Agradecimentos**

*Eu quase que nada não sei, mas desconfio de muita coisa. O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer é ver a gente aprendendo a ser capaz de ficar alegre a mais, no meio da tristeza! Só assim de repente, na horinha em que se quer de propósito – por coragem. Será?*

*Guimarães Rosa*

Minha desconfiança, meu querer e uma teimosia insistente me faz perceber o quanto agradecer se tornou imprescindível para viver esse processo *quente e frio*, de *aperto e afrouxamento*, de *desinquietação* que foi esse processo de Mestrado, das muitas mãos que me acolheram e apoiaram, para que, na correria da vida que *embrulha tudo*, eu pudesse aprender a magia que é, por coragem, continuar aprendendo sempre...

Por ser capaz de aprender e ficar um pouco alegre a mais, agradeço...

A meus pais pelo exemplo de vida, pela coragem e a humildade de sempre saber recomeçar, pelo apoio incondicional, pela nunca cobrança da ausência ou do sucesso, pelo exemplo do que é ser pai e mãe.

À meu afilhado e sobrinho Felipe, por ser sempre alegria e esperança em minha vida, pelo brilho nos olhos quando está feliz, perguntando: Dinda, já acabou o trabalho?.

À Elenar Luisa Berghahn por todas as leituras e releituras incansáveis de meu trabalho, por todos os dias concedidos sem questionamentos para que eu pudesse me dedicar a escrita, por toda a prontidão em possibilitar todo material que precisei, pela paciência de me escutar nos dias mais difíceis, pela confiança e carinho de sempre.

Aos professores e colegas de trabalho pela tolerância em todas as vezes que não pude estar presente e vocês foram fortaleza, por todas as vezes que esperavam ajuda e eu fui ajudada, pela alegria e bom humor que sempre me fizeram sorrir e pela arte de bem educar.

Ao Colégio Mãe de Deus por ser uma instituição que acolhe o inovar não somente por inovar, mas por acreditar numa educação melhor que realmente confia em seus profissionais e que se existe há mais de 100 anos, não é por seguir uma mera tendência de mercado e sim por ter fé no ser humano.

Aos professores do PPGEDU, em especial meu carinho à Maura Corcini Lopes e Gelsa Knijnik de quem tive o privilégio de ter sido aluna, que de forma afetuosa muito contribuíram para meu crescimento teórico.

À minha orientadora Elí Terezinha Henn Fabris por acreditar na verdade do meu ideal e acolher-me como orientanda.

Aos colegas do grupo do Mestrado e do grupo de orientação pelo apoio e leituras atentas e experiências vividas. Em especial ao colega Roberto Rafael Dias da Silva pelo olhar crítico e ponderado na leitura atenciosa e revisão realizada.

Agradeço aos professores Alfredo Veiga-Neto e Maura Corcini Lopes por aceitarem o meu convite e contribuírem para este estudo.

A todos que de alguma forma acreditaram neste trabalho e ajudaram condicional ou incondicionalmente.



## RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo analisar modos pelos quais os discursos pedagógicos constituíram jeitos de pensar a educação através da organização por projetos, colocando sob suspeita a ordem privilegiada dessa denominação e as produtividades colocadas em ação por práticas assim expressas. Para efetivar minhas investigações, utilizei como material de pesquisa duas revistas pedagógicas – a *Revista do Ensino do Rio Grande do Sul* e a *Revista Nova Escola* –, analisando as recorrências e proveniência dos discursos que circulam nestes periódicos. Coloquei em jogo olhares na perspectiva que assume a linguagem como constitutiva da realidade, buscando por condições de possibilidade que deram sustentação para os significados construídos para projetos na Contemporaneidade e examinei como essas práticas vêm funcionando na condução das condutas ao servir como potente estratégia para colocar em ação diferentes tecnologias de poder da maquinaria escolar no governo população escolar. Nas análises realizadas, argumento que a lógica do uso do termo *projeto* para indicar práticas de planejamento e organização curricular vem se deslocando a partir de um Estado que se governamentaliza. Na historicização do uso de projetos como uma solução para as necessidades de práticas de controle e de regulação para atender a interesses e necessidades de racionalidades políticas, mostrei a disputa de forças que um discurso pode provocar para dar privilégio a uma prática que se faz nos princípios de eficiência e da inovação, entre outros, fazendo de projetos uma importante estratégia de poder que vai se metamorfoseando a partir de condições de possibilidades distintas e produzindo variados sentidos e produtividades, tornando-os, assim, úteis e econômicos na condução das condutas.

**Palavras-chaves:** Práticas de projetos. Discursos pedagógicos. Tecnologias de Poder.

## **ABSTRACT**

This dissertation aims to examine some ways in which the pedagogical discourses constituted a way of thinking about education through the organization by putting projects under suspicion inside the order of that name and the yield set in motion by practices expressed that way.

To carry out my investigations, I used as research material two educational journals: the Journal of Teaching in Rio Grande do Sul and the New School Journal, analyzing the recurrences of the discourses that circulate in these journals. I put into play looks from the perspective that takes language as constitutive of reality, searching for conditions of possibility that gave support to the meanings built to designs in contemporary and examined how this practice have been working in dealing with the conduct to serve as a powerful strategy and tactics for put into action different technologies of power machinery in the government school in this population. In the performed analytical, I argument that the use of the term to indicate project planning practices is the same since the invention of modern machinery school, but that has been shifting from a state that governs by the action of both devices as disciplinary security. In historicizing the use of projects as a solution to the needs of practices of control and regulation to meet needs and interests of political rationalities, I showed the struggle of forces that can take a speech to give privilege to a practice that makes the principles of efficiency and innovation, among others, doing projects an important strategy of power that will metamorphose from distinct possibilities and conditions for producing various senses and productivity, making it well; useful and economical in taking the conducts.

**Word-key:** Practices of projects. Pedagogic speeches. Technologies of Power.

## SUMÁRIO

<b>PROJETANDO UMA DISSERTAÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>1.PROJETANDO-(SE) (N)A PESQUISA .....</b>	<b>15</b>
1.1 <b>Projetando um começo .....</b>	<b>15</b>
1.2 <b>Projetando a pesquisa .....</b>	<b>22</b>
1.3 <b>Projetando um olhar metodológico .....</b>	<b>30</b>
<b>2. REVISTA COMO ESPAÇO DE PESQUISA .....</b>	<b>48</b>
2.1 <b>Revistas como material de pesquisa .....</b>	<b>50</b>
2.2 <b>A revista do ensino do rio grande do sul .....</b>	<b>58</b>
2.3 <b>A revista nova escola .....</b>	<b>64</b>
<b>3. TUDO VIROU PROJETOS? .....</b>	<b>68</b>
3.1 <b>Das emergências e proveniências .....</b>	<b>70</b>
3.2 <b>Dos discursos: a proliferação de sentidos .....</b>	<b>76</b>
<b>4. CONTINUIDADES E DESCONTINUIDADES NAS PRÁTICAS DE PROJETOS .....</b>	<b>98</b>
<b>4.1 Descontinuidades de sentidos .....</b>	<b>102</b>
4.1.1 <b>Projetos como método de ensino .....</b>	<b>102</b>
4.1.2 <b>Projetos como prática de prevenção e gestão .....</b>	<b>112</b>
<b>4.2 Continuidades .....</b>	<b>121</b>
4.2.1 <b>Projetos para uma aprendizagem pelo interesse, pela necessidade e pela realidade .....</b>	<b>122</b>
4.2.2 <b>Projetos para uma aprendizagem na busca de solução e preparação para a vida .....</b>	<b>129</b>
4.2.3 <b>Projetos para uma aprendizagem eficiente e inovadora .....</b>	<b>137</b>
<b>5. PROJETANDO UMA CONCLUSÃO .....</b>	<b>146</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>151</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>162</b>

## PROJETANDO UMA DISSERTAÇÃO

*“Sixto Martínez fez o serviço militar num quartel de Sevilha. No meio do pátio desse quartel havia um banquinho. Junto ao banquinho, um soldado montava guarda. Ninguém sabia por que se montava guarda para o banquinho. A guarda era feita porque sim, noite e dia, todas as noites, todos os dias, e de geração em geração os oficiais transmitiam a ordem e os soldados obedeciam. Ninguém nunca questionou, ninguém nunca perguntou. Assim era feito, e sempre tinha sido feito. E assim continuou sendo feito até que alguém, não sei qual general ou coronel, quis conhecer a ordem original. Foi preciso revirar os arquivos a fundo. E depois de muito cavoucar, soube-se. Fazia trinta e um anos, dois meses e quatro dias que um oficial tinha mandado montar guarda junto ao banquinho, que fora recém-pintado, para que ninguém sentasse na tinta fresca” (Eduardo Galeano, 2005).*

Tomando emprestada a vontade de saber por que se montava guarda no banquinho do quartel, lancei-me nesse desafio de questionar, de perguntar algo que talvez nunca ninguém tenha feito. Se nos organizamos hoje basicamente por projetos no campo educativo e há um tempo considerável, ousar interrogar por que assim é feito, além da simples acomodação de que “sempre” assim tinha sido feito, me fez revirar os arquivos a fundo, muito cavoucar.

Num movimento de separar-me daquilo que é dado como verdade, desloco-me para “pensar de outra maneira, para fazer outra coisa, para tornar-se diferente do que se é” (FOUCAULT, 2005, p. 305). Mostro as condições de possibilidade que permitiram estatuto de verdade para o acontecimento de práticas de projetos como assunto de planejamento em educação.

Para dizer dos efeitos e das escolhas que fiz ao estranhar uma prática

pedagógica com ares de “intocável”, interrogo os modos pelos quais a prática de projetos entra no cenário educacional movimentando sentidos e possibilidades e assume caráter de planejamento e organização curricular privilegiadas. Também problematizo continuidades e descontinuidades, mostrando os sentidos e significados que projetos tomam em diferentes tempos, conforme condições de possibilidades específicas. Por último, minha intenção será mostrar como a prática de projetos se mantém presente através de princípios e verdades que sustentam a mesma como uma necessidade para os alunos se tornarem mais críticos e empreendedores.

Começa aqui meu desafio de distanciamento da orientadora pedagógica e da professora para a pesquisadora, num processo contínuo de “abandonar, largar, gastar, (...) readquirir, retomar, para poder revitalizar” (CORAZZA, 2006, p.2) efeitos de “verdade” que se instituíram em projetos como uma forma de planejamento e organização curricular e lhes deram essa visibilidade no presente. Dito de outra forma, e ancorando-me em Sommer (2008, p.5-6), trata-se de perguntar por que planejar por projetos passou a ser entendido como “(...) a melhor, a única forma correta de garantir o aprendizado de nossas crianças e jovens”.

Na Contemporaneidade, o uso de projeto como prática pedagógica tornou-se comum nos currículos escolares brasileiros, sendo defendido por uma grande maioria de educadores e de sistemas de ensino. Procuro compreender de que formas a prática de projetos como excelência do planejamento e organização curricular foi se tornando possível, investigando sobre as racionalidades que deram emergência a uma nova forma de pensar e realizar a prática pedagógica. Busco entender como e por que a educação viu nos projetos a possibilidade de uma prática exemplar.

Constituo esta pesquisa referendando-me nas reflexões de Michel Foucault, Alfredo Veiga-Neto e Zigmunt Bauman, tanto para criar o problema de pesquisa quanto para operar sobre o material escolhido e levantar hipóteses. Estas se encaminham para o entendimento de que os projetos se constituíram como uma das estratégias que implementam uma racionalidade política para a potencialização das forças do Estado no

governo de indivíduos.

Abordo o planejamento por projetos e as decorrências de organizar as práticas educativas dessa maneira como uma estratégia de poder que constitui certas formas de pensar e de organizar modos de vida. Um poder sobre a vida, um *biopoder* (FOUCAULT, 2003) que informa como a vida de todos e de cada um, os estilos de vida e de pensamento devem se organizar em sintonia com uma razão de Estado.

Para efetivar minhas investigações, identificando um momento no qual a emergência para projetos na ordem do discurso educacional pudesse ser visibilizada, utilizo revistas educacionais voltadas ao público docente. O material empírico que escolho para analisar o uso de projetos como prática pedagógica é composto por exemplares da *Revista do Ensino do Rio Grande do Sul* e da *Revista Nova Escola*, produzidas no período de 1939 à 2009.

Realizando exercícios de desnaturalização de projetos como prática privilegiada, levanto hipóteses de que essa prática atua como uma estratégia de controle. Descrevo como se deram os usos e as rotinas na prática de projetos e torno visível o que se diz sobre, em determinado tempo, interrogando evidências que produzem uma “verdade” ao propagar um tipo de prática como a melhor, a mais atualizada, a mais inovadora, a mais significativa, a que melhor ensina.

Analiso recorrências dos discursos que circulam nas revistas e coloco em jogo olhares de inspiração foucaultiana para problematizá-los. Busco condições de possibilidade que deram sustentação para os significados construídos para projetos na contemporaneidade e como essas estratégias vêm funcionando na condução das condutas em diferentes configurações da escola.

Ensaiei passos e projetei capítulos para analisar acontecimentos que possam ter dado caráter de legitimidade para a prática de projetos no presente. Meu movimento metodológico é o de cruzar dados, identificar aproximações ou afastamentos entre os diferentes discursos, reunindo regularidades para problematizar. Conforme proposto por Veiga-Neto (2007),

é articular saber e poder na busca dos fatores que interferem na emergência de um campo discursivo e das condições que possibilitam determinadas práticas.

Para mostrar o que produzi, organizo o texto em capítulos, conforme a breve descrição apresentada nos parágrafos seguintes.

No capítulo *Projetando-(se) (n)a pesquisa...*, que se desmembra em três subtítulos – *Um projeto se inicia*, *Projetando a pesquisa* e *Projetando um olhar metodológico* –, apresento minhas aproximações com o tema, elencando algumas trajetórias que penso terem produzido as escolhas que fiz; analiso pesquisas realizadas na temática de projetos, mostrando como me aproximo e/ou me afasto desses modos de pesquisar; interrogo sentidos do uso de projetos para designar planejamento e organização curricular no cotidiano pedagógico; anuncio as questões e as hipóteses de pesquisa e a trilha dos passos de definição metodológica.

No capítulo *Revista como espaço de pesquisa*, apresento três subtítulos – *Revistas como material de análise*, *A Revista do Ensino do Rio Grande do Sul* e *A Revista Nova Escola* –, onde descrevo minhas intenções ao respaldar esta investigação na análise do discurso, usando Foucault e autores dos Estudos Culturais pós-estruturalistas. Descrevo o material empírico escolhido para as análises anunciadas e trato da pertinência de trabalhar com revistas, construindo amarras com o modo como vou olhar o material, a partir da descrição de como outras pesquisas desenvolvem suas investigações.

No capítulo *Tudo virou projetos?*, dou visibilidade para as primeiras análises. O capítulo está organizado em duas seções: *Da emergência...* e *Dos discursos: a proliferação de sentidos...* Mostro cenas que permitiram o acontecimento de projeto como questão de planejamento e a polissemia e a proliferação discursiva que produzem e divulgam projetos como a prática mais adequada, destacando recorrências dos discursos e condições de possibilidade no deslocamento da escola.

No capítulo *Descontinuidades e continuidades nas práticas de projetos*,

numa primeira seção, intitulada *Descontinuidades*, abordo a ênfase de um planejamento de práticas de projetos como metodologia e depois como prevenção e gestão.

Divido a seção *Continuidades* em três subtítulos: *Projetos para uma aprendizagem pelo interesse e pela necessidade*, *Projetos para uma aprendizagem na busca de soluções e preparação para a vida* e *Projetos para uma aprendizagem eficaz e inovadora*. Aponto verdades que sustentam a prática de projetos, evidenciando ressonâncias que dão condições para projetos permanecerem na pauta da escola contemporânea.

Nesse capítulo, reflito sobre a potencialidade de um conjunto de verdades que sustentam uma produtividade que significa práticas de projetos como um imperativo de planejamento e organização curricular.



## 1 PROJETANDO-(SE) (N)A PESQUISA...

### 1.1 Projetando um começo...

*Quanto ao motivo que me impulsionou foi muito simples. Para alguns, espero, esse motivo poderá ser suficiente por ele mesmo. É a curiosidade – em todo caso, a única espécie de curiosidade que vale a pena ser praticada com um pouco de obstinação: não aquela que procura assimilar o que convém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo. De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa e perceber diferentemente do que se vê é indispensável para continuar a olhar ou a refletir (FOUCAULT, 1998, p.13).*

Sábado. Reunião geral. Os professores vão tomando seus lugares e aguardam o início de mais uma manhã de trabalho. Pauta: planejamento do trimestre. Mais especificamente, o planejamento do projeto das diferentes etapas e componentes curriculares a ser executado durante o trimestre. Nada mais “natural” para alguém licenciada em Pedagogia na década de 80, quando se respiravam ares de uma formação pautada nas Teorias Críticas e na concepção construtivista do conhecimento.

O “*motivo que me impulsionou*”<sup>1</sup> a pesquisar sobre a prática de projetos e suas imbricações no campo educacional como tema de investigação gestasse de meu vínculo profissional, vínculo subjetivado pelos discursos e pelas práticas pedagógicas produzidas no cotidiano escolar, “*motivo*” que “*poderá ser suficiente por ele mesmo*”.

---

<sup>1</sup> Marco entre aspas e em itálico as expressões que tomo emprestadas das epígrafes utilizadas ao longo deste capítulo.

Ao usar como epígrafe deste capítulo as palavras de Foucault, quero sinalizar essa *“curiosidade que vale a pena ser praticada com um pouco de obstinação: não aquela que procura assimilar o que convém conhecer”*, mas a que permite essa vontade de *“separar-se de si mesmo”*, de desestabilizar, de provocar inquietação. Escolhendo como objeto de estudo algo que tem sido pauta de reflexão e temática de formação em meu trabalho, não pensava que viveria essa experiência do descaminho de forma tão intensa, provocando *“de certa maneira e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece”*.

Capturada pelo uso reiterado do termo *projeto* na pauta educacional para referir um vasto campo de significações, percebi que se trata de um termo que pode conceituar diferentes atividades de prática pedagógica, dizer de um tipo de metodologia ou, mais recentemente, de uma prática de gestão. Pretendi estranhar essa cultura de projetos na educação para nomear práticas de planejamento e organização curricular em diferentes âmbitos e os significados que foram assumindo, investigando a emergência do termo *projeto* como palavra de ordem no cotidiano escolar num movimento de *“pensar diferentemente do que se pensa e perceber diferentemente do que se vê”* – movimento esse *“indispensável para continuar a olhar ou a refletir”*.

Minha pesquisa pautou-se, mais precisamente, pela análise de práticas educacionais que em tempos diferentes, desde 1940, no Brasil, vêm sendo denominadas por *projetos* e de sua emergência como uma nova demanda do ensino. Abordo como foi que, em um determinado momento, se passou a falar em planejamento e currículo associados à prática de projeto; como foi que este começou a ser considerado a forma mais eficiente e inovadora de organizar os tempos e os espaços escolares e como essa verdade se cristalizou na cultura escolar.

A partir da leitura que fiz de como o tema *projetos* aparece em pesquisas recentes, tentei delinear e contornar o modo como abordei o meu tema de pesquisa. Historicizar a movimentação de sentidos dada a determinadas práticas, analisando como isso funciona para manter a proliferação semântica e deixa emergir cenas que permitiram um caráter inatacável, novidadeiro e inovador, de força e de impacto no presente, fez

parte das intenções deste trabalho.

Nas buscas do que já foi pesquisado na temática de projetos, senti necessidade de fazer alguns recortes, levantando critérios de seleção para aproximar meu objeto do referencial escolhido na constituição do problema sobre o qual me concentrei neste exercício de pesquisa durante o mestrado. Junto às denominações de *projetos*, *pedagogia de projetos* ou *projetos de trabalho*, fui associando outros descritores, como *práticas de sala de aula*, *planejamento*, *didática* e *currículo*, o que permitiu indicar com maior aproximação o foco de meu estudo. Nas pesquisas que consegui encontrar abordando o tema *projetos* na área da Educação, percebi que nenhuma das que tive oportunidade de estudar propôs fazê-lo do modo como meu trabalho foi se desenhando.

Algumas dessas pesquisas encontraram proximidade ao que me propus por buscarem historicizar práticas que se consolidaram através de um planejamento por projetos na educação. Esses materiais auxiliaram-me na realização de um levantamento da teoria do planejamento e da prática de projetos na educação.

Não encontrei nenhuma pesquisa que questionasse a validação da prática de projetos como a ordem do discurso escolar ou que tenha buscado problematizar como essa prática assumiu tal posição de privilégio, como me propus. O que encontrei foram pesquisas baseadas em relatos de experiências de trabalho com a prática de pedagogia de projetos, na sua maioria enfatizando-a e reforçando-a como “a” prática de sucesso no planejamento escolar.

Na descrição de algumas pesquisas realizadas em torno da temática do planejamento nomeado por *projetos*, busquei fazer aproximações e distanciamentos com minha pesquisa. Com isso, foram estabelecidos contornos que configuraram as formas como este estudo se coloca no campo da Educação: nas interfaces do uso de planejamento por projetos como prática pedagógica educativa.

Na busca, foram acessadas teses e dissertações das bibliotecas da

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), da Universidade de São Paulo (USP), da Pontifícia Universidade Católica (PUCRS), da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), entre outras; da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT); do Banco de Teses da CAPES; do Banco de Teses da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); e do Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade (NECCSO).

Na seleção feita a partir do ano de 2000, encontrei por volta de 50 pesquisas e, a partir dos resumos, elegi as que apontavam mais diretamente um olhar investigativo para projetos na área da educação. Realizei a leitura completa de aproximadamente 15 que usaram projetos como objeto principal de estudo. Através da leitura mais atenta dessas pesquisas, fiz um levantamento de como essa temática tem sido investigada na área da educação.

A maioria dos trabalhos estudados pauta-se no reforço da prática da pedagogia de projetos como a solução de trabalho para a escola, apesar da grande variedade dos níveis e componentes curriculares escolhidos para realizar cada pesquisa: a prática de projetos no ensino de língua estrangeira, na educação infantil, no Ensino Superior, na Educação de Jovens e Adultos, no ensino da História, da Geografia, da Educação Ambiental. Nesse ponto, delimito um primeiro afastamento ao não pautar meu estudo numa instância, num grau de ensino ou área curricular para ressaltar o uso de projetos na prática escolar como uma necessidade na realização de um trabalho qualificado.

Dentre as pesquisas que fazem um resgate da pedagogia de projetos desde seu aparecimento, torna-se interessante mencionar a de Ana Claudia Caldas de Arruda Leite (2007), intitulada *A noção de projeto na educação: o “método de projeto” de William Heard Kilpatrick*. Nessa pesquisa, Leite analisa o trabalho com projetos e sua inserção no âmbito educacional na modernidade, evidenciando o descompasso entre a centralidade atribuída ao

indivíduo e as transformações nos modos de produção. Intencionando pesquisar a introdução de projetos como instrumento de ensino, a autora levanta como hipótese que o uso de projetos na escola se dava pelo rompimento com a “clausura escolar” e pela possibilidade de formação intelectual afetiva e política. Para realizar sua pesquisa, faz análise de conteúdo de textos sobre a história do ensino por projetos e dos ensaios de Kilpatrick sobre o método de projetos.

Outro exemplo de abordagem de projetos configura-se no estudo de Aquiles Augusto Maciel Pires (2006), *Empreendedorismo, protagonismo e pedagogia de projetos: uma simbiose transdisciplinar*. Objetivando a melhoria do processo educativo de jovens da Educação Básica, o autor busca conjugar a metodologia de projetos como ferramenta pedagógica da educação empreendedora, como fio condutor que orienta, organiza e integra todo o processo de ensino e aprendizagem ao contextualizar e dar significado aos conteúdos. Esse estudo aponta as convergências relacionadas à pedagogia empreendedora e à pedagogia de projetos. Essa foi uma pesquisa que me ajudou na reflexão e análise dos deslocamentos de sentidos e das produtividades do trabalho por projetos na contemporaneidade.

Em outras pesquisas, percebe-se o quanto se tornou naturalizado pensar em projetos como uma estratégia de planejamento capaz de resolver os problemas da escola da atualidade, uma estratégia facilitadora do trabalho, que possibilita uma aprendizagem significativa. Ela se diferencia dos métodos tradicionais, tornando a aprendizagem dos alunos mais contextualizada e com significado.

Nesse sentido, podemos destacar a pesquisa realizada por Juliana Naves Fenelon (2004), *Saberes docentes em construção: percepções dos professores sobre o trabalho com a pedagogia de projetos*. Na análise dos saberes construídos pelos docentes no trabalho com pedagogia de projetos, a autora procurou compreender o processo de formação desenvolvido pelas professoras, concluindo que as que usam essa prática buscam incessantemente novos conhecimentos e que tal prática tem influência

importante na definição do perfil profissional.

Em outra pesquisa, Marizilda Guimarães Lemos Martins (2007), ao analisar uma experiência de desenvolvimento de projetos na educação infantil bilíngue, propõe uma reflexão sobre as características da pedagogia de projetos numa perspectiva sociocultural, pautada na teoria de Vygotsky. Ela expõe como resultados que a abordagem de projetos se constituiu numa estratégia facilitadora e envolvente que possibilitou aprendizagem significativa e aquisições de saberes de modo natural.

Salomão Choueri Junior (2006) realiza uma pesquisa de abordagem qualitativa, observando a postura do professor, dos alunos e da escola no desenvolvimento de uma prática com projetos. O pesquisador confirma como tese que a prática pedagógica com projetos promove o desenvolvimento de uma aprendizagem globalizada do aluno e do professor, considerando essa prática recomendável para uso em diversos cursos e disciplinas.

Ainda abordando práticas de trabalho associadas ao termo *projeto*, encontra-se a pesquisa de Cinthia Cristina Guidini dos Santos (2006). O objetivo do estudo era verificar como a “Pedagogia de Projetos de Trabalho” (expressão assim referida pela autora desde o título) favorece a formação interdisciplinar de professores. Através de estudo de caso, observação e reflexão teórica da docência, a autora conclui que o uso de projetos de trabalho facilita o manejo com ações pedagógicas inovadoras e atende à demanda de globalizar conhecimentos em equipes interdisciplinares que desejam realizar o trabalho coletivamente.

Entre todas as pesquisas estudadas, encontrei somente uma que não reafirma a relevância de usar práticas expressas por projetos no planejamento, ressaltando suas contribuições para o ensino e a formação dos alunos. Juliana Pessolano (2003), na dissertação intitulada *Pedagogia de projeto e cultura de ensinar e aprender língua inglesa: algumas reflexões*, analisa o potencial da Pedagogia de Projeto como modificadora da cultura de ensinar e aprender de alunos de Língua Inglesa da Educação de Jovens e Adultos em relação aos aspectos metacognitivos da aprendizagem, aos

papéis desempenhados por professor e aluno e ao aprimoramento na leitura e produção escrita em língua estrangeira. Entre os resultados encontrados, a autora conclui que o Ensino por Projeto não estabeleceu mudança significativa no processo de ensinar e aprender línguas, apesar de contemplar diferentes interesses, necessidades, estilos e ritmos de aprendizagem. Ela concluiu que não se observaram mudanças consideráveis no comportamento dos educandos.

Outro modo de abordar projetos que parece relevante citar aqui se situa na abordagem de projetos que a *Revista Nova Escola* vem divulgando em suas páginas. A revista investe na realização de concurso para premiar os melhores projetos de ensino e na divulgação dos projetos considerados vencedores durante o ano em que se realizou o concurso.

Desde 1998, a Fundação Victor Civita realiza o concurso *Professor Nota 10*, oferecendo-se um prêmio aos melhores trabalhos inscritos. Desde que foi criado, esse concurso vem apresentando mudanças, e percebo que atualmente poderia configurar-se como uma das táticas para divulgar, sugerir, impor uma metodologia a ser seguida pelos professores, estabelecendo uma estratégia de governo<sup>2</sup> e autorregulação. Os professores seriam atravessados por discursos empresariais pela maneira e nuances que dadas ao planejamento por projetos didáticos. Pretendo aprofundar essas afirmações e análises no decorrer deste trabalho ao tratar dos deslocamentos de sentido dado a projetos na atualidade.

Torna-se interessante perceber que esses trabalhos mostram uma vontade de “verdade”, abordando projetos como uma “verdade” sem equívocos, inquestionável em sua produtividade e eficiência. Diferentemente do que pude relatar até aqui, tenciono percorrer os caminhos que deram

---

<sup>2</sup> Filio-me à sugestão proposta por Veiga-Neto (2002, p.19) quando argumenta sobre a necessidade de se inserir no vocabulário a palavra “governo” para dar conta de “modo mais rigoroso” das teorizações do campo dos estudos foucaultianos. Por “governo”, entendo todo o “conjunto de ações – dispersadas, disseminadas e microfísicas do poder – que objetivam conduzir ou estruturar as ações”; assim, usarei o vocábulo “governo” nos casos em que “estiver sendo tratada a questão da ação ou ato de governar”. Usarei “governo” quando se tratar da “instituição do Estado que centraliza ou toma, para si, a caução da ação de governar”.

direção para o estabelecimento dessa “verdade”, identificando e descrevendo táticas colocadas em cena para que essa prática pedagógica pudesse se configurar no presente tão vitalizada.

Diante do panorama das pesquisas a que tive acesso, decidi assumir uma perspectiva que toma a linguagem como constitutiva da realidade e que se distancia dos universais e da busca de uma origem. Assumi o desafio de problematizar meu objeto de pesquisa e desenvolver as análises que apresentarei mais adiante utilizando contribuições dos estudos foucaultianos.

Ao investigar e mostrar de forma breve as intenções, hipóteses e olhares dados a práticas sob a terminologia de *projetos* como objeto de investigação, mostrando como outros pesquisadores trataram essa temática, busquei mapear as produções e pesquisas para elaborar o problema e uma forma de pesquisar, buscando empreender uma possível originalidade no estudo. Minha intenção foi ver como outras pesquisas se fizeram e com que propósitos e estratégias se movimentaram para manter a temática de projetos na ordem do discurso escolar há tanto tempo.

## **1.2 Projetando a pesquisa**

*Parece que nenhuma indagação nasce de um vazio, sem um território e sem um tempo que fecunda as ideias, as dúvidas, as inseguranças. É nossa radicalidade histórica que produz o tipo de pergunta que abala nossas certezas, que inquieta, que apaixona, que impulsiona e, muitas vezes, amedronta pelo que sugere como possibilidade (COSTA, 2005, p.201).*

Sabendo que entrava numa temática muito trabalhada e pesquisada, caracterizada por relatos de experiências que salientavam o sucesso de práticas de projetos, tratei de buscar “uma perspectiva para ver” (SARLO, 1997), de aprender a “olhar de outros jeitos” aquilo já falado, citado, investigado, interpretado por muitos, ao problematizar a ideia de modismo



que evocava sentido de ordem e nominava como projetos<sup>3</sup> diferentes atividades que envolvem o cenário educacional.

Nesse exercício de ajustar lentes para projetar-me pesquisadora, problematizei um “olhar para o que a escola tem sido desde seu alvorecer”, sem a intenção de deixar o “pensamento ser regulado pelo que Narodowski chama de dispositivo das utopias educativas, pelas promessas de um tempo mítico que atravessam e dão forma ao discurso pedagógico e às práticas da escola moderna” (SOMMER, 2008, p.3).

Essa investigação implica “perder-se, embrenhar-se em tramas e teias de pensamento, que ao invés de nos indicarem rotas seguras, capturam-nos e enleiam-nos em circuitos aparentemente inescapáveis” (COSTA, 2005, p. 200). Tomando as palavras de Costa (2005), ensejava “articular velhos temas em novos problemas” para compor novas problematizações. Não posso dizer que meu interesse surgiu necessariamente de uma insatisfação em relação ao planejamento. Mais do que uma insatisfação, a intensidade do uso de tal prática é que me desafiou a saber mais, a problematizar tal posicionamento pedagógico.

As perguntas que emergiram para constituir esta pesquisa diziam das demandas de minha caminhada profissional como coordenadora pedagógica no Ensino Fundamental e no Ensino Médio e orientadora de estágio

---

<sup>3</sup> Achei importante citar a forma como alguns autores nominam práticas realizadas sob a denominação de projetos, nomeações que podem ser tratadas como “pedagogia de projetos”, “projetos de trabalhos”, “projeto pedagógico”. Para Hernández e Ventura (1998), os projetos de trabalho constituem-se num planejamento de ensino e de aprendizagem para a aquisição de estratégias cognitivas de ordem superior, mas também para formação do estudante como responsável por sua própria aprendizagem. É uma forma de organizar a atividade de ensino e aprendizagem ou os conhecimentos escolares, adotando como aspectos essenciais o conhecimento globalizado e a aprendizagem significativa. Segundo Vasconcellos (1995), o projeto pedagógico pode ser caracterizado como metodologia de trabalho para significar a ação de todos os agentes da instituição, como um instrumento para enfrentar os desafios do cotidiano da escola de forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. Para Veiga (1998), o projeto pedagógico é um instrumento para clarificar a ação educativa da instituição educacional que tem como propósito a explicitação dos fundamentos teórico-metodológicos, dos objetivos, do tipo de organização e das formas de implementação e de avaliação institucional.

curricular no Curso de Pedagogia, onde a prática pedagógica organizada por meio de projetos era o tema de conversa.

Provocada pelas experiências profissionais, pelas leituras de meu curso de mestrado, pelo material empírico que me desafiava a olhar não só para a contemporaneidade, mas bem mais atrás, para relatos de práticas dos longínquos anos de 40, 50, 60, problematizei questões que foram tomando o desenho e dando contornos a esta pesquisa. Tais questões foram ocupando lugares mais delineados para interrogar as práticas escolares e investigar como determinados fazeres e termos se instauraram e ganharam ascendência no currículo.

Desde as aulas recebidas no curso de Magistério, planejamento e maneiras de planejar acompanham minha história como professora. Termos como *plano de curso*, *plano de unidade*, *centro de interesse*, *projetos* e *pedagogia de projetos* faziam parte do vocabulário e do currículo do curso de Magistério e da graduação em Pedagogia por mim cursados. Estudavam-se autores, características e modos de desenvolver cada metodologia de ensino, legitimados pela escola e cursos de formação de professores e, mais tarde, no processo de formação continuada.

Assim, perceber o termo *projeto* associado a todos esses fazeres dava-se em ares de naturalidade. Tencionei, então, investigar como foram se produziram significados, indagar que objetos discursivos constituíram modos de ver e traduziram possibilidades de olhar para a designação polissêmica que a palavra *projeto* assumiu nos fazeres educacionais.

Em uma rápida consulta por materiais divulgados na internet sobre o termo *projetos*, encontrei aproximadamente 28.200.000 entradas para *projetos* em 0,29 segundos, aproximadamente 1.150.000 entradas para *projetos pedagógicos* em 0,08 segundos e aproximadamente 1.930.000 entradas para *pedagogia de projetos* em 0,08 segundos, fora os termos relacionados à pesquisa, como: *projetos pedagógicos em educação*, *projetos educacionais*, *projetos escolares*, *modelos de projetos pedagógicos*, *projetos para educação infantil*, *como fazer projetos*, *como elaborar projetos*, entre

outros.

Na intenção de mostrar a elasticidade com que o termo *projeto* vem sendo tratado na Contemporaneidade, podemos observar os diferentes sentidos que assume nos discursos veiculados na mídia, em textos educativos, em documentos legais, entre outros. Através da polissemia expressa pela palavra *projeto*, argumento pela relevância desta investigação: como chegamos a pensar o que pensamos e o que fazemos na pauta educacional sob a designação de *projetos*? Percebi que *projeto* pode compor-se como palavra única ou em expressões, como *projetos de trabalho*, *pedagogia de projetos*, *projetos interdisciplinares*, entre outras.

A LDB 9394/96 sugere explicitamente a elaboração de projetos pedagógicos, uma vez que define a identidade, os objetivos e a metodologia a serem desenvolvidos pela escola. Baseadas nessa Lei, as escolas públicas organizam o trabalho metodológico com projetos, assumidos como pedagogia de projetos, projetos de trabalho, projetos interdisciplinares ou projetos como um plano de planejamento.

No artigo 14, o item I sugere a elaboração de projetos pedagógicos para definir a identidade, os objetivos e a metodologia que devem ser desenvolvidos pela escola:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I- Participação dos profissionais da educação na elaboração do *projeto pedagógico* da escola (LDB 9394/96, grifo meu).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) também explicitam a prática de projetos como uma nova postura pedagógica, como um plano de trabalho com atividades diversificadas que gera situações de aprendizagem para favorecer aos alunos a busca de conhecimentos. No texto introdutório dos PCN's, publicado na seção *Ao professor* e redigido pelo então ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato Souza, também se observa a

sugestão de elaboração de projetos:

Estamos certos de que os Parâmetros serão instrumento útil no apoio às discussões pedagógicas em sua escola, na elaboração de *projetos educativos*, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático. E esperamos, por meio deles, estar contribuindo para a sua atualização profissional — um direito seu e, afinal, um dever do Estado (Brasília: MEC/SEF, 1997, grifo meu).

Nos materiais que fazem referência a projetos como a melhor forma de organização curricular, confirma-se uma posição de ordem privilegiada a atividades que se conceituam por este termo. A maioria dos artigos<sup>4</sup> encontrados que referem projetos como uma prática pedagógica confere-lhes um caráter de prática salvacionista capaz de dar conta do trabalho escolar no mundo globalizado, tanto em escolas localizadas nas periferias das cidades quanto naquelas que se localizam em bairros centrais.

Nos textos trazidos nos excertos abaixo, pode-se perceber que discursos pedagógicos da atualidade fazem referência a projetos como possibilidade de prática pedagógica que promove mudanças significativas para o processo de ensinar e de aprender ao focalizar a formação de alunos autônomos, conscientes, reflexivos, participativos, cidadãos atuantes. Tal prática é colocada como instrumento capaz de ressignificar o espaço escolar, transformando-o num espaço dinâmico e em nova perspectiva de entender como se dá o processo de ensino e de aprendizagem. Essa modalidade é entendida como a mais eficiente e adequada às demandas sociais da contemporaneidade e como prática que se opõe a um ensino que se dá na simples memorização e transmissão de conteúdos prontos.

---

4 Cito alguns dos artigos encontrados que referendam a prática de projetos como planejamento escolar: *A (re)significação do ensinar e aprender: a pedagogia de projetos em contexto*, de Girotto (2003); *Os projetos de trabalho e suas possibilidades de trabalho na aprendizagem significativa: relato de uma experiência*, de Fonseca, Moura e Ventura (2004); *Pedagogia de projetos: uma proposta de trabalho no ensinar e no aprender*, de Moita e Luna (2004); *Pedagogia de projetos: resultados de uma experiência*, de Rodrigues, Anjos e Rôças (2008); *Banalização do termo Projeto no cotidiano escolar*, de Massa e Massa (2007); *Pedagogia de Projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das Múltiplas Inteligências*, de Nogueira (2001).

Passo a apresentar alguns textos em que podemos observar esse significado constitutivo para a prática de projetos:

(...) Com base nessas características podemos situar os *projetos como uma proposta de intervenção pedagógica que dá à atividade de aprender um sentido novo*, através dos quais as necessidades de aprendizagem afloram nas *tentativas de se resolver situações problemáticas*.

Fonte: Giroto, 2003, p. 92 (grifo meu).

Enfim, adotar a *Pedagogia de Projetos* num contexto de uma escola tradicional, em que se privilegia o ensino fragmentado e livresco, significa *romper com paradigmas*, demanda a *introdução de mudanças na organização do tempo e do espaço escolar*, requer *diferenciar ações no modo de planejar, de avaliar e de estabelecer as relações professor aluno*. Estimular a *responsabilidade e a cooperação*, *fortalecer valores e desenvolver novas competências* no ato de ensinar são os resultados principais.

Fonte: Fonseca; Moura; Ventura, 2004, p. 19 (grifo meu).

A razão da existência de projetos na escola é justamente *romper com posturas arbitrárias* e assim construirmos uma percepção de alunado sob um novo olhar, como um sujeito “holístico”, com sonhos, potencialidades que devem ser respeitadas, e que o importante na vida escolar, assim como também na *vida social*, *não são os resultados das provas, e sim todo o processo de construção do conhecimento no dia a dia*.

Fonte: Massa, 2007, p. 129 (grifo meu).

Na realidade, os *projetos temáticos* são ferramentas que possibilitam uma *melhor forma de trabalhar os velhos conteúdos* de maneira *mais atraente e interessante*, e ainda *focada no aluno*, percebendo individualmente as *diferentes formas de aprender*, os *diferentes níveis de interesses*, assim como as *dificuldades e as potencialidades de cada um*.

Fonte: Nogueira, 2001, p. 94 (grifo meu).

Abordar a história da verdade, conforme Foucault (2008a), diz da análise de “regimes veridicionais” que se institui numa manifestação privilegiada no discurso. Diz das condições e dos efeitos em que se exerce uma veridicção para saber quando determinada ciência começou a ser tomada como verdade ou para fazer uma história do falso e do verdadeiro. Nas palavras do filósofo,

O regime de verificação não é uma certa lei da verdade, [mas sim] o conjunto das regras que permitem estabelecer, a propósito de um discurso dado, quais enunciados poderão ser caracterizados, nele, como verdadeiros ou falsos (FOUCAULT, 2008a, p. 49).

É preciso dizer que, desde os primeiros movimentos de exploração e conhecimento do material retirado da *Revista Nova Escola*, da Editora Abril, nos anos de 2008 e 2009, fui colocada em contato com a palavra *projeto* em diferentes situações, ocupando o vocabulário educacional contemporâneo, tomando lugar de destaque na racionalidade escolar, ditando uma “verdade” no fazer pedagógico. Apresento alguns excertos no anexo nº 1, a título de ilustração.

Nos referidos materiais, o uso do termo *projeto* tem caracterizado diferentes fazeres da escola, fazendo-se recorrente na pauta da educação contemporânea. Numa rápida leitura de alguns sentidos e significados dado à expressão *projetos*, percebe-se o quanto os discursos significam e dão materialidade a essa privilegiada posição que práticas de projetos assumem na ordem do discurso pedagógico na contemporaneidade e como educadores são conduzidos ao uso de práticas pedagógicas como possibilidade de sucesso na educação contemporânea. Ao pesquisar como essa expressão assumiu caráter de excelência para designar fazeres na organização curricular nas escolas da contemporaneidade, pretendi “(...) mostrar alguns modos de ver e compreender o que se passa no mundo de hoje e o que desse mundo de hoje, nos passa, ou seja, nos atravessa e nos interpela” (VEIGANETO, 2006, p. 13), fazendo-nos parte e divulgadores de uma racionalidade, de um jeito de pensar e viver o processo educativo e suas inquietações.

Não foi minha intenção apenas pesquisar quando se passou a utilizar projetos como prática escolar, mas “reconhecer continuidades nas quais se enraíza nosso presente” (FOUCAULT, 2004, p.35). Pretendi investigar de que modo “entram em cena”, na educação brasileira, enunciações que colocam práticas realizadas através de projetos na ordem do discurso pedagógico.

Sommer salienta que “(...) é a declaração de que as aulas se organizam por projetos que parece produzir esta identificação com o novo em educação” (2008, p.5). Minha hipótese é de que a lógica do uso deste termo é a mesma desde a invenção da maquinaria escolar moderna, mas vem se deslocando a partir de um Estado que se governamentaliza pela ação de dispositivos tanto disciplinares quanto aqueles, com maior ênfase na atualidade, chamados de “dispositivos de seguridade” (FOUCAULT, 2008b).

Historicizar o uso de projetos como uma solução para as necessidades de práticas de controle e de regulação, questionando interesses, privilégios e sentidos, pode mostrar a disputa de forças que um discurso pode tomar, as estratégias para governar sujeitos, as falas e possibilidades do uso de projetos como uma estratégia de tecnologias de poder. Tais tecnologias vão se metamorfoseando a partir de condições de possibilidades distintas e produzindo variados sentidos e produtividades, além de serem úteis e econômicas na condução das condutas.

Pretendi desenvolver um exercício investigativo que busca pela emergência das condições que possibilitam determinadas práticas, organizações, jeitos de ser e estar. Ao me posicionar em uma perspectiva que toma a linguagem como constitutiva, pretendi marcar sentidos e produtividades dessas práticas de projetos que emergem em diferentes momentos da história pedagógica brasileira, visibilizadas nas revistas analisadas.

Embora mostrando os deslocamentos de sentidos, é possível perceber a manutenção de projetos na ordem do discurso escolar, alicerçada por verdades que marcam e produzem a pedagogia moderna. Passei a perceber a prática de projetos como um potente mecanismo que movimenta saberes e poderes e é produtiva para colocar em ação diferentes racionalidades.

A genealogia não pretende recuar no tempo para restabelecer uma grande continuidade para além da dispersão do esquecimento; sua tarefa não é a de mostrar que o passado ainda está lá, bem vivo no presente, animando-o ainda em segredo, depois de ter imposto a todos os obstáculos do

percurso uma forma delineada desde o início (FOUCAULT, 2004, p.21).

Movida pela vontade de saber sobre as práticas que permitiram o acontecimento da realização de projetos como a inovação e a eficiência pedagógica da escola, para explicitar as condições de aparição que fizeram de práticas nominadas por projetos a lógica de um planejamento pedagógico e organização curricular, para olhar na exterioridade dessas práticas os efeitos de emergência que assumem na contemporaneidade escolar, perguntei durante todo o processo de pesquisa e análise do material:

- Como se evidencia a prática de projetos no período de 1930 a 2009 nas revistas analisadas? Que sentidos e produtividades enunciam?
- Que verdades deram sustentação para que a prática de projetos assumisse a centralidade e se mantivesse atualizada na ordem do discurso escolar?

### **1.3 Projetando um olhar metodológico**

*O método que consiste em analisar os poderes localizados em termos de procedimentos, técnicas, tecnologias, táticas e estratégias não é simplesmente uma maneira de passar de um nível ao outro, do micro ao macro? E, por conseguinte, teria apenas um valor provisório: o tempo dessa passagem? É verdade que nenhum método deve ser, em si, uma meta. Um método deve ser feito para nos livrarmos dele. Mas trata-se menos de um método do que de um ponto de vista, de um acomodamento do olhar, uma maneira de fazer (...) pelo deslocamento de quem as observa (FOUCAULT, 2008b, p.160).*

Inspirada nesta forma de pensar e olhar e mobilizada pelas leituras que fiz de Foucault, Bauman, Sennet e Veiga-Neto, dentre outros, assumi, a partir de um “ponto de vista, de um acomodamento do olhar, uma maneira de



*fazer (...) pelo deslocamento de quem as observa*”, a responsabilidade de não contar com instrumentos que antecipem um caminho seguro a percorrer. Se “*é verdade que nenhum método deve ser, em si, uma meta*” e “*deve ser feito para nos livrarmos dele*”, tomo a análise de discurso de inspiração foucaultiana como aporte, como uma possibilidade de examinar um conjunto de discursos e práticas que agem como regime de verdade nos “processos de subjetivação dos indivíduos implicados na relação pedagógica” (GARCIA, 2002, p. 14).

Dessa forma, passei a problematizar o tema de pesquisa nos passos de meu caminhar, a partir de fronteiras que se abriam e eram problematizadas à medida que conceitos emergiam, se materializavam e se desdobravam como ferramentas para olhar o texto e “*analisar os poderes localizados em termos de procedimentos, técnicas, tecnologias, táticas e estratégias*”.

Procurei “entender os conceitos enquanto ferramentas com as quais golpeamos outros conceitos, o nosso próprio pensamento e a nossa própria experiência” (VEIGA-NETO, 2006, p.31), no sentido de

[ir] dando as marteladas no nosso pensamento, retorcendo-o naquilo que nos dizem ser a verdade, naquilo que pensamos ser as nossas certezas, iremos colocando tudo sob suspeita: desde as nossas maneiras de pensar, nossas verdades e certezas até mesmo o martelo com que martelamos a nós mesmos ou a chave-de-fenda com que torcemos nossas ideias (idem, 2006, p.84).

Empreendi uma analítica das condições que deram sentido para uma determinada ordem discursiva, “desalojando enunciados pedagógicos” (VEIGA-NETO, 2006, p. 89) para “pôr em xeque as em geral grandiloquentes declarações que povoam os discursos pedagógicos contemporâneos” (idem, ibid.), a fim de mostrar seu caráter contingente, suas continuidades e rupturas.

Escolhi revistas educacionais entendidas como objetos que materializam as condições de um tempo. Não pretendi estudar a revista no

sentido de buscar o que ela ensina mesmo, mas realizar um mapeamento dos discursos que circularam e constituíram modos de pensar, procurando textos que movimentaram ditos em torno da problematização levantada, a fim de reconstruir a história presente de um jeito de se pensar a prática pedagógica. Jeitos de problematizar e constituir um problema foram se constituindo num “tomar de fora” a escola e como se deu o gesto de educar, “cercando e examinando”, mostrando “como chegou a ser o que dizemos que é e como se engendrou historicamente tudo que dizemos sobre” (VEIGA-NETO, 2007, p.113). Dito de outro modo, “fazer da história uma contramemória e de desdobrar conseqüentemente toda uma outra forma do tempo” (FOUCAULT, 2004, p. 33).

Para esse fazer, examinei discursos apanhando-os na dispersão que os caracteriza “ao nível do próprio discurso que não é mais tradução exterior, mas um lugar de emergência dos conceitos” (FOUCAULT, 1987, p. 69). Desse modo, esta pesquisa inventou-se na tentativa de

(...) estabelecer, assim, como os elementos recorrentes dos enunciados podem reaparecer, se dissociar, se recompor, ganhar em extensão ou em determinação, ser retomado no interior de novas estruturas lógicas, adquirir, em compensação, novos conteúdos semânticos, constituir entre si organizações parciais” (FOUCAULT, 1987, p.67).

Considerando que “os discursos já estão há muito tempo circulando e nós nos tornamos sujeitos derivados de discursos” (VEIGA-NETO, 2007, p.91), intencionei ler nas proveniências que permitiram um modo de poder olhar, refletindo “práticas discursivas que moldam nossas maneiras de constituir o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele” (VEIGA-NETO, 2007, p. 93). Ler as proveniências diz de narrar as marcas que se entrecruzam na formação de uma ideia sobre a coisa estudada, que fazem dela o que é e tornam possível o presente. Buscar a proveniência diz do mapeamento das verdades que configuram emergências, dar conta de relações históricas, de enunciações e relações que põem em funcionamento

um discurso e possibilitam condições para esse aparecimento. Nas palavras de Foucault,

[...] A produção de um discurso é ao tempo mesmo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 2008, p.8-9).

Historicizar esse regime de verdade que compõe o cenário pedagógico atual não convocou à busca de origem como uma “pesquisa que se esforça para recolher nela a essência exata da coisa”, o início em que “as coisas se encontravam em estado de perfeição” (FOUCAULT, 2004, p.17-18). Trata-se de historicizar em movimentos de questionar um olhar naturalizado produzido nas metanarrativas que parecem dar por inquestionável a prescrição de realizar projetos como prática pedagógica e organização curricular.

Busquei a inspiração genealógica definida como uma prática de pesquisa onde o sentido histórico será entendido como instrumento que não vai se apoiar em nenhum absoluto, apreendendo os movimentos de um campo de verdade, destacando as relações de poder, a fim de analisá-las em suas tecnologias; uma análise estratégica que ressitua a constituição dos campos, dos domínios e objetos de saber (FOUCAULT, 2008b). Tratou-se, também, de lançar um olhar cuidadoso que “distingue, reparte, dispersa, deixa operar as separações e as margens” (FOUCAULT, 2004, p.27), sem dificuldades em demarcar os momentos de força e de fraqueza que deram lugar privilegiado a determinadas práticas no cenário educacional.

Procurei o sentido histórico e o reencontrar das cenas que ocuparam funções e sentidos distintos, o acaso das lutas que deram vontade de potência a acontecimentos entrelaçados, “como algo que rompe num certo tempo e lugar” (FISCHER, 2001, p.202), sem coordenadas originárias, evitando a busca de causas e efeitos.

Mostrei o lugar da emergência e as cenas em que forças se arriscam,

riscos se multiplicam e perigos nascem, num sentido histórico que é perspectivo porque tem como propósito marcar singularidades que permitiram sentidos e materialidade para um lugar de centralidade no discurso pedagógico.

Entender esse acontecimento que se dá no presente implicou buscar uma multiplicidade de tensões, historicizando-se acasos que permitiram naturalizar uma prática no discurso pedagógico. Entendo por acontecimento

uma relação de forças que se inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra seus utilizadores, uma dominação que se enfraquece, se distende, se envenena e uma outra que faz sua entrada, mascarada (FOUCAULT, 2004, p.28).

Tomando um olhar foucaultiano, pretendi estranhar, desnaturalizar, questionar esse sentido de inovação, atualização, eficiência e sucesso dado a práticas de projetos. Ao pensar implicações atuais para as relações entre currículo, poder e escola, investiguei as evidências dos efeitos de poder, saber e “verdade”, num pensar que tem como compromisso a desconstrução com o inventado, mostrando como vai se conduzindo e por onde circula.

Para a leitura dos materiais, usei como ferramentas analíticas as noções de discurso, verdade e tecnologia de poder. Procurei usar um estilo genealógico como forma de pesquisar, uma vez que não tenho pretensões de realizar um estudo genealógico na acepção foucaultiana, pela simples razão de não encontrar tempo suficiente para esse fazer num processo de mestrado; assim, o faço como aproximação dessa noção.

Atravessada pelo pensamento de Michel Foucault (2004), tomei elementos conceituais como ferramentas para colocar em funcionamento alguns procedimentos a fim de pensar o dito no lugar onde são ditos e onde surgem os enunciados, operando possibilidades num rigor e vigilância epistemológica. Operei multiplicando relações, ordenando e identificando elementos, construindo unidades e interrogando por que algo foi dito onde o foi, daquele modo, naquele momento, naquela situação, e não em outro

lugar ou tempo.

Orientei-me pela perspectiva de análise de discurso foucaultiano no sentido de estudar as recorrências e deslocamentos que vislumbro, recusando as explicações unívocas e as fáceis interpretações. Nas palavras de Foucault,

o discurso não é aquilo que manifesta ou oculta desejo, é, também, aquilo que é objeto de desejo. Não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas é aquilo pelo qual se luta, o poder do qual nos queremos apoderar (FOUCAULT 2008, p. 10).

Na análise de discurso (FOUCAULT, 2008), entendi ser importante considerar objetos e relações históricas postas em funcionamento, mapeando os ditos nas diferentes cenas enunciativas, sem intenções de causa e efeito, mas entendendo-as como atravessadas por lutas em torno da imposição de sentidos. Nesse modo de investigar, importa fazer um levantamento descrevendo quais são as condições de existência de um determinado discurso, enunciado ou conjunto de enunciados, seguindo sua irrupção, dispersão, descontinuidade e como foi se tramando, se transformando.

Fazer a história da verdade (FOUCAULT, 2008a), como algo mais do que constituir certo número de racionalidades para retificar ou eliminar ideologias. Fazer a genealogia de regimes veridicionais, da análise de certo direito da verdade, encontrando a manifestação privilegiada no discurso de um conjunto de regras que pode estabelecer ditos, enunciados, enunciações.

Na pesquisa teórico-analítica em que me movimentei ao explorar os textos das revistas, comecei a observar a ferramenta da tecnologia de poder operando nos materiais. Percebi as regularidades enunciativas produzindo efeitos que operavam como um conjunto de estratégias ligadas ao campo do poder ao ir descrevendo o material selecionado.

Segundo Castro (2009), Michel Foucault, ao falar do conceito de

tecnologia de poder, pretendeu apontar para uma ideia de poder que pode ser analisado em termos de táticas (meios) e estratégias (fins). Pensar as práticas de projeto engendradas às tecnologias de poder diz de pensá-las como mecanismos de táticas e estratégias se colocando em ação, como tecnologia que põe em ação formas determinadas de conduta das pessoas, contribuindo assim na subjetivação de sujeitos.

Para a análise das questões de pesquisa, como material para mostrar sentidos e produtividades nas enunciações, escolho edições da *Revista do Ensino do Rio Grande do Sul* que circularam de 1939 até 1995. Para dizer do olhar que faço do presente, situo-me em edições de 1986 a 2009 da *Revista Nova Escola*.

Ressalvo que não fez parte de minhas pretensões esgotar a profundidade dos discursos veiculados por tais revistas. Busquei, sim, entender como se relacionaram efeitos de verdade, relações de saber-poder nos regimes de produção da verdade. Ao garimpar excertos que enunciaram a importância e a relevância de realizar projetos, procurei destacar a recorrência de enunciações que remeteram a este enunciado, separando em unidades de sentidos conforme o modo de argumentação em torno da afirmação que respalda práticas pedagógicas ou a organização curricular por projetos.

A escolha por essas revistas, endereçadas a um público docente, deu-se pelo fato de serem materiais de grande circulação nas escolas e por ser a revista um poderoso meio de movimentação e produção dos modos de ser e viver o espaço escolar, argumentação que será mais bem trabalhada no próximo capítulo. Examinei as revistas na perspectiva da analítica de suas práticas discursivas, atuando sobre a materialidade dos textos, garimpando e percorrendo as regularidades enunciativas, sem a intenção de buscar um significado subjacente a essa materialidade que relaciona enunciado e aquilo que ele descreve.

Na leitura das exterioridades, deixei emergir os efeitos que as matérias publicadas nas revistas pesquisadas operavam, buscando tornar visível o

regime de práticas que conduziram as condutas dos sujeitos escolares – professores, alunos, família, sociedade – a quem os materiais se destinam.

Nessa ação, muitos desvios afinando buscas e retomando materiais selecionados para análise se fizeram. Ainda posso sentir o cheiro do pó aspirado nas bibliotecas em que fiz o levantamento de excertos que traziam o termo *projetos* ou relações e cruzamentos com outros discursos – legal, econômico, político, psicológico – que multiplicaram sentidos e produtividades.

Na atividade de pesquisa das revistas, novos caminhos foram se entrecruzando com alguns primeiramente escolhidos, mostrando outras leituras possíveis. Foi um processo contínuo de começos, atalhos e desvios que dão visibilidade a evidências de ditos e feitos, que estabelecem condições para relações e análises construídas a partir das ferramentas teóricas empregadas nesse fazer.

Na busca de exemplares da *Revista de Ensino do Rio Grande do Sul*, precisei buscar “o arquivo morto” de uma biblioteca escolar para encontrar as edições mais antigas, uma vez que, na mudança ortográfica proposta na Lei 5.765, de 1971, alterando a ortografia da língua portuguesa do Brasil, as revistas anteriores a esta data foram tiradas de circulação.

Apresento abaixo a relação das fichas e tabelas elaboradas a partir dos materiais selecionados e passo a explicar como cada movimento foi acontecendo:

**Tabela 1** – Quadro de números encontrados da *Revista Nova Escola*.

**Tabela 2** – Quadro de números encontrados da *Revista de Ensino do Rio Grande do Sul*.





**Tabela 2 – Quadro de números encontrados da *Revista de Ensino do Rio Grande do Sul*.**

REVISTA DO ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL												
1939	1	2	3	4								
1940	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1941	17-18	19	20-21	22	23-24							
1942	25	26										
1952	6	9	10	11								
1953	12	13	14	15	16	17	18	19				
1954	22	23	24	25	26	27						
1955	28	29	30	31	32	33	34	35				
1956	36	37	38	39	40	41						
1957	42	43	44	45	46	47	48	49				
1958	50	51	52	53	54	55	56	57				
1959	58	59	60	61	62	63	64	65				
1960	70	71	72	73								
1961	74	76	77	79								
1962	84	86	88									
1963	91											
1964	99											
1965	102	103	104	105								
1966	106											
1967	113											
1968	120											
1969	122	123	124	125								
1970	127	128	129									
1971	130	131	132	133	135	136	137					
1972	138	139	140	141	142	143	144	145				
1973	146	148	151									
1974	154-155	156	157	158								
1975	162	163										
1976	164	165										
1977	166											
1978	167-170											
1992	174											
1993	175	176	178									
1994	180	181	182									
1995	183											

Num primeiro movimento, olhei e fotografei os sumários de cada edição, atenta ao que pudesse se relacionar à temática sobre planejamento ou projetos. Depois, fiz uma passada “ligeira” nas páginas, detendo-me em frases, palavras, até finalmente realizar a leitura de textos que selecionei.

Na seleção das revistas, realizei uma primeira leitura a partir dos

títulos no sumário, observando com mais cuidado aqueles que tratavam de práticas pedagógicas, a fim de descartar revistas que não usaria. Fiz minha busca entre as páginas de cerca de 300 edições, entre as duas revistas escolhidas, focalizando artigos que faziam referências a planejamento e projetos ou a denominações semelhantes.

Tomando a potencialidade das revistas, aproximei-me de um conjunto de textos nelas contido: artigos, relatos de experiências, dicas de ensino, buscando as regularidades enunciativas em seus deslocamentos, elaborando tabelas para a sistematização, descrevendo partes desse material que pudessem apontar questões sobre minha investigação. Já na leitura mais apurada dos artigos, percebi a necessidade de associar às minhas buscas textos que tratavam das questões de planejamento, pois se fazia recorrente o termo *projetos* associado à ideia de planejamento.

Considerando os discursos que circulavam sobre formas de planejamento e, especificamente, planejamento por projetos, busquei possíveis regularidades que dali pudessem emergir e conotar sentidos. Percorrer as regularidades enunciativas, mostrando como operam as diferentes práticas sob a denominação de projetos, constituiu-se em meu objetivo ao examinar as edições das revistas.

Com esse material, construí tabelas em que redigia os trechos, com o número da revista, a seção e a página em que eles se encontravam. Num segundo movimento, organizei, inicialmente, duas tabelas: uma para a *Revista do Ensino* e outra para a *Nova Escola*, trazendo os excertos na ordem cronológica em que se apresentavam nas revistas. Trago abaixo exemplos de parte dessas tabelas, na intenção de evidenciar como opere com o material selecionado.

### **Ficha 1: Descrição da *Revista do Ensino***

<b>Data e número</b>	<b>Seção</b>	<b>Descrição sobre projetos</b>	<b>Sentidos</b>
----------------------	--------------	---------------------------------	-----------------

<p>RE 1940 n° 12 p. 304 -305</p>	<p>EDUCAÇÃO: Os métodos novos na Escola Primária.</p>	<p><b>O método de projeto.</b> - neste sistema as <b>disciplinas tradicionais não são ensinadas como tais e por si mesmas.</b> Coloca-se antes o <b>interesse espontâneo do aluno</b>, suas intenções. Formam-se projetos que requerem inquéritos, comparações, relatórios, cálculos, viagens. <b>Faz-se sentir a necessidade das disciplinas tradicionais, que são então ensinadas, enquanto podem contribuir efetivamente na realização do projeto.</b> A intenção da criança é primordial. Toda a pedagogia de Dewey põe bem em relevo a <b>necessidade de partir da criança e do que a interessa.</b> Deve-se tomar por base <b>da educação os interesses inatos dos alunos, descobri-los, olhá-los como sinais de atividade que querem manifestar-se.</b></p>	<p>Disciplinas tradicionais a serviço do interesse</p>
<p>RE 1941 n° 17-18 p.53</p>	<p>Nossa Experiência - Projeto sobre o café (transcrição da <i>Revista do Ensino de Belo Horizonte</i>)</p>	<p>(...) pensando maduramente nos meios que poderiam contribuir para aumentar o rendimento escolar em minhas classes, organizando material que favorecesse o nosso trabalho, procurando processos que <b>melhor despertassem o interesse infantil pelo material apresentado, enfim lendo e comparando os métodos que nos apontam os melhores pedagogos da atualidade, o método de projetos se nos afigurava sempre com vantagens elevadas sobre todos os outros.</b></p> <p><b>Objetivos da professora:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a) <b>motivar o trabalho escolar;</b></li> <li>b) <b>torná-lo mais atraente;</b></li> <li>c) <b>favorecer o correlacionamento das matérias;</b></li> <li>d) <b>dar mais atividade à classe, visando às diferenças individuais;</b></li> <li>e) ter uma fonte de material próprio para ilustrar suas aulas;</li> <li>f) <b>cultivar</b> entre os alunos bons hábitos de trabalho, como: <b>trabalhar em grupo, com ordem e economia, precisão e asseio, pontualidade,</b> etc.;</li> <li>g) <b>torná-los mais observadores,</b> atentos ao que os rodeia;</li> <li>h) <b>desenvolver-lhes a iniciativa, a responsabilidade, a confiança em si, a cooperação, o tato, o julgamento, a crítica construtiva, a linguagem, oral e escrita,</b> etc.;</li> <li>i) tornar o trabalho escolar conhecido.</li> </ol>	<p>Projetos como expressão da realidade - ligação com a vida - cooperação</p>

**Ficha 2- Descrição da Revista Nova Escola**

<b>Data e número</b>	<b>Seção</b>	<b>Descrição sobre projeto</b>	<b>Sentidos</b>
<p>NE 1987 n° 12 p.50</p>	<p>Para se informar História, Português... É fácil aprender com arte</p>	<p>Em Recife, <b>um projeto revoluciona a Educação Artística e faz as crianças gostarem mais das matérias tradicionais.</b> Preocupado com a apatia que envolve o ensino de Educação Artística na maioria das escolas brasileiras, um grupo de professores pernambucanos resolveu buscar sua própria saída. Montou o Educarte, um projeto que <b>usa a arte como apoio às matérias tradicionais de 1º grau e que introduz as crianças</b>, de forma criativa, nas tradições do país. Os cinco professores – especializados em música, artes plásticas, literatura e teatro – envolvidos no projeto revezam-se entre as diferentes turmas do Instituto. Eles aproveitam os períodos semanais em que os professores deixam suas turmas para reuniões de planejamento e levam a meninada para as oficinas de Arte. Lá, a criatividade corre solta.</p>	<p>Fragilização, desvalorização das disciplinas específicas</p>
<p>NE 1987 n° 14  p. 56,57, 60</p>	<p>Para se informar Professores estimulados melhoram ciclo básico</p>	<p>Com treinamento apropriado e novas condições de trabalho, eles viabilizaram no Recife um <b>projeto aberto às classes populares.</b> (p.56)  Para a criançada envolvida com o Ciclo, <b>as aulas estão mais gostosas e ficou mais fácil aprender.</b> Os professores, por seu lado, respiram aliviados. Estão <b>livres da preocupação de ter se completar a alfabetização de seus alunos já na 1ª série.</b> (p.57)  Aproveitar as <b>experiências de vida de cada aluno</b> é outro dos <b>objetivos previstos no Ciclo.</b> Para isso, <b>a criança leva para a sala de aula rótulos dos produtos usados cotidianamente em sua casa</b>, para ler junto com a professora. (p.57)</p>	<p>Aprender  Mais fácil          Experiência de vida  Para ensinar</p>

Voltei ao material por muitas vezes, ensaiando possibilidades diferentes de organizá-lo e dando outras configurações às tabelas, conforme o olhar que sobre elas ia colocando. Comecei a separar os trechos por sentidos recorrentes, assinalando-os com diferentes cores e agrupando-os conforme os sentidos que iam emergindo.

Ano e número	Seção	Descrição sobre projetos	Regularidades
Março de 1953  Ano 2 Nº 12	Jardim de infância do GNU	Um plano de aula é um resumo guia que deve ser elaborado de acordo com o interesse e as atividades da aula. Naturalmente [não é um projeto definitivo e inflexível, ao contrário, precisa ser ampliado conforme as necessidades. (p.28)]  “Um projeto para o Jardim pode ser idealizado anteriormente com intenção de [atrair atenção dos alunos para certo assunto ou pode ser organizado em vista de algum acontecimento especial, uma história ou uma novidade trazida pelos alunos”.] (p.28)	[Necessidade]  [Interesse]
1956  Nº 37	Um “projeto” mal aplicado e o mesmo “projeto” sob melhor forma	Não resta a menor dúvida que aqui não houve aplicação do método de projetos. Uma das condições principais deste método é que [seja a criança o agente do planejamento e da realização. O professor deve funcionar como orientador e auxiliar, incentivando o trabalho da criança, o que não se deu aqui.] (p.28)  Não resta a menor dúvida que o método de projetos é o que melhor corresponde às [necessidades e ao dinamismo físico e psíquico da criança, bem como à atual filosofia da educação. O ensino por meio de projetos socializa a criança, integra-a no grupo humano, oferecendo-lhe ao mesmo tempo, oportunidades de desenvolvimento para todas as suas capacidades individuais.] (p.39)	[Papel do professor e do aluno]  [Projeto como socialização]

Voltei a essas tabelas de tempos em tempos, assim como às revistas, na intenção de fazer leituras múltiplas, apontando significados que dali pudessem ser extraídos.

Depois, fui construindo outras tabelas, separando por grupos de sentidos, a fim de perceber deslocamentos nas diferentes épocas em que outros acontecimentos se davam. Separadas as unidades de sentidos em tabelas específicas, percebi que, apesar de esses sentidos parecerem tratar da mesma coisa, ao recorrer à época em que foram ditos, deslocamentos e outros significados iam tomando lugar.

#### Ficha 4 – Unidades de sentidos

Conteúdo nasce do Interesse	
Revista	Descrição
RE 1940 n° 12 p. 304	<b>O método de projeto</b> – neste sistema as <b>disciplinas tradicionais não são ensinadas como tais e por si mesmas</b> . Colocam-se antes o <b>interesse espontâneo do aluno</b> , suas intenções.
RE, 1940 n° 12 p. 304- 305	A intenção da criança é primordial. Toda a pedagogia de Dewey põe bem em relevo a <b>necessidade de partir da criança e do que a interessa</b> . Devem-se tomar por base <b>da educação os interesses inatos dos alunos, descobri-los, olhá-los como sinais de atividade que querem manifestar-se</b> .
RE 1941 n° 17-18 p. 53	Pensando maduramente nos meios que poderiam contribuir para aumentar o rendimento escolar em minhas classes, organizando material que favorecesse o nosso trabalho, procurando processos que <b>melhor despertassem o interesse infantil pelo material apresentado</b> , enfim, lendo e comparando os métodos que nos apontam os melhores pedagogos da atualidade, <b>o método de projetos se nos afigurava sempre com vantagens elevadas sobre todos os outros</b> . (...)
RE 1953 n° 12 p. 28	Um <b>projeto</b> para o Jardim pode ser idealizado anteriormente com intenção de <b>atrair atenção dos alunos</b> para certo assunto ou pode ser organizado em vista de algum acontecimento especial, uma história ou uma novidade trazida pelos alunos.
RE 1956 n° 40 p. 8	O método de projetos – facilita a organização das escolas em que o ensino é <b>funcional e ativo, baseado na expansão dos interesses da criança, onde não há matérias propriamente ditas, mas problemas reais de vida para cuja solução recorre-se à leitura, à escrita, ao cálculo, ao desenho, etc.</b>

RE 1956 nº 39 p. 53	resumindo: esse método de projetos é a iniciativa que surge, <b>o interesse que se desenvolve</b> , a solidariedade que se firma, o regime democrático que se consolida.
RE 1956 nº 39 p. 52	(...) Pelo método de projetos nós substituímos <b>o estímulo externo pelo excitante interno, o interesse espontâneo que nasce do assunto, da oportunidade, da necessidade.</b>
RE 1957 nº 45 p. 36	Capacidade maior na escolha dos projetos, maior organização e certeza no desenvolvimento do trabalho, <b>aumento na iniciativa, crescente interesse na consecução do fim almejado</b> , eram qualidades que contávamos adquirissem com o correr do tempo.
RE 1957 nº 45 p. 36	(...) foram outros tantos projetos que surgiram, uns, como se vê, francamente sugeridos pelo meio, outros como resultado de julgamentos feitos pelas crianças e pelo desejo de construir falhas e deficiências, em todos, porém, predominando sempre a <b>vontade da turma.</b>
RE 1958 nº 52 p. 15	<b>Interesse da criança dirigindo a organização do programa.</b> A velha nomenclatura desaparecendo para dar lugar à outra. Não, porém, como simples mudança de nomes, mas como transformação íntima e profunda.
RE 1965 nº 104 p. 49	Bastante interessante é o sistema de projetos, com <b>base no interesse</b> do povo rural e ao seu alcance.
RE 1972 nº 146 p. 44	O <b>professor</b> não é mais aquela pessoal tradicional a quem intitulava-se o ‘dono da verdade’, ou ainda, o ‘todo-poderoso’. É ele nada mais nada menos que um <b>mero agente provocador</b> , o qual irá despertar e <b>conduzir o aluno para o interesse</b> do assunto e, como tal, o formalismo, até então dominante, fica quebrado.
NE 1988 nº 22 p. 54	Já a professora Altair Oliveira de Almeida, contratada pela Fundação Joaquim Nabuco para dar aulas aos monitores, diz que “ <b>o interesse dos alunos mudou muito depois que passaram a ter os conhecimentos associados à prática</b> ”.
NE 1993 nº 68 p.29	<b>O interesse das crianças</b> , que elas cedo aprendem a manifestar sem timidez, é <b>prioridade.</b>

No material analisado, notei regularidades discursivas sendo tramadas nas revistas educativas, constituindo um dos movimentos para que determinadas práticas e estratégias ganhassem efeitos de verdade no presente.

Como enfatiza Foucault (2007), preocupou-me perguntar como isso se passa, não para julgar se o que se passa agora é ou não melhor, mais importante ou mais bem explicado do que era antes. O que importa não é buscar as transformações num determinado tempo e cultura, mas tornar problemático o que é visto como natural. Meu movimento metodológico foi o de cruzar dados, identificar aproximações ou afastamentos entre os discursos, reunir regularidades para problematizar.

No próximo capítulo, passo a relatar com maior detalhamento as razões pelas quais escolho revistas como corpus de pesquisa e descrevo cada periódico.



## 2 REVISTA COMO ESPAÇO DE PESQUISA

*(...) as revistas têm a capacidade de reafirmar a identidade de grupos de interesses específicos, funcionando muitas vezes como uma espécie de carteirinha de acesso a eles (SCALZO, 2004, p. 50).*

A primeira revista foi publicada em 1663, na Alemanha, se dirigia a um público específico e era composta de vários artigos. Somente em 1704, na Inglaterra, foi que se utilizou o termo “revista” para os materiais que se destinavam a públicos específicos, aprofundando assuntos mais do que o faziam os jornais e menos do que faziam os livros. Em 1731, produz-se a primeira revista com características aproximadas das da revista que conhecemos hoje.

No século XIX, a revista ganhou destaque por ditar moda, abrindo espaço para leitores que não se interessavam pela profundidade dos livros, encarado como material pouco acessível e para uma elite. Assim, a revista assumia um papel na complementação da educação, ciência e cultura.

No Brasil, a história das revistas tem origem junto à corte portuguesa. A primeira revista publicada no Brasil data de 1812, em Salvador, publicando discursos sobre costumes e virtudes morais e sociais.

Podemos entender as revistas como materiais propagadores de um tempo, produzindo e retratando história e cultura, testemunhando hábitos e assuntos que dizem dos modos de ser que caracterizam a sociedade. Para Scalzo (2004, p.11), “uma revista é um veículo de comunicação, um produto, um negócio, uma marca, um objeto, um conjunto de serviços, uma mistura de jornalismo e entretenimento”. As revistas, ressalta Scalzo (2004),

cumprem muito mais do que isso, pois, na relação revista e leitores, dá-se algo maior que simplesmente transmissão de notícias. Na experiência com a leitura, o encontro que se estabelece produz identificação entre consumidores e editores.

As revistas selecionam seu público por assunto, focando o leitor, estudando seu perfil, buscando uma linguagem que o atinja e oferecendo produtos e serviços de seu interesse. Elas se caracterizam por ocuparem uma posição de meio-termo entre a televisão, o jornal e a internet, pois não falam com todo mundo, como a televisão e os jornais, nem individualizam, como a internet.

Podemos dizer que revistas se diferenciam de outros materiais por seu formato – são fáceis de carregar, guardar, colecionar, têm uma periodicidade específica (semanal, quinzenal, mensal). Como enfatiza Scalzo (2004), as revistas são marcadas por atender a um tipo específico de público com assunto definido, endereçado a um leitor conhecido, assumindo um espaço entre o jornal – tido como um noticiário ligeiro – e o livro – visto como objeto sacralizado.

Ao falarmos que as revistas são pensadas, organizadas e endereçadas a um público leitor específico, penso ser importante salientar o conceito de modo de endereçamento. Ellsworth (2001), estudiosa e educadora que analisa os filmes e seus públicos, estabelecendo relação com o currículo e seus alunos, diz que o conceito de modo de endereçamento é usado nos estudos do cinema para lidar com as questões entre o social e o individual.

A autora (*idem*) trabalha com o conceito afirmando que tais modos constituem estratégias bastante complexas de interpelar alguém, certo público, uma vez que se fazem na suposição de quem é o possível leitor dos textos: “quem um discurso pensa que você é?” e “quem ele quer que você seja?”. O conceito de modo de endereçamento baseia-se no argumento de que, para um filme funcionar para um determinado público, precisa estabelecer relação entre a história, a imagem e o espectador.

As revistas pertencentes à categoria da imprensa educacional

possuem características peculiares (CATANI; BASTOS, 1997). Elas assumem caráter de guia prático do cotidiano escolar, testemunhando e propagando métodos e concepções pedagógicas de determinados tempos e espaços, dando visibilidade para ideologias políticas, sociais e morais e circulando os modos de funcionamento do campo educacional ao retratar

informações sobre o trabalho pedagógico, aperfeiçoamento das práticas docentes, o ensino específico das disciplinas, a organização dos sistemas, as reivindicações da categoria do magistério e outros temas que emergem do espaço profissional (idem, *ibid.*, p. 7).

Escolho publicações voltadas a um público específico – o público docente – e opto por revistas que são bastante conhecidas pelo público de professores, sendo consideradas materiais que, em suas épocas específicas, tiveram ou têm fácil circulação nas escolas e cursos de formação.

Saberes circulam num *status* de verdade através dos depoimentos de especialistas em educação e relatos de professores autorizados a se manifestarem nas revistas. Conforme afirma António Nóvoa, ao falar sobre a concepção e organização da imprensa de educação e ensino,

A análise da imprensa permite apreender discursos que articulam práticas e teorias, que se situam no nível macro do sistema, mas também no plano micro da experiência concreta, que exprime desejos de futuro ao mesmo tempo em que denunciam situações do presente. Trata-se, por isso, de um corpus essencial para a história da educação, mas também para a criação de uma outra cultura pedagógica (NÓVOA, 1997, p. 11).

Com as revistas, pretendo mostrar como a produção e a circulação de conhecimentos estabelece jogos de poder ao colocarem determinados saberes como a “verdade” da educação.

## 2.1 Revistas como material de análise

Ao optar por periódicos educacionais para compor o *corpus* de pesquisa, fiz um levantamento de outros trabalhos que utilizaram revistas educacionais como material documental. Dediquei maior atenção à busca daqueles que mais se aproximavam de minha pesquisa por usarem o mesmo tipo de material – a *Revista de Ensino do Rio Grande do Sul* e *Revista Nova Escola* – ou por utilizarem os mesmos referenciais teóricos.

Entre as pesquisas que utilizaram outras revistas para realizar suas investigações que não a *Revista do Ensino do Rio Grande do Sul* ou a *Revista Nova Escola*, selecionei cinco para fazer um estudo mais detalhado, isso porque pareceram se aproximar mais do modo que metodologicamente resolvi seguir.

A pesquisa de doutorado de Saraí Patrícia Schmidt (2006)<sup>5</sup> analisa a *Revista MTV* para investigar a importância da expressão “ter atitude”. Usando como aporte teórico os estudos de Zygmunt Bauman, analisa a relação entre cultura jovem e globalização, mostrando como, de que forma e por quais caminhos a expressão “ter atitude” encontra sua efetivação no universo jovem.

*A escola na mídia: nada fora do controle* é o título da tese de Cristianne Maria Famer Rocha (2005)<sup>6</sup>, que trabalha com textos publicados sobre a escola em diferentes mídias para compreender as condições de possibilidade que permitiram à instituição escolar se “modernizar” para continuar produzindo corpos e mentes dóceis, disciplinados, educados, controlados, com o mínimo de violência explícita e a máxima aplicabilidade da vigilância

---

<sup>5</sup> SCHMIDT, Saraí Patrícia. *Ter atitude: escolhas da juventude líquida: um estudo sobre mídia, educação e cultura jovem global*. Porto Alegre: UFRGS. Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp027035.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2008.

<sup>6</sup> ROCHA, Cristianne Maria Famer. *A escola na mídia: nada fora do controle*. Porto Alegre: UFRGS. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005. <http://hdl.handle.net/10183/6351>. Acesso 15 mai. 2008.

contínua, implícita e internalizada. Olhando para as reportagens sobre escola nas revistas *Veja* e *Isto É* de 1998 a 2002, a autora mostra que as temáticas da violência escolar, as novas tecnologias de comunicação e informação, os mecanismos de controle e a educação a distância constituem uma teia discursiva que atualiza a importância da instituição escolar na contemporaneidade, confirmando o quanto a mídia enfatiza a relevância da escola entre nós.

Em *Uma boa forma de ser feliz: representações de corpo feminino na revista Boa Forma*, Sandra dos Santos Andrade (2002)<sup>7</sup> problematiza representações de corpo feminino produzidas e/ou veiculadas em revistas voltadas para o público feminino. A autora focaliza um programa de dieta alimentar e exercícios físicos denominado Desafio de Verão, editado pela revista *Boa Forma* nos anos de 1999, 2000 e 2001, e analisa como o corpo feminino aparece representado na mídia. Explorando os textos da revista, descreve e interroga os modos como o corpo é representado, descrito, classificado, nomeado e produzido na revista em questão, argumentando que discursos de diversas áreas do conhecimento reforçam a representação da maleabilidade do corpo para que este possa ser reconstruído e transformado de acordo com o design mais atual.

Outra pesquisa que utilizei para estudar como pesquisar em revistas é a tese de doutorado de Maria Henriqueta Kruse (2003)<sup>8</sup>, *Os poderes dos corpos frios – das coisas que se ensinam às enfermeiras*, que desenvolve uma leitura dos textos publicados na *Revista Brasileira de Enfermagem* (REBEn) para analisar os saberes sobre o corpo que ali se articulavam. A autora observa que esses discursos apontam intenções pedagógicas com capacidade e objetivo de ensinar procedimentos e condutas para as enfermeiras e

---

<sup>7</sup> ANDRADE, Sandra dos Santos. *Uma boa forma de ser feliz: representações de corpo feminino na revista Boa Forma*. Porto Alegre: UFRGS. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/1623>>. Acesso 15 mai. 2008.

<sup>8</sup> KRUSE, Maria Henriqueta Luce. *Os poderes dos corpos frios – das coisas que se ensinam às enfermeiras*. Porto Alegre: UFRGS. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/3436>. Acesso 15 mai. 2008.

mostra os jogos e os efeitos de verdade produzidos sobre o corpo ao operar, elegendo como ferramentas, os conceitos foucaultianos de poder, saber e discurso, buscando a contingência e a historicidade.

A pesquisa de João de Deus dos Santos intitulada *Formação Continuada: cartas de alforria & controles reguladores* também usa revistas como material de pesquisa. O autor utiliza a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP) para problematizar a emergência da formação continuada de professores no Brasil, usando como inspiração o pensamento pós-estruturalista numa abordagem genealógica e a análise de discursos. Em sua tese, defende a ideia de que a emergência da formação continuada de professores no Brasil se produziu no interstício da virada do mundo moderno para o modo de vida contemporâneo, na ordem na biopolítica.

Penso que o estudo mais refinado dessas pesquisas ajudou-me a construir um jeito de olhar para o meu material e operar com ferramentas de análise, permitindo-me inventar caminhos, desvios e entrecruzamentos para costurar fios que tecem esta pesquisa.

Num segundo bloco de pesquisas, dentre muitas, trago sete trabalhos que realizam suas investigações usando a *Revista Nova Escola*. Minha escolha por estes trabalhos diz de um olhar interessado, uma vez que essas investigações se aproximam do que me propus a fazer, pois adotam temáticas relacionadas com a temática de projetos e/ou se relacionam com a abordagem teórica que tomo como referência.

Para iniciar este bloco, trago a pesquisa de Andreza Roberta Rocha (2008)<sup>9</sup>, intitulada *Relatos de experiência publicados na revista Nova Escola (2001-2004): modelo de professora ideal*. Esse trabalho apresenta como é construída a figura da professora ideal pela *Revista Nova Escola*, destacando o prêmio Vitor Civita *Professor Nota 10* na constituição desse modelo. Por

---

<sup>9</sup> ROCHA, Andreza Roberta. *Relatos de experiência: publicados na revista nova escola (2001-2004): modelo de professora ideal*. São Paulo: USP. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19102007-155608>>. Acesso em: 10 jul. 2008.

meio da análise dos textos, a pesquisadora expõe a maneira pela qual a divulgação do modelo de professora ideal, realizada pela citada revista, atua no sentido de promover a identificação do leitor para quem a publicação se dirige.

Tomando como objeto de análise 48 exemplares da *Revista Nova Escola*, publicados entre o período de 2001 a 2004, a autora analisa os relatos de experiência divulgados por esse periódico. A pesquisa procura responder quais são os recursos linguísticos discursivos utilizados na redação, composição e editoração dos textos, a fim de apreender os traços que compõem o imaginário de professora ideal. A pesquisa aponta a tendência propositiva entre 2001-2002 e a tendência impositiva entre 2003-2004, indicando como efeitos possíveis dessa divulgação: o favorecimento de uma postura de (des)responsabilização por parte do professor em relação ao seu trabalho e a realização de atividades de ensino que desconsideram a pluralidade de contextos educacionais do nosso país.

Na dissertação *A representação da professora na revista Nova Escola*, Ana Mascia Lagôa (1998)<sup>10</sup> compara elementos e conotações de duas séries de histórias em quadrinhos publicadas na *Revista Nova Escola* entre os anos de 1986 e 1996. Tem como objetivo identificar as representações de professora da escola de primeiro grau e levanta como conclusões que essas representações são predominantemente conservadoras, não apresentando possibilidades de mudança e de transformação em si mesmas e na prática. A pesquisa utiliza Serge Moscovici e Laurence Bardin para reflexão teórica e apresenta como propósitos a intenção de contribuir para o maior conhecimento e estreitamento de relações entre a comunicação e a educação, entre os diferentes atores dos processos de comunicação e ensino-aprendizagem e de todos os que atuam na produção de material informativo e didático – os jornalistas e os educadores.

---

<sup>10</sup> LAGÔA, Ana Mascia. *A representação da professora na revista nova escola*. Rio de Janeiro: UFRJ. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro: Faculdade de educação, 1998.

Elaine Lacerda de Oliveira (2006),<sup>11</sup> na dissertação *Os saberes pedagógicos e o modelo de docência veiculados pela Revista Nova Escola (1998-2002)*, realiza uma pesquisa bibliográfica e documental, analisando como os professores são focados pelo discurso presente na revista. Discutindo a relação entre os saberes pedagógicos legitimados por esse periódico educacional, assim como pelo mercado de saber, e a concepção de docência expressa na revista, a autora ressalta que, desde sua criação, em 1986, o periódico vem se constituindo como um veículo de divulgação de ideias, de apologia ao novo, de políticas educacionais e de prescrição de práticas pedagógicas para os professores. A análise pauta-se no entendimento da *Revista Nova Escola* como veículo de informações produzidas para professores e procura localizar as marcas que permitem identificar esse periódico educacional como objeto cultural, instituidor de práticas pedagógicas e de posturas político-pedagógicas. A autora apresenta como conclusão a necessidade do estudo da imprensa pedagógica, na tentativa de observar de que forma os métodos e saberes especializados circulam nas revistas de ensino e, ainda, como os roteiros de aulas pautados nesses saberes são fruto de relações de poder que vão estabelecendo regras para a prática docente.

O trabalho de Gina Glaydes Guimarães de Faria (2002)<sup>12</sup> objetiva discutir a relação entre o construtivismo e a política educacional expressa nas páginas da *Revista Nova Escola*, explicitando as possíveis marcas que permitem identificar o periódico como objeto cultural, instituidor de práticas e posturas político-pedagógicas entre o professorado brasileiro. O estudo considera que o construtivismo, como referencial psicológico predominante nas práticas educativas contemporâneas, tem sido incorporado à política educacional, especialmente às reformas educacionais em curso em diversos

---

<sup>11</sup> OLIVEIRA, Elaine Lacerda de. *Os saberes pedagógicos e o modelo de docência veiculados pela revista Nova Escola (1998-2002)*. São Paulo: USP. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2006.

<sup>12</sup> FARIA, Gina Glaydes Guimarães de. *Nova escola: um projeto político-pedagógico em andamento (1986-2000)*. Goiás: UFG. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2002.



países do mundo, incluindo o Brasil. A autora argumenta que a *Revista Nova Escola* se apropria do construtivismo e o articula à política educacional, o que contribui para fazer do periódico uma expressão concreta do Projeto Político Pedagógico em curso no país desde meados da década de 1980.

Tomando como eixo central a temática da diferença na educação, a dissertação de Costa (2003)<sup>13</sup> busca problematizar o multiculturalismo e a retórica da diversidade cultural em suas respostas ao problema da diferença, bem como suas formas de entrada na educação. Situando a *Revista Nova Escola* como corpus de estudo no campo das pedagogias culturais e suas conexões com o currículo, analisa a produção cultural, os modos de ver e de narrar as diferenças e os processos de produção/interação entre a revista e seu público leitor. Utilizando como aportes teóricos as contribuições dos estudos culturais, do pós-colonialismo e de autores que transitam por diversas teorias da diferença na educação, a autora aponta a existência de uma multiplicidade de modos de produzir e nomear os "diferentes" na revista, ressaltando os complexos jogos de poder e espaços de disputas em torno de significados e modos de ver, os quais, avalia, precisam estar sempre abertos a incertezas e negociações.

A partir da perspectiva pós-estruturalista e de uma aproximação entre o campo dos estudos culturais e algumas contribuições foucaultianas, o trabalho de Débora Karine Stumpf (2003)<sup>14</sup> utiliza a *Revista Nova Escola*, discutindo as representações de sexualidade veiculadas entre os anos de 1997 e 2001. A pesquisa analisa reportagens, sugestões, propostas e exemplos de como trabalhar a temática da sexualidade em sala de aula, problematizando o modo como a sexualidade é representada nos textos. Em uma análise cultural na noção de poder, aponta como o currículo da revista

---

<sup>13</sup> COSTA, Gilcilene Dias da. *Entre a política e a poética do texto cultural - a produção das diferenças na revista Nova Escola*. Porto Alegre: UFRGS. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 2003.

<sup>14</sup> STUMPF, Débora Karine. *As representações de sexualidade no currículo da Nova Escola e a construção do sujeito heterossexual*. Porto Alegre: UFRGS. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 2003.

produziu diferentes representações sobre a temática da sexualidade, de modo a reiterar a construção do sujeito heterossexual como sendo a norma.

Apresentando um estudo sobre o planejamento de ensino em relação aos diferentes discursos que têm produzido os enunciados que acabam por orientar a prática docente de planejar o processo ensino aprendizagem, faço referência ao trabalho de Chiquito (2007)<sup>15</sup> - *Planejamento de ensino: formas de ver e maneiras de dizer a política curricular*. Esse trabalho tem como objetivo analisar as narrativas de professores acerca do planejamento de ensino, tomando como tema as políticas curriculares. Pautado numa perspectiva foucaultiana e na crítica pós-estruturalista da educação e do currículo, a pesquisa toma como ferramenta os conceitos de enunciado, discurso, saber-poder, linguagem e arquivo.

Finalmente, num último bloco, trago dois trabalhos entre muitos outros que usaram a *Revista do Ensino do Rio Grande do Sul* como material de pesquisa. A repercussão da *Revista do Ensino do Rio Grande do Sul* no cenário rio-grandense fez com que várias teses e dissertações a utilizassem como objeto de estudos. A tese da pesquisadora Maria Helena Câmara Bastos (1994)<sup>16</sup>, *O Novo e o Nacional em revista: A Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942)*, teve por objetivo analisar como se articulou o projeto de reconstrução nacional do Estado Novo e a proposta político-pedagógica de renovação educacional rio-grandense. Buscando compreender a imprensa pedagógica como um dos mecanismos de educação continuada e como um dispositivo de orientação e direção intelectual e moral do magistério de conformação de suas práticas sociais e escolares, deu visibilidade às estratégias pedagógicas que estariam articuladas ao projeto de reconstrução nacional do Estado Novo.

---

<sup>15</sup> CHIQUITO, Ricardo Santos. *Planejamento de ensino: formas de ver e maneiras de dizer a política curricular*. Paraná: PUC/PR. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Faculdade de Educação, 2007.

<sup>16</sup> BASTOS, Maria Helena Câmara. *O Novo e o Nacional em revista: A Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942)*. São Paulo: USP. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 1994.

Também usando a *Revista do Ensino do Rio Grande do Sul*, destaca-se a tese *Uma história de governamentos e de verdades – Educação rural no RS 1950/1970*, de Weschenfelder (2003)<sup>17</sup>. Nela, a pesquisadora identifica os processos de subjetivação de crianças, jovens e docentes do meio rural no periódico entre os anos de 1950 e 1970, mostrando como a educação rural se constituiu em dispositivo de governo da população no período estudado, uma história de poder, de saberes e de subjetivação.

Ao fazer um levantamento das pesquisas que usam revistas como material de análise, busquei aquelas que usavam as duas revistas que eu também usaria, mas também selecionei trabalhos que analisavam o material na perspectiva dos Estudos Culturais e vertentes pós-estruturalistas, a fim de investigar como outros pesquisadores realizaram suas investigações e também mapear as temáticas já abordadas por elas.

## **2.2 A revista do ensino do Rio Grande do Sul**

A *Revista do Ensino do Rio Grande do Sul* constituiu-se em um dos principais impressos pedagógicos da sua época. Foi um importante espaço de formação docente, adquirindo lugar privilegiado para aprendizagem de novas formas de exercer a docência, motivo pelo qual resolvi adotá-la como um dos meus materiais de pesquisa.

Entre as qualidades da publicação, os responsáveis pela *Revista do Ensino do Rio Grande do Sul* apontam que, desde os primeiros números, a revista se destaca pela variedade de assuntos, sugestões de atividades, informes sobre cursos e material didático, além do preço acessível e facilidade com que aborda conteúdos através de textos claros, ilustrados e bem apresentados. Trago um excerto de uma edição de 1961 para ilustrar o que falo:

---

<sup>17</sup> WESCHENFELDER, Noeli Valentina. *Uma história de governo e de verdades: educação rural no RS 1950/1970* Porto Alegre: UFRGS. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande Do Sul, Faculdade de Educação, 2003. Disponível em: <[http://hdl.handle.net/10183/4154\\_000397490](http://hdl.handle.net/10183/4154_000397490)>. Acesso em: 10 mai. 2008.

O pensamento de que um programa educacional não pode ser levado a efeito sem o material apropriado à informação é indiscutível. Sabemos como é importante, no ensino, o interpretar conceitos contidos na consciência de uma época. Conhecemos o valor das ideias compartilhadas, de pensamentos quantitativos que levam a novas experiências e mesmo valiosas criações. Assim sendo, a **Revista do Ensino** tem sido orientadora do magistério, pois em linguagem acessível, divulga fatos e experiências que dão ao mestre capacidade de discernimento e compreensão, necessários a uma inteligente atividade docente (SETÚBAL, 1961, p.23).<sup>18</sup>

Para apresentar a *Revista do Ensino do Rio Grande do Sul*, optei por trazer excertos da própria revista, que na edição 174, de 1992 – Edição Histórica – apresenta uma retrospectiva de suas publicações, organizando-a em cinco fases, conforme segue no sumário apresentado abaixo e em alguns trechos que foram selecionados:

---

<sup>18</sup> Setúbal, coordenadora de Didática e prática de Ensino do Instituto de Educação e professora de Didática e Prática do Ensino da Escola Normal Noturna em Curitiba, *Revista do Ensino*, 1961, n° 76, p. 23.

BIBLIOTECA  
MONTEIRO  
Porto A

**Revista** 1992  
**DO ENSINO**

## SUMÁRIO

▪ EDITORIAL – 1939 .....	4
▪ EDITORIAL – 1992 .....	5
▪ ONTEM – SETEMBRO/1962: GOVERNADOR LEONEL BRIZOLA FALA À RE .....	6
▪ HOJE – 20 ANOS DEPOIS: GOVERNADOR ALCEU COLLARES FALA À RE .....	9
▪ A PARTICIPAÇÃO DO LEITOR	
DO PASSADO .....	12
DO PASSADO PRESENTE .....	13
▪ MEMÓRIA – HOMENAGEM: ENTREVISTANDO MARIA DE LOURDES GASTAL .....	16
▪ MEMÓRIA REMINISCÊNCIAS: 1939 – 1991 .....	19
▪ MEMÓRIA	
1.ª FASE: 1939 – 1943 .....	25
TEXTOS: PROBLEMAS – O CHARADISMO COMO FATOR EDUCATIVO .....	26
DIÁRIO – O QUE É .....	29
▪ MEMÓRIA	
2.ª FASE: 1951 – 1965 .....	33
TEXTOS: APROVEITANDO ROLHAS NO JARDIM DA INFÂNCIA .....	34
A ARTE E O ESTUDO DAS ÁRVORES .....	36
CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA ARITMÉTICO PELO ALUNO .....	38
▪ MEMÓRIA	
3.ª FASE: 1965 – 1975 .....	45
TEXTOS: SUGESTÃO PARA UMA REDAÇÃO IMITATIVA .....	46
O QUE É ENSINAR CIÊNCIAS? .....	50
▪ MEMÓRIA	
4.ª FASE: 1975 – 1978 .....	54
TEXTO: MAR E MITO NA LITERATURA DO BRASIL .....	55
▪ MEMÓRIA	
5.ª FASE: 1989 – 1991 .....	62
TEXTOS: CENSURA À TV NÃO RESOLVE .....	62
QUINZE CONSELHOS COMO PRECAUÇÃO ÀS DROGAS .....	63
▪ 1992 – A REVISTA CONTINUA ... ..	64

Figura 9 - Sumário da *Revista do Ensino do Rio Grande do Sul*, ano XXVII, nº 174, 1992.

### 1ª fase: 1939-1943

Na primavera de 1939, ainda sob os impulsos da **Revolução de 30**, foi editada, pela primeira vez, a REVISTA DO ENSINO, sob o patrocínio da Secretaria da Educação e Saúde Pública do Estado do Rio Grande do Sul, então presidida pelo Dr. J. P. Coelho de Souza.

**A revista fechou em 1943, quando a 2ª Guerra Mundial desgastava as economias dos países aliados e afetava o moral de todos**, conforme o mesmo depoimento do Diretor de Redação.

Fonte: *Revista do Ensino do Rio Grande do Sul*, nº 174, 1992, p.25

### 2ª fase: 1951-1965

Em 1951 renasce a **REVISTA DO ENSINO**, obra arrojada de três professoras primárias - Maria de Lourdes Gastal, Gilda Garcia Bastos e Abigail Teixeira.

Sob a direção de Maria de Lourdes, a Revista chega à expressiva tiragem de 40 mil exemplares, **sendo trocada por revistas pedagógicas de vários países** e contando com **assinaturas nos Estados Unidos, Itália, Espanha, Suíça, Portugal, Japão, Moçambique, Argentina, Uruguai, Chile, Peru, Colômbia e México**. Na verdade, **mais de 70 países** recebiam o material didático elaborado no Rio Grande.

Em 1965, a Professora Maria de Lourdes, depois de publicar 100 números, passou a direção para a Professora Maria Magdalena Letzenberg. (...) Era setembro. **Também primavera.**

Fonte: *Revista do Ensino do Rio Grande do Sul*, nº 174, 1992, p.33

### 3ª fase: 1965-1975

Maria Magdalena Letzenberg, que já há 8 anos fazia parte da equipe da revista, ocupou a direção nesta fase, ao longo de 9 anos, tendo como principal preocupação **organizar, em cada edição, uma revista didática cada vez mais aperfeiçoada, visando instrumentalizar o professor de 1º grau da melhor forma possível**. E conseguiu, apesar das inúmeras e desgastantes crises financeiras da Revista, apesar de alguns **problemas políticos nesta época de consolidação do golpe militar**. Na tiragem, bate o recorde de 52 mil exemplares, sendo que 23 mil eram destinados a assinaturas.

Fonte: *Revista do Ensino do Rio Grande do Sul*, nº 174, 1992, p.45

### 4ª fase: 1975-1978

Nesta fase, a Revista passou a ter **nova orientação**: foram **incluídas matérias institucionais e de interesse administrativo, com abertura para o 2º e 3º graus**. Além disso, boa parte de seu espaço passou a ser ocupado por **temas específicos relacionados à saúde, ao turismo e ao mar, para citar três exemplos**.

Fonte: *Revista do Ensino do Rio Grande do Sul*, nº 174, 1992, p.54



### 5ª fase: 1989-1991

A administração, neste período, propôs-se a reeditar “uma nova revista, **comprometida com as mudanças**”. As inovações introduzidas consistiram em apresentar a Revista em **forma de tablôide, passando a pauta e a elaboração das matérias para a responsabilidade de jornalistas**. Entrevistas e reportagens atinentes a assuntos educacionais foi a tônica dos 3 números editados nesta fase.

Fonte: *Revista do Ensino do Rio Grande do Sul*, nº 174, 1992, p.62

### 1992 – A revista continua...

Depois de todos esses anos de trabalho, de iniciativas, de retomadas constantes, buscando a veiculação de um periódico que tantas contribuições trouxe à Educação do Estado e do País, não podemos permitir a interrupção deste processo.

Hoje, a REVISTA DO ENSINO **está retornando**. Exatamente hoje, **Dia do Professor**. (...)

No prosseguimento deste trabalho, reiteramos o propósito de nos empenharmos para que ela volte a ser **um importante suporte teórico-prático no processo ensino-aprendizagem, colaborando na atualização e aperfeiçoamento do professor**.

Fonte: *Revista do Ensino do Rio Grande do Sul*, nº 174, 1992, p.64

Pela trajetória aqui colocada, percebemos deslocamentos significativos nos momentos em que a revista tem novas aparições, fazendo-se presente em fases específicas marcadas por movimentos políticos e mudanças sociais importantes. Podemos perceber a revista como potente periódico educacional funcionando como objeto cultural, campo de visibilidade para as práticas sociais. Marcada por uma preocupação editorial voltada a prestar informações e subsídios para as ações pedagógicas, a revista caracteriza-se por trazer inúmeros artigos endereçados às matérias do currículo escolar do Ensino Primário<sup>19</sup> e da Educação Infantil, como as temáticas relativas ao planejamento das aulas, programas e diretrizes educacionais.

Conforme informa Weschenfelder (2003), a revista trazia sugestões de atividades didáticas (canções, poesias, brincadeiras, artesanatos, trabalhos manuais, literatura infantil, passeios, excursões e experiências), divulgava eventos educacionais para o magistério e destinava, também, determinadas matérias ao estudo e atualização do magistério, como os estudos referentes a

<sup>19</sup> Atualmente, a nomenclatura adotada é Ensino Fundamental: Anos Iniciais.

diversos tipos de projeto, tais como o Método de Projetos. A revista também publicava as mudanças em termos da legislação, comentando as regulamentações. Podemos identificar a ênfase dada a assuntos ligados à economia, à psicologia escolar, à educação sanitária, à sociologia da educação, à sociologia rural, à administração escolar, ao tradicionalismo e folclore, à economia doméstica, entre outros tantos temas. Era também característico dessa revista publicar depoimentos e entrevistar especialistas para se posicionarem a favor ou contra os temas abordados. Torna-se ainda relevante salientar a sugestão de bibliografia para que os leitores docentes buscassem estudos e aprofundamentos das temáticas que desejavam ensinar.

Abaixo, trago trecho do editorial de quando a revista começa a circular novamente, em 1992.

Está de volta a REVISTA DO ENSINO.

(...)

Em reiteradas manifestações, a Secretaria de Educação tem demonstrado firme propósito de reeditar o veículo que divulgou, no Brasil e no exterior, a educação que se fez no Rio Grande do Sul. Com tal propósito, objetiva a Secretaria, em primeiro lugar, abrir um **espaço para veiculação, reflexão e debate de questões político pedagógicas, atinentes à Educação**, buscando a **construção coletiva do conhecimento e da ação no espaço político de transformação social, que é a escola**; em **segundo lugar, subsidiar a prática pedagógica do professor em sala de aula**, através da **divulgação de referenciais teóricos, de sugestões de atividades práticas e de relatos da divulgação de experiências que possam repercutir positivamente na Educação Pré-Escolar e no Ensino de 1º e 2º graus**; finalmente, abrir um canal de **comunicação entre a Secretaria da Educação, as diferentes Diretorias e Departamentos que a integram** e entre os próprios professores, divulgando avisos, diretrizes, eventos, em suma, prestando o serviço que uma revista desse porte pode oferecer.

Está, pois, de volta a REVISTA DO ENSINO. Para ficar.

Para ficar como **testemunho dos ideais que movem os responsáveis pela educação no Estado**. Para ficar como **espaço democrático** para a **reflexão**, para o estudo, **para o debate**.

(...)

Neuza Canabarro

Fonte: *Revista do Ensino do Rio Grande do Sul*, nº 174, 1992, editorial

Em minhas pesquisas buscando as edições da revista, não encontrei nenhuma depois da edição 182, correspondente aos meses de outubro a



dezembro de 1994, ano em que se encerrava a administração do governo de Alceu Collares. Isso me faz concluir, reforçada pelas palavras escritas no editorial de reedição da revista, em 1992, pela secretária de educação desse governo, Neuza Canabarro, que a revista atendeu a demandas de uma política administrativa e sua circulação durou o tempo de sua gestão.

### **2.3 A revista nova escola**

A *Revista Nova Escola*, pertencente à entidade sem fins lucrativos Fundação Victor Civita, foi criada pelo fundador da Editora Abril. Tem uma publicação mensal a partir de março de 1986 e trata de assuntos educacionais, trazendo artigos, entrevistas com especialistas em educação em âmbito nacional e internacional, relatos de experiências, modelos de aulas, sugestões e confecção de material pedagógico. Conforme a própria revista coloca em seus editoriais, tem entre suas intencionalidades a de contribuir para a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental através do investimento no professor.

No editorial do primeiro número, que circulou em 1986, Nova Escola esclarece que é subsidiada com receita publicitária, recurso da Fundação Victor Civita e parceria com o Ministério da Educação. Nesse mesmo ano, 1986, graças a essa parceria e juntamente com algumas empresas privadas, 220.000 escolas públicas de 1º grau no país passaram a receber a revista mensalmente.

A escolha da *Revista Nova Escola* para olhar como se configura o presente, depois que a *Revista do Ensino do Rio Grande do Sul* para de ser editada, deu-se primeiramente por duas razões principais: por ter um propósito semelhante ao divulgado pela *Revista do Ensino do Rio Grande do Sul* e por ser um periódico de grande circulação e bastante conhecido na área educacional.

Entre os objetivos divulgados pela revista, torna-se interessante

salientar o que ela divulga na carta do editor da primeira edição, em março de 1986: “fornecer à professora informações necessárias a um melhor desempenho do seu trabalho; valorizá-la; resgatar seu prestígio e liderança junto à comunidade”.

Revah (2005) enfatiza que a circulação dessa primeira edição ocorre num contexto de redemocratização das instituições e da chamada Nova República, após vinte anos de regime militar. Outra curiosidade, ainda segundo esse autor, deve-se ao nome da revista, onde há uma inversão de termos: Nova Escola/Escola Nova.

Na edição de dezembro de 1995, no editorial da *Nova Escola*, há uma mudança na forma como a revista se organiza. Na comunicação feita aos leitores, a revista coloca que "agora entra numa nova fase de apresentação visual e de maximização do uso do seu espaço, oferecendo mais informações aos seus leitores". Passa-se, conforme colocado no artigo Configuração do impresso sob a ordem construtivista, escrito por Daniel Revah (2005),

a uma fase de mais informações, de forma rápida e eficiente, sem as delongas das narrativas que se detêm nos pormenores de determinada experiência, que trazem as falas de seus protagonistas, que situam o contexto em que essas experiências e atividades ocorrem. O que agora importa é a fala dos especialistas, as informações dadas de forma concisa e clara, os passos que o professor deve seguir (REVAH, 2005, p.3).

Por ser subsidiada por meio de parcerias com o governo federal, a *Revista Nova Escola* é editada pela Fundação Victor Civita e é distribuída gratuitamente nas escolas públicas brasileiras. Conforme Rocha (2004), a revista surgiu num panorama de redefinição de medidas econômicas, políticas e sociais. Em suas primeiras edições, tratava de temas concernentes aos salários do magistério, às condições de trabalho dos professores e à valorização profissional. A ligação entre as mudanças na sociedade brasileira e a chamada reforma silenciosa, descrita na revista, estava explícita na abordagem de questões sobre a flexibilidade curricular, a

autonomia da escola, o respeito ao ritmo de aprendizagem do aluno.

Num rápido exame das capas da *Revista Nova Escola*, conforme Rocha (2004), podemos examinar em tempos diferentes as mudanças em suas seções. No início, a revista apresentava a carta aos leitores e as manchetes das reportagens, distribuídas em cinco seções: *Para se informar*, *Para discutir*, *Para usar em classe*, *Para se divertir*, *Para refletir*. No decorrer dos anos, algumas modificações na estrutura inicial vão acontecendo, como: a omissão da seção *Para Refletir* a partir do número 10 da revista; a seção *Para se divertir* desaparece a partir do número 14 e volta no número 17, com Luis Fernando Veríssimo; a partir do número 16, uma seção especial é introduzida.

Em março de 1988, a partir do número 19, muda o modo de apresentação, e as seções passam a se dividir em quatro: *Informe-se* (com matérias contendo experiências de professores, informações sobre questões educativas e livros), *Use* (com ideias para pôr em prática), *Especial* (contendo a reportagem de capa e um texto de humor de Luís Veríssimo) e *Discuta* (em que se encontra espaço para as cartas dos professores, entrevistas, opiniões e inovações pedagógicas). Torna-se importante salientar o caráter prescritivo expresso pelos verbos no imperativo para intitular cada seção. Já na página em que aparece a carta destinada aos leitores da revista, funcionando como um guia de leitura, podemos ver “Amigos” e posteriormente “Caro leitor” como termos de chamada.

Abaixo, o excerto de um editorial mostrando como a equipe da redação deixa explícitas as intenções de ajudar o professor em suas tarefas:

Costumo dizer, quando me perguntam como é fazer uma revista, que se trata de uma operação tão trabalhosa e detalhista quanto executar um bordado, desses bem complicados. Depois que ela fica pronta e impressa, e a gente pega e folheia em 10 minutos, parece inacreditável que uma equipe tenha levado um mês para fazê-la, trabalhando oito horas por dia. Mas é a verdade. Um tempo em que se discute e rediscute os temas que comporão sua pauta, a maneira de tratá-los – se sob a forma de reportagem, entrevista, depoimento. Em que se combina com repórteres e fotógrafos que perguntam aos entrevistados, como fotografá-los, de que ponto de vista desenvolver o assunto, que espaço ele ocupará na revista – e se fica torcendo para que a reportagem seja bem-feita e as fotos tenham foco, bom

enquadramento, boa iluminação. (...) Com as reportagens prontas e redigidas, chega o momento de diagramar as matérias, ou seja, editá-las visualmente, mostrá-las através das páginas da revista, expressas num conjunto de textos, fotos, ilustrações, títulos, legendas, gráficos etc. etc. etc. Entra em ação o nosso departamento de Arte, essa gente talentosa que você vê na foto aí de baixo. Eles, e todos nós aqui da redação, desejamos um ótimo setembro para você.

Fonte: NE, 1994, n° 78, p.3

Ao escolher revistas dirigidas especialmente a professores como material de análise, foi possível perceber a produtividade e os sentidos de tais materiais para concretizar minhas intenções. Pesquisei como se deu a formação do discurso que fez de práticas dadas através de projetos assunto de planejamento no campo educacional. Examinar nas revistas os textos que falam sobre planejamento e, especificamente, práticas de projeto, possibilitou-me investigar uma proliferação de discursos e princípios em circulação com outros que legitimaram e foram produzindo sentidos para constituir modos de ver e fazer educação.

Outro ponto importante a destacar é como a revista se faz um importante instrumento de formas de ver e de divulgar ideias pedagógicas, tornando-se uma produção cultural e social que veicula discursos e verdades. Nos capítulos que seguem, pretendo mostrar como esses discursos e princípios foram produzidos e se articularam para que a prática de se organizar por projetos pudesse assumir sentido e produtividade na pauta educacional.

### 3. TUDO VIROU PROJETOS?

*À medida que se desenvolvem e amadurecem, os conceitos começam a se mover por conta própria e, às vezes, alcançam territórios bastante distantes de seu local de origem. Eles vagueiam pelo passado, que os ignorava na época em que era ainda presente. Ou fazem uma incursão ao futuro, que – quem sabe? – pode, de igual modo, ignorá-los quando sobrevier, uma vez que não os julgará úteis. Dá a impressão de que os conceitos nasceram como plantas, firmemente enraizados no solo e sorvendo suas seivas - mas, à medida que o tempo passou, desenvolveram pernas e principiaram a busca de alimento mais farto e variado (BAUMAN, 1998, p. 160).*

*Projeto* tem sido um conceito que vem se “movendo por conta própria”, atravessando diferentes espaços e tempos, “distanciando-se da origem de seu local”.

Etimologicamente, *projeto* deriva do latim *projectus*, participio passado de *projicere*, significando algo como “jato lançado para frente”. Semanticamente, na língua inglesa, a ideia de projeto articula-se com a ideia de desenho e de *design*, apresentando como características gerais o fato de fazer referência ao futuro (como antecipação de uma ação) e abertura para o novo (para o não-determinado, para as possibilidades, a imaginação, a criação). Para distinguir o trabalho humano do não-humano, Marx recorreu à ideia de projeto (MACHADO, 2004).

O termo *projeto* (MACHADO, 2004) ocupa hoje um lugar de destaque e costuma ser associado à arquitetura ou a tarefas de engenheiros e também a trabalhos acadêmicos, bem como à etapa inicial de preparação de leis e à estruturação de planos de ação educacional, política ou econômica.

Como conceito que se dá “numa incursão ao futuro”, a prática de projetos se faz útil e se “enraíza” no solo educacional, “sorvendo suas seivas

e desenvolvendo pernas”. *Projeto* pode dizer de variadas facetas de planejamento na educação – desde políticas públicas a um plano de sala de aula, assim como se coaduna com diferentes metodologias e teorias pedagógicas.

Segundo Boutinet (1990), podemos associar diferentes conotações para o termo *projeto*, significando “propósito, intenção, esquema, plano”. Registros informam que tal expressão teria surgido inicialmente na Itália, no século XV. Na época, o termo teria uma conotação de espaço e movimento: “lançar à frente”, termo técnico da história da arquitetura. Na dimensão educacional, o encontramos no século XX, com Dewey e Kilpatrick.

Num exercício de suspeição, vejo evidências de um discurso educativo que se mantém em diferentes tempos pautando-se em práticas denominadas de projetos como forma de planejamento ou organização curricular. Também o sentido de projetar para frente dado pela etimologia coaduna-se com os objetivos da educação, que vem historicamente se movendo para o futuro. A educação pretende sempre mudanças no sujeito, no tempo e no espaço para que o futuro seja melhor, promissor e feliz. Essa relação parece ficar perfeita quando usamos o conceito de projetos.

É comum observarmos um número expressivo de professores e instituições escolares que adotam projetos para organizar suas práticas pedagógicas. Esse tipo particular de prática é pauta de questões educacionais há bastante tempo, assumindo ares de salvacionismo e solução e naturalizando um modelo pedagógico como excelência na arte de ensinar e aprender.

É interessante observar que, desde um modelo mais metodológico de princípios e ações, como aquelas advindas de Kilpatrick, a modelos mais abertos, como os projetos interdisciplinares e de gestão, todos se adaptam ao sentido de *projeto*. Isso me faz pensar que *projeto* conserva alguns sentidos e desloca outros; é uma prática que consegue ser usada para manter tanto aquilo que entendemos como da ordem da tradição pedagógica, quanto o que nomeamos e entendemos como da ordem da inovação e da eficiência

pedagógica. *Projeto* funcionaria tal qual uma dobradiça, um mecanismo da maquinaria escolar que possibilita que se mantenham as práticas pedagógicas de qualquer tempo na ordem do discurso escolar.

Este foi meu desafio durante a pesquisa: entender, pelos “ditos” nos textos escritos que encontrei nas edições de duas importantes revistas pedagógicas – *Revista do Ensino do Rio Grande do Sul* e a *Revista Nova Escola* –, os sentidos que elas foram produzindo e, ao mapeá-los, compreender quais as condições de possibilidade para que tais práticas emergissem e fossem visibilizadas nas páginas dessas revistas.

### **3.1 Das emergências e proveniências...**

Descrever algumas nuances da emergência e proveniência de projetos como questão de educação abordando alguns elementos que implicaram essa posição privilegiada na ordem do discurso pedagógico contemporâneo diz das intenções desta seção. Examinar a emergência<sup>20</sup> e a proveniência<sup>21</sup>, como a prática de projetos veio tomando parte do discurso pedagógico e fazendo proliferar sentidos através dos acontecimentos, dos aparecimentos, da “entrada em cena”, parece importante porque o modo como isso se deu comporta questões que podem contribuir na compreensão de projetos na contemporaneidade.

Percebe-se um caráter de prestígio constituído nas práticas pedagógicas de um planejamento que se dá pela caracterização de projetos, expondo modos específicos de regulação, de produção de identidades e de subjetivação. Diante de tal configuração, tomo o planejamento como a forma tradicional de organização curricular para encontrar ênfases de possíveis começos para o aparecimento do termo *projetos*. Com isso, não quero dizer

---

<sup>20</sup> Foucault utiliza tal conceito para designar o ponto de surgimento no passado, sem colocar sobre esse fato um entendimento do presente. O presente não pode funcionar como tribunal do passado (VEIGA- NETO, 2007).

<sup>21</sup> Por “proveniência”, Foucault vai nomear a forma de historicizar os objetos; para ele, o único *a priori* é histórico (VEIGA- NETO, 2007).

que outras práticas não planejadas não sejam executadas no currículo escolar, mas, para o exercício do que me propus a fazer, tornou-se importante essa delimitação.

Olho para o planejamento escolar como uma ação de organização do currículo escolar, que é visibilizado em diferentes artefatos culturais, entre eles, as revistas que tomo como material empírico. Justifico essa localização da prática de projetos no planejamento escolar, pois está situada como uma das práticas sugeridas para a organização do currículo escolar.

Buscando evidências de uma vontade de planejamento na história, podemos associar planejamento à ideia de processo “natural” das sociedades humanas: em “Esparta - quando instituía um sistema educacional com exata adequação a objetivos militares, sociais e econômicos”; em Platão - quando “propunha um plano destinado a colocar a escola a serviço da sociedade” em *A república*; na Renascença - quando John Knox organiza um plano educacional para o bem-estar social e material; e em Comenius, que, para favorecer a conquista da unidade nacional, elabora um plano de organização e administração escolares (UNESCO, 1981, p. 3-4).

Matos (1957), da Universidade do Brasil, em artigo escrito para a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, faz um breve histórico sobre o planejamento, referindo Comenius (1592-1670) como o primeiro a trazer, no século XVII, a importância do planejamento no discurso educacional. Na escrita de *Didática Magna*, apesar de não mencionar literalmente a palavra “planejamento”, percebemos apontamentos que denotam a importância dada a tal prática, demonstrando a organização de um planejamento rígido e uniforme e inculcando a consciência da necessidade de planejar os fazeres escolares, tanto por parte dos professores quanto dos alunos:

I - Distribua-se cuidadosamente a totalidade dos estudos em classes, de modo que os primeiros abram e iluminem o caminho aos segundos, e assim sucessivamente. II - Distribua-se meticulosamente o tempo, de modo que a cada ano, mês, dia e hora seja atribuída a sua tarefa especial (COMENIUS, 2001, p. 227).



Deve fazer-se tudo segundo o programa estabelecido, sem admitir qualquer hiato (COMENIUS, 2001, p.230).

Mas não poderemos encontrar os remédios, sem primeiro termos descoberto as doenças e as causas das doenças. Ou seja, sem primeiro termos descoberto qual foi a causa que, a tal ponto retardou os trabalhos escolares e o seu progresso, que a maior parte dos estudantes, mesmo que tenham passado toda a vida nas escolas, não conseguiriam ainda penetrar em todas as ciências e em todas as artes, e alguns nem sequer as saudaram do limiar da porta (COMENIUS, 2001, p. 290).

No século XIX (UNESCO, 1981), planejamento assume caráter de construções escolares e formação de professores, definindo objetivos, avaliação e técnicas especializadas, a fim de coordenar o desenvolvimento da educação com preocupações ligadas ao desenvolvimento socioeconômico.

É na escola da Administração Científica, representada pelo engenheiro Frederick W. Taylor, que o planejamento como princípio de organização e método de trabalho começa, tendo a organização militar, dos exércitos e a guerra como modelo ideal (VIDAL, 2000). As teorias da administração sustentam a racionalidade no campo da educação, criando uma nova organização na sociedade, a partir do desenvolvimento do capitalismo industrial, caracterizando-se pela preocupação com a garantia de um trabalho mais produtivo a custos menores. Conforme Hora (1999, p.36),

(...) no bojo da consolidação da Revolução Industrial no início deste século, foi representada por meio de três movimentos: a administração científica de Taylor, a administração geral de Fayol e a administração burocrática originada de uma disfunção da racionalidade de Weber.

Podemos então perceber que a emergência do planejamento não vem da área da educação, mas se dá fora desse campo, ligada às questões de produção e com a emergência da ciência da administração, pautada nas ideias de Taylor (1856-1915) e Fayol (1841-1925). No início do século XX, o planejamento vai avançando para todos os setores da sociedade e vira

planificação de toda a economia na União Soviética (VASCONCELOS, 2000).

Zainko, (2000) ao escrever *O Planejamento como Instrumento de Gestão Educacional: uma análise histórico-filosófica*, diz que o debate sobre a possibilidade teórica do planejamento data da década de 20. No Brasil, o planejamento também acompanhou a tendência mundial como instrumento para organizar o desenvolvimento econômico. Em 1932, com o manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, acena-se com a necessidade de um planejamento para a educação.

No trabalho de tese de doutorado, com a temática do planejamento escolar, Mauá Júnior (2007) considera que se deu no plano quinquenal da URSS, em 1923, a primeira sistematização de planejamento em educação, plano que permitiu o desenvolvimento educacional daquele país. A partir daí, outros países (França, 1929; Estados Unidos, 1933; Suíça, 1941, entre outros) também começaram a se preocupar com as questões da educação em termos estatais, desenvolvendo planos educacionais como estratégia de organização das políticas educacionais. O planejamento foi adotado mais sistematicamente como uma necessidade após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), o que demandou investimento na organização de planos nacionais.

Planejamento começa a ser mais fortemente assumido “como ideia universalmente aceita” (UNESCO, 1981, p. 13) e, com o passar dos anos, se organiza para atingir todas as camadas da população, considerando problemas que vão da estrutura aos conteúdos e métodos de ensino, ligando-se cada vez mais “ao desenvolvimento geral, não apenas econômico, mas também sociocultural” (idem, *ibid.*)

Segundo Matos (1957), no século XIX, Herbart implanta um método em que o planejamento se torna ainda mais essencial e indispensável, necessitando de plano inflexível e técnicas de planejamento. Para Herbart, a ação educativa devia pautar-se por três procedimentos: o *governo* – manutenção e ordem do comportamento da criança –, a *instrução* e a *disciplina*.

Considerando o que denominamos hoje de ensino tradicional, o ato de ensinar previa a preparação, a apresentação, a associação, a generalização e a aplicação. Após estabelecer relações para que o aluno demonstrasse interesse pelo conteúdo, o professor fazia a explanação de sua aula e previa formas de assimilação do conteúdo e formulação de regras generalizantes do aprendido para finalmente buscar sua utilidade.

Na teorização trazida pela Escola Nova, modificou-se a forma de planejar nas escolas. O movimento da escola ativa, inaugurando um processo de educação denominado progressivista, faz críticas ao planejamento rígido defendido por Herbart, e a pedagogia, que antes tinha no professor o centro do processo, passa a ver o aluno como o sujeito do ensino.

O planejamento começa a ser entendido como algo que tolhe a livre expressão, privando a liberdade dos alunos e dos professores. O planejamento agora deveria ser mais flexível, levando em conta as necessidades do indivíduo e suas experiências.

O acontecimento da escola de massa – escola básica obrigatória – para dar conta das necessidades do governo no controle e regulação da população deu-se no desenvolvimento das sociedades industrializadas, que exigiam a produção de um novo sujeito (CORAZZA, 2003). Mudanças nas relações de poder passam a olhar para a população como o objeto de governo. Planejar ações, tempos e espaços tornou-se premissa básica da educação institucionalizada pela escola moderna para regular e normalizar o indivíduo e a população por meio do poder disciplinar.

Entre o século XIX e a metade do século XX, tempo de fortalecimento do capitalismo, de descobertas científicas e tecnológicas, emergiu a necessidade de criar a educação para todos, tornando a escola gratuita e obrigatória e buscando currículos adequados ao progresso social. Os professores precisaram conhecer sobre o sujeito a educar e sobre o aprender.

Em 1896, na escola experimental da Universidade de Chicago,

encontramos as primeiras experiências que tratam do termo *projeto* como uma metodologia. Os projetos de trabalho surgem como a concepção de “uma forma ‘verdadeira’ e mais próxima do real de aprender” (SOMMER, 2008, p.6), como modelo de oposição à escola tradicional.

Bauman (2005), ao falar sobre a Modernidade e a ideia de que o mundo pode ser transformado, caracteriza-a como a história da produção de projetos. Chama a atenção para a necessidade imposta de se estar em constante movimento, “do desejo [da condição moderna] de se fazer diferente do que se é, de se refazer e de continuar se refazendo” (idem, *ibid.*, p. 34); da condição compulsiva e viciosa da produção excessiva de projetos para simplificar a complexidade do mundo, considerando os objetivos ao nosso alcance e as habilidades que se espera adquirir. Ainda, segundo esse autor:

Uma notável característica das utopias modernas era a atenção dedicada ao planejamento meticuloso dos cenários da vida cotidiana – o planejamento e o desenho do espaço da cidade, onde a grande maioria dos habitantes dos mundos futuros deveria viver (BAUMAN, 2008, p. 87).

Podemos identificar um momento de visibilidade da emergência desse sentido de inovação para os projetos associado à educação no movimento da Escola Nova - Escola Ativa - no fim do século XIX e início do século XX. Nesse momento, a escola sofre modificações, afirmando-se como central na sociedade, dentro de um contexto de mudanças que se processava na vida moderna (CAMBI, 1999). Eram mudanças que exigiam uma nova atitude de vida, nos modos de ser e fazer apontados pela industrialização, exigindo-se novas demandas à educação.

Conforme enfatiza Leite (2007), ao publicar o ensaio *The Project method: the use of the purposeful act of the educative process* em 1918, Kilpatrick insere projetos como instrumento de ensino para uma educação mais progressiva e fundamentada na psicologia, possibilitando a aplicação das leis elaboradas por Edward L. Thorndike na escola. Inspirado nas ideias

de Dewey, em 1919, Kilpatrick elabora o método de projetos, que chegou ao Brasil juntamente com o movimento da Escola Nova, trazendo contribuições até hoje percebidas na educação do nosso tempo: relação educação e realidade social, experiências ligadas ao interesse, globalização das disciplinas, cooperação como um princípio de trabalho pedagógico, professor como colaborador.

O método de projetos, conceituado como “atividade intencional com fim determinado”, considerava uma forma de raciocinar que envolve o reconhecimento de um problema, a análise, a elaboração de hipótese, a comprovação da hipótese e a continuação do processo até que seja encontrada a solução. Previsto pela Escola Nova, veio para opor-se aos princípios da escola tradicional, como crítica a esta prática, que era considerada desvinculada da realidade dos alunos, fragmentada em disciplinas e descontextualizada. Nos materiais que analiso no decorrer deste trabalho, mostrarei como essa emergência ligada ao planejamento veio se fazendo.

### 3.2 DOS DISCURSOS: A PROLIFERAÇÃO DE SENTIDOS...

*PENSE NISSO  
O melhor jeito de atrair os estudantes.  
Quer jovens compromissados?  
Monte um projeto afinado  
com a proposta curricular  
(REVISTA NOVA ESCOLA, 2009).*

*(...) comparando os métodos que nos apontam  
os melhores pedagogos da atualidade,  
o método de projetos se nos afigurava  
sempre com vantagens elevadas  
sobre todos os outros  
(REVISTA DO ENSINO, 1941).*

Como podemos observar nas duas epígrafes que trago para iniciar esta seção, uma de 1941 e a outra de 2009, mostro como projetos são

visibilizados por outros sentidos, mas se mantêm como a busca do mais eficiente e do melhor método. Parece que mudam sentidos aparentes, mas os objetivos continuam na procura incansável do melhor método, do caminho mais eficiente para se alcançarem os objetivos.

Numa historicização dos modos como vêm sendo olhadas as práticas que se denominam de projetos, investigando nuances junto à pedagogia e ao currículo, descrevo alguns modos pelos quais a pedagogia moderna foi engendrando positividade de olhar e produziu solos para fazer com que práticas sob a terminologia de *projetos* pudessem funcionar como excelência do planejamento da prática pedagógica ou de organização curricular.

Trazendo algumas enunciações que constituíram políticas educacionais para uma forma de pensar práticas pedagógicas num conjunto de discursos e para uma multiplicidade de causas interligadas, articuladas ou entrecruzadas, indico algumas condições de possibilidade para que projetos entrassem na pauta da organização escolar.

Partilhando da ideia de Sommer (2007) em relação ao entendimento de que “há uma ordem do discurso escolar” na qual “há determinadas regras que sancionam ou interditam a produção e a circulação de determinadas práticas discursivas escolares” (idem, *ibid.*, p. 58), parece-me, no mínimo, curioso investigar como determinado termo que denomina certas práticas de organizar-se pedagogicamente se sustenta pela vigência do imperativo da novidade e da eficiência em educação.

Em suas reflexões sobre a Modernidade, Bauman afirma que esta é “uma condição da produção compulsiva e viciosa de projetos” (2005, p.41) e diz que “o mundo é administrável e exige ser administrado, já que tem sido feito na medida da compreensão humana” (idem, *ibid.*, p.29). Para administrar o planejamento de uma ordem, o mundo moderno estimula a produção de projetos e empreende esforços para reformulação a fim de dar conta dos riscos que ia produzindo, classificando, separando, elaborando objetivos ao alcance de meios e habilidades desejadas.

Pensar como o mundo deveria ser é o que dá sentido para a produção

de projetos e contingência para seu continuar existindo. Quando se projetam as formas de convívio humano, da civilidade, do monitoramento e do policiamento, a busca de ordem desse espaço exige a norma. “A lei é um projeto, a planta de um hábitat claramente circunscrito, compreensivelmente marcado, mapeado e sinalizado” (idem, *ibid.*, p. 43).

Nos excertos que seguem, podemos verificar a recorrência de práticas de projeto em diferentes enunciações, que designam ora um método de planejamento, ora a proposta de prevenção como organização da vida ou possibilidade de estratégia para a organização curricular.

Evidencio algumas práticas e racionalidades educacionais que permitiram o aparecimento de projetos como forma de planejamento em educação, ilustrando alguns sentidos produzidos e condições que sustentaram sua permanência no contexto educacional, dando a impressão de que “tudo virou projetos”.

O número talvez excessivo de trechos que seguem se faz necessário para mostrar como a prática desenvolvida por meio de um planejamento por projetos se fez recorrente e foi sendo nomeada em diferentes épocas. Vejamos os excertos abaixo:

(...) pensando maduramente nos meios que poderiam contribuir para aumentar o rendimento escolar em minhas classes, **organizando material que favorecesse o nosso trabalho, procurando processos que melhor despertassem o interesse infantil** pelo material apresentado, enfim lendo e comparando os métodos que nos apontam os **melhores pedagogos da atualidade, o método de projetos se nos afigurava sempre com vantagens elevadas sobre todos os outros.**

Fonte: RE, 1941, n°17-18, p.53 (grifo meu)

**Bastante interessante é o sistema de projetos**, com base no **interesse** do povo rural e ao seu alcance. A realização de uma pesquisa sobre as condições de vida é indispensável, inicialmente, para melhor conhecimento da situação local.

Fonte: RE, 1965, n°104, p. 49 (grifo meu)

O **projeto Nenhum Adulto Analfabeto** é uma **proposta de ensino inovadora**. Visa **erradicar, de uma vez por todas, o analfabetismo** no Estado.

Fonte: RE, 1993, n°175, p.39 (grifo meu)

**Planejamento, troca de informações, incentivo ao trabalho de grupo e capacidade de improvisar** a partir das **necessidades de cada classe** determinam o **sucesso da Pedagogia de Projetos**.

Fonte: NE, 1999, n° 122, p.24 (grifo meu)

**Trabalhando com projetos**, professores aproximam **alunos** da comunidade e **melhoram o rendimento**.

Fonte: NE, 2001, n°141, p.44 (grifo meu)

Podemos ver que, em diferentes épocas, o termo *projetos* está nos rastros da história escolar e mantém a atualidade ainda bastante recorrente, mesmo que o sentido de seu uso não seja o mesmo. Ainda que os contornos do tempo se deem em novas configurações culturais, econômicas, políticas e sociais, a terminologia de projetos para dizer de coisas de educação se torna perene.

Com sentidos de busca do melhor método, de forma para produzir a inserção dos jovens no meio social, como inovação, como garantia de eficiência e sucesso, a prática de projetos se faz em ditos de melhor método para dar conta das necessidades educacionais. Projetos, no interior de diferentes lógicas de apropriação, possuem vitalidade e energia que dão continuidade a práticas nessa intenção, justificando-se por “favorecer o despertar do interesse infantil”, por “melhor corresponder às necessidades e ao dinamismo da criança”, por ser “proposta inovadora” e proposta de “melhorar o rendimento dos alunos”. Há recorrências de um mesmo jeito de nominar, mas com outras condições de possibilidade a sustentá-lo.

No espaço de tempo em que concentrei minha investigação, percebo que foi se delineando um complexo conjunto de condições de sentidos e significados que contribuíram para a emergência desta prática que se nomeou por *projetos* na educação. De tempos em tempos, fases diferentes foram vividas, conforme a racionalidade presente, mas mantendo-se ares de privilégio e garantindo-se um lugar de centralidade na ordem do discurso escolar.



Apontando práticas que dão existência para projetos na educação e efeitos que isso produz, discorro sobre a polissemia discursiva dessa palavra, o que implica também pensar sua produtividade, os modos e as formas de subjetivação. Busco ilustrar a “história da palavra”, no sentido da

história múltipla de todos os dias, das pequenas diferenças em que as palavras são usadas, em cada grupo humano, em cada cultura, em cada faixa etária, em cada ambiente, etc. As palavras não são estáveis; elas dependem sempre de outras e de mais outras; elas dependem dos discursos em que se localizam (VEIGA-NETO, 1996, p.172).

No início do século XX, ditos que se fazem para mudanças nas práticas educativas trazem *projeto* como possibilidade de metodologia e divulgam sugestões de experiências para este fim.

Como enfatizam os trechos abaixo, no Brasil, entre os anos de 1939 e 1950, discursos pedagógicos do movimento da chamada Escola Nova circulam na *Revista de Ensino do Rio Grande do Sul*, criticando as ideias e práticas pedagógicas dessa época; anunciando a necessidade de se renovar o ensino; transformando o caráter de apenas “*transmitir conhecimentos*”; divulgando a necessidade de “*romper com moldes tradicionais*” a fim de renovar a educação; enfatizando o método de projetos como prática possível para atender a essas novas demandas.

Toda a **pedagogia de Dewey** põe bem em relevo a necessidade de partir da criança e do que a interessa. **Deve-se tomar por base da educação os interesses inatos dos alunos**, descobri-los, olhá-los como sinais de atividade que querem manifestar-se.

Fonte: RE, 1940, n° 12, p. 304-305 (grifo meu).

Em virtude dos **novos rumos que a escola segue** para seguir seus fins, **ensinar perdeu a significação de transmitir conhecimentos e tomou o sentido único de educar**. Sabe-se, atualmente, que “o conhecimento não se transmite; é uma auto-criação, uma conquista do indivíduo que conhece” (Dewey) **Educar**, portanto, **não é verter conhecimentos no cérebro do educando**, nem mostrar o caminho pelo qual se há de processar o incidente do desenvolvimento do pensamento a que chamamos aprendizagem.

Fonte: RE, 1941, n° 23-24, p.100 (grifo meu).

A escola tem que modificar os seus processos, tem que **romper com os seus moldes tradicionais** e é o que se consegue com a **aplicação do método de projetos**.

Fonte: RE 1956, n° 40, p. 8 (grifo meu).

A revista, em diferentes espaços de sua seção, propõe ao público de educadores leitores, textos teóricos, informativos e relato de experiências pedagógicas que ressaltam os princípios e os objetivos de se realizar um trabalho pautado na formação de um novo indivíduo, mais ativo e preparado para enfrentar as novas demandas impostas pela sociedade.

Em 1930, anunciam-se propostas de renovação pedagógica ligadas aos interesses do projeto de desenvolvimento de uma política de autonomia nacional e de industrialização. Conforme anuncia o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932):

À luz dessas verdades e sob a inspiração de novos ideais de educação, é que se gerou, no Brasil, o **movimento de reconstrução educacional**, com que, **reagindo contra o empirismo dominante, pretendeu um grupo de educadores, nestes últimos doze anos, transferir do terreno administrativo para os planos político-sociais a solução dos problemas escolares.** (...) De fato, **porque os nossos métodos de educação haviam de continuar a ser tão prodigiosamente rotineiros**, enquanto no México, no Uruguai, na Argentina e no Chile, para só falar na América espanhola, já se operavam transformações profundas no aparelho educacional, reorganizado em novas bases e em ordem a finalidades lucidamente descortinadas? (...)

**Nessa nova concepção da escola**, que é uma **reação contra as tendências exclusivamente passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional**, a atividade que está na base de todos os seus trabalhos **é a atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo**. Na verdadeira educação funcional deve estar, pois, sempre presente, como elemento essencial e inerente à sua própria natureza, o problema não só da correspondência entre os graus do ensino e as etapas da **evolução intelectual fixadas sobre a base dos interesses**, como também da **adaptação da atividade educativa às**

**necessidades psicobiológicas do momento.** (grifo meu)

Em Dewey e Decroly, é possível entender-se um currículo baseado numa concepção de organização por projetos. Uma pedagogia inspirada em método de projetos torna-se referência para a escola moderna ao abordar o conhecimento de forma integrada e como maneira de oportunizar e ampliar a visão de mundo num tempo em que conhecimento começa a ser entendido como construído pelo sujeito.

Em 1950, retomam-se as questões de desenvolvimento e modernização do país como meio de superação da dependência econômica e busca da emancipação social, dando-se condições de existência para projetos como prática que atendia a demandas da formação do novo sujeito.

É nesse contexto de projetos para reorientar políticas de industrialização, desenvolvimento científico e renovação educacional que o movimento da Escola Nova e do pragmatismo deweyano ganha forças e *projetos*, aqui nomeados como *método de projetos*, adquire espaço para emergir.

Não resta a menor dúvida que aqui não houve aplicação do método de projetos. Uma das condições principais deste método é que **seja a criança o agente do planejamento e da realização. O professor deve funcionar como orientador e auxiliar, incentivando o trabalho da criança**, o que não se deu aqui.

Fonte: RE, 1956, n° 37, p.28 (grifo meu).

O **método** [de projetos] é eficiente porque:

- a) Facilita a aprendizagem**, satisfazendo a todas as suas leis;
- b) Permite o ensino globalizado (resolução de problemas de vida com auxílio das matérias);**
- c) facilita a ação socializadora da escola pois implica o trabalho em comunidade;** permite a socialização para a democratização;
- d) permite ao professor um conhecimento melhor do aluno, facilitando a orientação de suas tendências e maior expansão de sua personalidade.**

Fonte: RE, 1956, n°40, p.7 (grifo meu).

Projetos, como um método, entra na esfera escolar quando a escola modifica seu perfil educativo nos aspectos ligados aos ideais formativos e objetivos culturais, políticos e sociais.

Inspirada no ideário de participação ativa dos sujeitos na vida social e política, a educação organizava-se em novos paradigmas para a produção da riqueza e de saberes. A escola transmitia o que seria importante: quando, de que maneira e para quem. Com o crescimento das cidades, novos desafios de políticas públicas e educacionais para a preparação dos sujeitos para o mundo moderno e o mundo do trabalho impõem-se.

As mudanças na sociedade e no mundo do trabalho exigem uma educação voltada para a vida, não podendo mais limitar-se à aquisição de conhecimentos rudimentares. A escola precisava preparar sujeitos capazes de compreender e pensar, além de somente fazer. Com a ajuda de outros discursos que argumentam sobre a validade dessa prática, conhecimentos da biologia, da sociologia e da psicologia entram no cenário educativo, deslocando o papel do professor e do aluno e também a importância do ensinar para focar na aprendizagem.

O método de projetos **surgiu da necessidade de ser a escola educativa**. A educação deve ter em mira **formar o homem-personalidade e o homem cidadão**. O que dá valor ao homem é o seu caráter, sua personalidade, mas a sua humanidade exige, para se realizar, **a vida em sociedade**.

Fonte: RE, 1956, n° 39, p.52 (grifo meu).

Não resta a menor dúvida que o **método de projetos é o que melhor corresponde às necessidades e ao dinamismo físico e psíquico da criança, bem como à atual filosofia da educação**. O ensino por meio de projetos **socializa a criança, integra-a no grupo humano**, oferecendo-lhe ao mesmo tempo, oportunidades de **desenvolvimento para todas as suas capacidades individuais**.

Fonte: RE, 1956, n° 37, p.39 (grifo meu).

**Permite ao professor um** conhecimento melhor do aluno, facilitando a orientação de suas tendências e maior expansão de sua personalidade.

Fonte: RE, 1956, n° 40, p.7 (grifo meu).

A escola passa a ter mais centralidade na sociedade democrática, tornando-se “instituição-chave” para esse processo social. A escola passa a se ocupar mais com situações de educação, deslocando do foco principal o ensino. Ao professor, cabe “conhecer melhor o aluno”, “integrar a criança no grupo”, “desenvolver capacidades individuais”, “sua personalidade”, formando o “homem-personalidade” e o “homem-cidadão” para “viver em sociedade”.

É nesse contexto educacional em que se divulgava uma educação ativa, nas ideias difundidas pela Escola Nova, que se começa a falar em projetos e se modificam as formas de planejar, deslocando-se

experimentações escolares e didáticas baseadas no primado do ‘fazer’ quanto a teorizações pedagógicas destinadas a fundar/interpretar essas práticas inovativas partindo de filosofias ou de abordagens científicas novas em relação ao passado (CAMBI, 1999, p. 513).

Quando ocorrem as transformações no sistema de produção, o trabalhador e o operário moldados nas escolas no século XIX ficam obsoletos, pois não possuem as competências necessárias para o trabalho em um novo modelo empresarial, não estando preparados para o modelo do mercado. Percebe-se também mudança do conceito de cultura, que começa a ser mais associado à ideia da informação, por ser mais veloz e mais fácil de ser armazenada, reproduzida e permanentemente revista.

Veremos, a seguir, como alguns discursos se fizeram importantes constituidores, dando condições de possibilidade para que o discurso pedagógico que enfatizava a inovação e a eficiência de realizar práticas de projetos acontecesse.

### **Os discursos *psi***

Os discursos *psi* assumem condição de possibilidade para fortalecer

um ensino realizado através de projetos. No século XX, renova-se a escola e configuram-se as pedagogias psicológicas, centradas na psicologia do desenvolvimento, difundindo uma educação ativa em que a criança, suas necessidades e suas capacidades passam a ser o centro do processo.

Rose (2001) ressalta que os modos de ação das diversas tecnologias psi de subjetivação constroem socialmente certas práticas regulatórias no governo dos indivíduos, definindo subjetividades nas características do eu, interpretando, representando e constituindo personalidades. Conforme o autor ressalta, “as disciplinas psi têm feito parte de forma constitutiva das reflexões críticas sobre a problemática do governo das pessoas” (Idem, *ibid.*, p. 146-147).

É exigido pela **psicologia da aprendizagem** que afirma: só se aprende em situação real. Não é possível aprender ‘de mentira’ na escola, para depois agir ‘de verdade’ na vida.

Fonte: RE, agosto de 1956, nº 39, p.52 (grifo meu).

**Personalidade e ajustamento social:** Ao contrário da velha escola em que as crianças, isoladas em seus bancos individuais, recebiam educação hiper-intelectual e hiper-individualizada, a **nova escola** com o **método de projetos permite o desenvolvimento individual**, com **todas suas características**, na **prática constante da vida em cooperação**.

Fonte: RE, 1958, nº 52, p. 15 (grifo meu).

A subjetividade – o EU – é recriada continuamente, mudando as condições das pessoas, no que são e no que deverão ser. É um novo jeito de pensar o sujeito. “A pedagogia como ciência ver-se-á por sua vez reforçada de modo inusitado, graças à entrada cada vez mais intensa da psicologia no campo educativo” (VARELA e ALVAREZ-URIA, 1992, p.91).

Com a ajuda das teorias psi, os escolanovistas preconizaram uma educação que deveria possibilitar o desenvolvimento das capacidades e aptidões naturais dos indivíduos em rotinas escolares que sugeriam viver “situações reais”, “agir de ‘verdade’ na vida” a partir das experiências, da resolução de problemas e do comportamento reflexivo; era o “ajustamento

social” na preparação de indivíduos para a “vida em cooperação”.

O discurso educacional recorre ao discurso psicológico como condição para reforçar um novo modo de pensar o sujeito, em que se associa a pedagogia com a psicologia, recorrendo-se aos conceitos e às técnicas de investigação da psicologia.

Através dos Parâmetros Curriculares Nacionais, materiais amplamente divulgados na *Revista Nova Escola*, podemos ressaltar o quanto se divulgam questões de desenvolvimento humano e do processo de cognição. Ao se tratar de teorias baseadas na psicologia genética de Piaget, representando um eixo teórico que explica o desenvolvimento do processo de cognição por meio das etapas de desenvolvimento e da aprendizagem, dá-se legitimidade a práticas realizadas através de projetos.

Vejamos nos excertos da edição especial da *Revista Nova Escola*, Parâmetros Curriculares Nacionais – Fácil de Entender, como se respaldam as práticas na teoria construtivista:

No construtivismo não há fórmulas prontas. **Trabalhe com os fatos do dia a dia dos alunos** e com as diferentes visões que eles têm dos protagonistas da História. Os passos seguintes podem ajudar a obter uma aprendizagem mais significativa.

1. **Descubra o que as crianças já sabem sobre o conteúdo** a ser introduzido.
2. Levando em conta **a faixa etária das crianças e o tipo de problematização que deseja fazer**, escolha material e ponha em dúvida os conhecimentos prévios deles. **Dê ênfase às interações** professor-alunos e alunos-alunos.
3. Ao planejar os objetivos da aula, **tenha claras as possibilidades reais e potenciais da classe**.
4. **Avalie os resultados obtidos junto com as crianças: elas terão mais consciência do próprio processo de aprendizagem** e você verá se é preciso fazer correções em sua prática de aula.

Fonte: NE, 1998, Ed Especial PCN's Fácil de Entender, p. 44 (grifo meu).

Conforme indica Walkedine (1998), a ênfase dada ao trabalho realizado nas ideias da psicologia do desenvolvimento, em contraste com o conceito de inteligência inata, trouxe importantes efeitos para práticas que enfatizavam

a autonomia da criança, tendo consequências nas práticas políticas.

### **Os discursos legais**

Na leitura de diferentes discursos oficiais, tais como documentos, leis, propostas e projetos, podemos verificar, assim como aparece nas revistas pesquisadas, formas e modos de ensinar e de aprender que foram definindo contornos para a educação brasileira. Tais documentos serão analisados como meios que divulgaram e permitiram condições de possibilidade para que práticas de projetos pudessem estar presentes nesse cenário.

Os ideais da Escola Nova no Brasil propagam-se quando necessidades econômicas e sociais se fizeram presentes no Brasil dos anos 20, período em que “modernizar” era a palavra-chave.

O discurso legal que circula nas Constituições e as Reformas na década de 30 resultaram de seis Decretos-Leis, a chamada *Reforma Francisco Campos*, que transformou as relações entre Estado e educação. Essa reforma teve como preocupação o ensino da população ainda em formação: o jovem. Organizaram-se o ensino superior, o secundário e o ensino comercial, mostrando a preparação para o trabalho em um curto espaço de tempo.

A reforma ocorreu simultaneamente ao movimento político que levou à promulgação da nova Constituição em 1934, instaurando uma ordem diferenciada baseada no princípio da inclusão como processo de normalização. No texto constitucional de 1934, nomeou-se pela primeira vez uma população organizada em famílias, sexos diferentes e em estágios geracionais diversos, mostrando-se uma forma diferenciada de exercício do poder, que, para ser exercido, precisa nomear, recortar, classificar e normalizar a população por meio da inclusão.

A década de 90 sofreu intensas transformações no cenário educacional brasileiro. A análise da narrativa oficial tem como documentos os



Parâmetros Curriculares Nacionais, documentos redigidos para os professores, objetivando reestruturar a prática docente e as relações de ensino e aprendizagem. A *Revista Nova Escola* foi ampla divulgadora desses textos oficiais, visibilizando e ensinando como ensinar, propondo e relatando práticas consideradas de sucesso na educação.

Vejamos como aparece a sugestão de práticas de projetos como um tipo de planejamento de sala de aula que “*exige compromisso e envolvimento dos alunos, que permite associar conteúdos, que tem objetivos definidos*”, quando se divulgam orientações dos PCN’s:

Organize projetos com sua classe

**Os projetos são uma ótima oportunidade para que seus alunos possam produzir textos com intenção clara.** Os projetos devem **ter um objetivo bem definido** e as crianças precisam entender que as pesquisas, as entrevistas, as leituras, **se destinam a um fim combinado em conjunto entre a classe e a professora.** (...) Os projetos podem durar de uma semana a alguns meses. A grande vantagem é que eles obrigatoriamente **exigem o envolvimento e o compromisso de todos os alunos.** (...) O propósito dos projetos não é só ensinar a Língua Portuguesa. **Com eles é possível associar os conteúdos de Português a todas as outras áreas e aos temas transversais.**

Fonte: NE, 1998, Ed Especial PCN’s Fácil de Entender, p. 11(grifo meu).

O discurso legal expresso nas reformas educacionais propõe grandes mudanças num tempo de também grandes mudanças nos rumos econômicos, sociais e políticos do capitalismo mundial, quando a escola definida pela ordem moderna teria que ser reformada.

A partir de 1990, novas reformas educacionais se estabelecem; numa perspectiva neoliberal, pressupostos do pragmatismo de Dewey, agora mais voltados para a formação de professores, ganham destaque. Políticas educacionais internacionais materializam-se nos documentos produzidos pelo Banco Mundial e outras agências, como a UNESCO, determinando a direção da educação no Brasil, com a finalidade de atender a necessidades de recomposição do capital sobre o trabalho (SOUZA, 2009).

Nos documentos e nos materiais produzidos pelo Ministério da

Educação e Cultura (MEC), o discurso legal sobre a prática pedagógica da contemporaneidade aponta outro instrumento que potencializa e dá condições para um reaparecimento de projetos na ordem do discurso educacional. Agora *projetos* são conceituados como modalidade para pensar o sujeito e as práticas escolares de sala de aula e da comunidade como coletivo. Assim, são significados e praticados pelas escolas como Projeto institucional (Projeto Político Pedagógico/PPP)<sup>22</sup>, mas também como modalidade de planejamento da sala de aula.

A escola, para ser centro do processo e instância definidora de rumos, precisa de liberdade administrativa, financeira e pedagógica para definir ações a partir das demandas específicas, de modo articulado com as macroorientações, apoiada pelo sistema (ALBUQUERQUE, 2005 p.11).

As políticas educacionais têm reforçado a concepção de organização empresarial da escola. As reformas educacionais (POPKEWITZ, 2009) estão colocadas como instrumentos para a promoção do desenvolvimento econômico e das mudanças nos padrões culturais, permitindo a modernização das instituições. A escola educa para valores que indicam os rumos da sociedade.

A elaboração do **projeto pedagógico** deve ser pautada em estratégias que deem **voz a todos os atores da comunidade escolar: funcionários, pais, professores e alunos**. Essa mobilização é tarefa por excelência do diretor. Mas não existe uma única forma de orientar esse processo. Ele pode se dar no âmbito do Conselho Escolar, em que os diferentes segmentos da comunidade estão representados, e também pode ser conduzido de outras maneiras – com a participação individual, grupal ou em plenária.

Fonte: NE, 2009 - Edição Especial, n° 21, p. 16 (grifo meu).

Em Recife, **um projeto revoluciona a Educação Artística e faz as crianças gostarem mais das matérias tradicionais**.

<sup>22</sup> A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n° 9394/96, toda escola passa a ter o compromisso de elaborar seu Projeto Político Pedagógico, e projeto é tratado como documento para pensar a escola e a comunidade, seus fazeres, suas formas de ser.

Preocupado com a apatia que envolve o ensino de Educação artística na maioria das escolas brasileiras, um grupo de professores pernambucanos resolve buscar sua própria saída. Montou o Educarte, um projeto que **usa a arte como apoio às matérias tradicionais de 1º grau e que introduz as crianças**, de forma criativa, nas tradições do país.

Fonte: NE, 1987, n° 12, p. 50 (grifo meu).

Podemos ver em alguns desses documentos seus propósitos declarados de prática que melhor dá conta da problemática educacional. O discurso dos documentos atuais (SHIROMA e CAMPOS, 1999), que propõe as reformas no ensino, justifica mais uma vez a educação como caminho para a equidade social, pautada no desenvolvimento de habilidades e competências.

Art. 15. A organização e a operacionalização dos currículos escolares são de competência e responsabilidade dos estabelecimentos de ensino, devendo constar de **seus projetos pedagógicos** as disposições necessárias para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos, respeitadas, além das diretrizes curriculares nacionais de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, as normas dos respectivos sistemas de ensino (Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica - Legislação Educação Especial, resolução n°2, de 11 de setembro de 2001) [grifo meu].

Assegurar que, em três anos, todas as instituições de educação infantil tenham formulado, com a participação dos profissionais de educação neles envolvidos, **seus projetos pedagógicos** (Plano Nacional de Educação/PNE, 2001) [grifo meu].

Assim, o Ministério da Educação orienta que, nos seus **projetos político pedagógicos, sejam previstas estratégias possibilitadoras de maior flexibilização dos seus tempos**, com menos cortes e descontinuidades. **Estratégias** que, de fato, contribuam para o **desenvolvimento da criança**, possibilitando-lhe, efetivamente, **uma ampliação qualitativa do seu tempo na escola** (Orientações para o Ensino fundamental de 9 anos, 2004) [grifo meu].

**Projeto Político Pedagógico** implementado com **participação efetiva da Comunidade Escolar** e a organização curricular, articulado com os exames do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Médio (Ensino Médio Inovador, 2009) [grifo meu].

As ações de coordenação, acompanhamento e apoio técnico,

sob a responsabilidade da SEB/Coordenação de Ensino Médio, pressupõem atividades de colaboração que possibilitem a implementação de **projetos com maior consistência metodológica, como instrumento de garantia da inovação curricular prevista** (Diretrizes curriculares para o Ensino Médio, 2006) [grifo meu].

Integrando a legislação educacional que se seguiu à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei no 9.394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) constituem documentos que visam a esboçar as principais linhas de referência para a educação escolar na perspectiva do desenvolvimento do ensino, com a finalidade de orientar a formulação das propostas curriculares das diversas regiões do Brasil, propondo a realização de projetos pedagógicos, servindo de orientação às escolas e às ações dos docentes quanto à elaboração do planejamento didático.

Estamos certos de que os **Parâmetros serão instrumento útil** no apoio às discussões pedagógicas em sua escola, na **elaboração de projetos educativos**, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático. E esperamos, por meio deles, estar contribuindo para a sua atualização profissional — um direito seu e, afinal, um dever do Estado (PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais, 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série) [grifo meu].

Tal aprendizado está diretamente relacionado à segunda categoria de conteúdos: a procedimental. Os procedimentos expressam um saber fazer, que envolve tomar decisões e realizar uma série de ações, de forma ordenada e não aleatória, para atingir uma meta. Assim, **os conteúdos procedimentais sempre estão presentes nos projetos de ensino**, pois uma pesquisa, um experimento, um resumo, uma maquete, são proposições de ações presentes nas salas de aula (PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais, 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série) [grifo meu].

Numa época em que os índices educacionais dos países em desenvolvimento – como as suas taxas de escolarização, o analfabetismo, a evasão escolar, a formação do professores, entre outras – passaram a preocupar a manutenção da ordem social, as reformas educacionais e de

política econômica e social entraram na pauta de uma razão governamental.

As instituições financeiras, propagando como intenções a melhora social e econômica dos países em desenvolvimento, propõem orientações para esses países com medidas de reforma educacional de dimensões globais, instalando uma nova ordem econômica mundial. O discurso *neoliberal* transformou os princípios que orientam a produção e a distribuição de bens e riquezas. Para o sucesso dessa racionalidade política, percebeu-se a necessidade de novos paradigmas para a educação.

As reformas educacionais, a partir dos anos 90, propõem uma reformulação curricular que faz crítica à disciplinarização dos conteúdos. Propõe-se desde a interdisciplinaridade até a reorganização dos conteúdos a partir de temas geradores e da organização dos temas transversais, como sugerem os excertos da *Revista Nova Escola*:

**A educação terá de adaptar-se às mudanças econômicas e sociais pelas quais passa o Brasil.** Os Parâmetros Curriculares Nacionais trazem orientações e sugestões para você mudar sua prática na sala de aula.

(...)

Para formar cidadãos desses novos tempos, **os conteúdos e o ensino das disciplinas terão de se adaptar.** É sobre esses novos rumos que discorrem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Fonte: NE, 1998, Ed Especial PCN's Fácil de Entender, p. 4 (grifo meu).

As reformas mais contemporâneas estão arraigadas em princípios que consideram as relações pessoais e a subjetividade como fins em si, num entendimento pelos indivíduos do seu próprio papel em um sistema de produtividade e de compromisso para com o bem geral.

Entre os textos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996; as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio, de 1998; o Plano Nacional de Educação, de 2001, os Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs para o Ensino Fundamental, de 1997 (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série) e 1998 (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série) e os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio, de 1999, entre outros documentos legais amplamente

divulgados na comunidade escolar e na sociedade brasileira em geral, podemos perceber a sugestão de projetos como uma estratégia de trabalho para sala de aula ou para a escola, a fim de dar conta das necessidades de informação ou problemas da comunidade.

Nas últimas décadas do século XX, houve profundas transformações sociais, que vêm repercutindo fortemente na educação. A gestão descentralizada é usada como argumento para melhoria da qualidade de ensino e da escola como prioridade da política educacional.

A **gestão democrática da educação nas instituições educativas e nos sistemas** é um dos princípios constitucionais do ensino público, segundo o art. 206 da Constituição Federal de 1988. O pleno desenvolvimento da pessoa, garantia da educação como dever de Estado e direito do cidadão, conforme o art. 205, ficará incompleto se não se realizar em práticas concretas no espaço da escola (CONAE, 2010, documento referência, p. 25).<sup>23</sup>

Por sua vez, a LDB (Lei nº 9.394, de 1996), confirmando esse princípio e reconhecendo a organização federativa, no caso da **educação básica**, repassou, aos sistemas de ensino, a definição das normas da gestão democrática, de acordo com o inciso VIII do art. 3º. Além disso, a mesma lei explicitou dois outros princípios a serem considerados no processo de gestão democrática: a participação dos **profissionais** da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (CONAE, 2010, documento base, p. 36).<sup>24</sup>

Se analisarmos as reformas educacionais dos últimos vinte anos, veremos expressa a ênfase dada ao desenvolvimento de Políticas de Descentralização pedagógica, administrativa e financeira.

---

<sup>23</sup> [http://www.apreced.org.br/download/conferencia/eixo2\\_.pdf](http://www.apreced.org.br/download/conferencia/eixo2_.pdf). Acessado em abril de 2010.

<sup>24</sup><http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/mec%20-%20doc%20base%201%20-%20email.pdf> Acessado em abril de 2010.

No Brasil, a partir da década de 1990, a política educacional do documento *Educação para Todos* manifesta, nos instrumentos de planejamento, na legislação e nos projetos que vão surgindo no campo da educação, o reconhecimento da escola como espaço legítimo das ações educativas. Postula, ainda, o fortalecimento de sua gestão e ampliação da autonomia pela descentralização como estratégia de construção de escolas eficazes.

O documento *Todos pela Educação de Qualidade para Todos* apresenta projeto educativo que se fundamenta em três grandes eixos: Todos pela Educação, Educação de Qualidade e Educação para Todos. Se observarmos o quarto desafio de desenvolvimento da Educação no Brasil, veremos que a UNESCO estruturou o seguinte objetivo estratégico no documento, referindo o tema da qualidade educacional, onde podemos também perceber como são incentivadas e sugeridas práticas de projetos para dar conta das necessidades impostas:

Objetivo de médio prazo 4 (2008-2013):

- Referenciais de **qualidade da educação** implementados para o desenvolvimento da aprendizagem.

Objetivos Estratégicos do Biênio 2008-2009:

- Qualificação da **gestão educacional** para o uso eficiente de ferramentas e instrumentos de planejamento, monitoramento e avaliação.
- (...)

Resultados esperados:

- **Sistemas de ensino e unidades escolares utilizando ferramentas de gestão que promovam a melhoria da qualidade da oferta educacional.**
- **Sistemas de ensino com referenciais para a revisão de propostas curriculares, considerando tendências internacionais e desafios contemporâneos.**
- (...)

Produtos:

- **Projetos político-pedagógicos escolares atualizados e/ou reformulados de acordo com os indicadores de educação em pelo menos duas redes de ensino.**
- **Prêmio de Referência em Gestão Escolar realizado com a**

participação de pelo menos 1.500 escolas dos 27 estados do país.

- (...)
- **Boas experiências em gestão escolar, práticas pedagógicas e ambiente educativo identificadas por meio do prêmio SESI-UNESCO e divulgadas.**
- **Políticas, programas e projetos inovadores em gestão educacional desenvolvidos por secretarias municipais de Educação de todo o país identificados e divulgados por meio do Prêmio Inovação em Gestão Educacional. Política nacional para a educação científica definida.**
- (...)
- **Projetos pedagógicos inovadores e diversificados para o ensino médio noturno identificados a partir da avaliação de projetos premiados desenvolvidos pelas escolas.**
- **Projetos pedagógicos inovadores e diversificados para o ensino de ciências identificados a partir da avaliação de projetos premiados desenvolvidos pelas escolas.**

• (...)

Atividades:

- (...)
- **Implementar programas de formação de gestores nas áreas pedagógica, de planejamento e financeira.**
- (...)
- **Sistematizar e disseminar boas práticas relativas a gestão de sistemas educativos e gestão escolar.**
- (...)
- Promover a **implementação de políticas de educação preventiva** associadas ao desenvolvimento de estratégias focalizadas nas populações mais vulneráveis, incluindo o envolvimento de espaços de educação não formal nas estratégias desenvolvidas.

Fonte: Educação para todos, *online*.<sup>25</sup> (grifo meu)

A escolarização na chamada sociedade de aprendizagem (POPKEWITZ; OLSSON; PETERSSON, 2009) é um processo contínuo de resolução de problemas para o bem coletivo da sociedade. As reformas educacionais objetivam uma nova ordem mundial de aprendentes por toda uma vida, na qual mudança e inovação constantes são a tônica do pensamento vigente.

<sup>25</sup> <http://www.unesco.org/pt/brasil/education/education-quality>. Acessado em março de 2010.



No âmbito das condições políticas, podemos destacar programas sociais no campo educacional que tornaram possível o entrecruzamento de questões didáticas com questões sociais, onde projeto determina a maneira de viver como prática de planejamento e prática de vida. A comunidade é o espaço para ligar normas e valores coletivos, formatar pessoas no presente para realizar o futuro ao governar o presente.

Vejam os que propõem as políticas do Programa para o desenvolvimento de educação – PDE.<sup>26</sup>

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) tem como meta o desenvolvimento de uma educação básica de qualidade. O PDE inclui metas de qualidade para a educação básica, as quais contribuem para que as escolas e secretarias de Educação se organizem no atendimento aos alunos. Também cria uma base sobre a qual as famílias podem se apoiar para exigir uma educação de maior qualidade. **O plano prevê ainda acompanhamento e assessoria aos municípios com baixos indicadores de ensino.** Para que todos esses objetivos sejam alcançados, é **necessária a participação da sociedade.** Tanto que ex-ministros da Educação, professores e pesquisadores de diferentes áreas do ensino foram convidados a contribuir na elaboração do plano. Para se resolver a enorme dívida que o Brasil tem com a educação, o **PDE não pode ser apenas um projeto do governo federal. Tem de ser um projeto de todos os brasileiros.** (grifo meu)

O neoliberalismo, entendido como “conjunto de práticas” que constitui formas de vida conduzidas para aprendizagem permanente, no qual o Estado governa exercendo sua ação no investimento em “políticas que frisam a importância do empresariamento de si, incentivador de políticas sociais de assistência, educacionais e inclusivas” (LOPES, 2009, p.155), opera uma nova continuidade, já vista no Movimento da Escola Nova – foco nos processos de aprender, subjetividade dos indivíduos, teorias psicológicas e princípios de equidade social –, permitindo condições para que o termo

---

<sup>26</sup>[http://portal.mec.gov.br/pde/index.php?option=com\\_content&task=view&id=115&Itemid=136](http://portal.mec.gov.br/pde/index.php?option=com_content&task=view&id=115&Itemid=136)). Acessado em agosto de 2009.

*projetos* se reatualize no cenário educacional, movido por políticas de gestão da educação.

Buscando indicar condições de possibilidade para o aparecimento e a manutenção de práticas que foram sendo denominadas como *projetos* na educação escolar, mostrei como foi se constituindo essa denominação nos discursos de caráter legal, econômico, político, psicológico, empresarial. Visibilizam-se, assim, práticas que foram instituindo e dando ascendência ao discurso pedagógico moderno, mantido “renovado” por essa estratégia evidenciada na prática de projetos como uma forma de planejamento da organização da vida e da comunidade escolar.

Pretendi mostrar como, em todos os movimentos de “renovação”, “transformação” e “inovação” pelos quais a educação moderna passou, esteve sempre presente essa estratégia de poder, que na contemporaneidade se utiliza de outros dispositivos, além dos disciplinares, para continuar na ordem do discurso. Pela análise realizada, foi possível lançar hipóteses de que a emergência de projetos na ordem do discurso escolar e sua manutenção atual se engendraram pela força de diferentes racionalidades que mantiveram a prática de projetos na pauta educacional.

#### **4. CONTINUIDADES E DESCONTINUIDADES NAS PRÁTICAS DE PROJETOS**

*Projetos são necessários, é claro, porque algo novo está para ser criado; algo que existe, que já se faz presente lá fora, no mundo tal como ele é, está para ser alterado (BAUMAN, 2005).*

Neste capítulo, de forma mais intensa, analiso o material de pesquisa buscando continuidades e descontinuidades de como a verdade de projetos como prática eficiente e inovadora foi sendo construída e pode ser visibilizada nas páginas das duas revistas analisadas. Objetivo examinar princípios de verdade na organização dos diferentes discursos que constituíram sentidos e produtividades para o imperativo de projetos, marcando tempos e práticas sociais que contribuíram para que se gestassem de tal forma.

*Projeto* é algo que está sempre marcado por uma noção de futuro. Como enfatiza Bauman na epígrafe deste capítulo, o estatuto inovador, novidadeiro, atualizado e eficiente assumido por práticas de projetos parece continuar presente e inabalável na história. Conforme muda a racionalidade política na forma de exercer o poder, novas configurações fazem-se no campo educacional, mas sempre garantindo a recorrência para que práticas realizadas através da nomenclatura de *projetos* sejam valorizadas. Conforme Bauman (2005, p.40), “a produção de projetos faz sentido na medida em que nada no mundo existente é como *deveria ser*”, e isso faz com que *projetos* ganhe fama num mundo que não é o que poderia ser. Assim, “a produção de projetos se torna sua própria causa suprema” ou, ainda, “um processo que se autoperpetua” (idem, p.35).

Para Popkewitz (2009), a inscrição do futuro funciona como mobilização das pessoas para formatação no presente, um futuro aqui e agora e na noção de projetos que se faz na prática do planejamento biográfico, um projeto para a vida.

Na intenção de dissipar o olhar familiar com que nos acostumamos a ver práticas escolares realizadas através de projetos, coloquei sob suspeita os regimes de verdade que sustentam esses discursos e nossos fazeres na escola desde que a escola moderna assumiu papel eficiente como máquina do Estado ao se tornar pública, universal e obrigatória. Como alerta Veiga-Neto:

(...) a escola – progressivamente estabelecida na Europa a partir do século XVI – se tornou o aparelho que, mais eficientemente do que qualquer outro, fabrica sujeitos modernos. Isso se deu porque a escola moderna – com seus rituais de espaços, tempos, poderes, permissões, silêncios, passagens e sua organização curricular – faz a ligação entre o poder e o saber (VEIGA-NETO, 1995, p. 50).

Ao explorar o material de pesquisa – edições da *Revista do Ensino do Rio Grande do Sul* nos anos de 1939 a 1942, 1952 a 1978 e 1992 a 1995 e da *Revista Nova Escola* de 1987 a 2009 –, foi possível perceber uma dispersão nos sentidos que deram condições de aparecimento ou manutenção de maior ou menor evidência às práticas de projetos, configurando regimes de práticas. Percebi também que, à medida que as edições se desenvolviam no tempo, ficavam visíveis certas recorrências de práticas. Além disso, tais práticas funcionavam como estratégias de salvação, como estratégias de prevenção ou gestão na organização curricular. Isso será parte do investimento analítico que realizarei nas páginas seguintes.

Ao fazer os movimentos metodológicos, condições de possibilidade deixaram visíveis também regimes de verdade que, na recorrência com outros deslocamentos, permitiram condição especial para que a escola se

tornasse esse lócus vigoroso para a normalização e o governo<sup>27</sup> das pessoas. Na escola, práticas realizadas e nominadas como projetos puderam tornar-se uma tecnologia útil de poder para fazer o governo de sujeitos escolares. Esse será o segundo movimento analítico que apresentarei a seguir.

A noção de projetos propagada através de práticas de planejamento está na ordem do discurso escolar como solução eficiente, novidade e moda em educação desde o início do século XX. Mesmo que os ditos na atualidade não sejam os mesmos ou as condições de possibilidade para a emergência dessa prática sejam outras, projetos vêm sendo ditos, reditos e sugeridos, mantendo-se na pauta da educação.

Os sentidos atribuídos a *projetos* estão sempre ligados com preocupações sociais que acarretaram políticas para a educação, mas os núcleos de sentidos assumidos para dizer do que se trata ao se falar em projetos dizem de racionalidades diferentes. Este pode ser considerado o terceiro movimento analítico que desenvolvo nesta dissertação: marcar a prática de projetos pertencente a duas racionalidades – a disciplinar e a de seguridade.

A seguir, tento deixar mais explícitas essas racionalidades na produção das práticas de projetos que podem ser visibilizadas nas edições das revistas. Na intenção de indicar alguns deslocamentos para o sentido das práticas de projetos, trago alguns excertos para dar um panorama do que pretendo tratar nas páginas a seguir, a título de ilustração da lógica que dá produtividade a diferentes sentidos de projetos. Cada sentido será tratado com maior detalhamento no decorrer deste capítulo.

---

<sup>27</sup> Filio-me à sugestão proposta por Veiga-Neto (2002, p.19) quando argumenta sobre a necessidade de se inserir no vocabulário a palavra “governo” para dar conta de “modo mais rigoroso” das teorizações do campo dos estudos foucaultianos. Por “governo”, entendo todo o “conjunto de ações – dispersadas, disseminadas e microfísicas do poder – que objetivam conduzir ou estruturar as ações”; assim, usarei o vocábulo “governo” nos casos em que “estiver sendo tratada a questão da ação ou ato de governar”. Usarei “governo” quando se tratar da “instituição do Estado que centraliza ou toma, para si, a caução da ação de governar”.

O excerto abaixo permite explicitar *projeto* sendo tratado como um método de ensino, uma forma de organizar o planejamento de sala de aula, com princípios educativos para formação de cidadãos democráticos, levando em conta os interesses dos alunos.

(...) o método consiste, em última análise, em **trazer a vida para a escola**. (...) pois, facilitando à criança a possibilidade de projetar, procurar os meios de realizar os projetos, experimentar esses meios, criticá-los, emendá-los, chegar à realização, concluir tudo **em uma situação real de vida em comunidade, a escola está preparando para a vida**.

Fonte: RE, 1956, n° 40, p. 7 (grifo meu).

Outro sentido para *projeto* percebido nos materiais se faz na noção de projeto como prática social, quando a educação se dá em parceria com outras instituições, como a saúde e a cultura, respaldando-se numa perspectiva que se justifica nos argumentos de aproximar a escola da vida cotidiana ou prevenir riscos.

Na principal atividade do projeto, **cinco técnicos agrícolas dão aulas semanais às 7ª e 8ª séries no contraturno sobre técnicas ligadas à criação de gado leiteiro e suínos, reflorestamento e fruticultura**. Eles ainda visitam cerca de 30 propriedades rurais por mês para acompanhar os efeitos das aulas e **reúnem-se com os outros professores para planejar conteúdos de maneira interdisciplinar**. “Não adianta os alunos esperarem até os 17 anos para ver certas questões, como na minha geração. Agora, a 5ª série já faz exercícios de quantias estudando a produção de leite e frutas, por exemplo”, afirma, contente, o técnico agrícola Jair Locatelli, há cinco anos no Semeando.

Fonte: NE, 2007, n° 203, *online* (grifo meu).

Para promover a conscientização sobre os riscos – para a saúde e para a vida futura – de uma gestação fora de hora, as salas de aula são locais privilegiados. Por isso, as escolas e as secretarias de educação, **em parceria com as pastas da saúde ou organizações não-governamentais (ONGs), desenvolvem programas de prevenção da gravidez e da evasão**.

Fonte : NE, 2008, n° 212, p. 83 (grifo meu).

Ainda podemos marcar outro sentido para *projeto*, visibilizado nas

revistas. Trata-se de um tipo de planejamento que possibilita combinar teoria e prática, permitindo a realização de um trabalho interdisciplinar, como propõe a perspectiva construtivista da aprendizagem, que prioriza os processos interativos.

Segundo Maria Sueli Monteiro, consultora em Educação Matemática, **o objetivo primordial deve ser aproximar da ciência matemática o conhecimento que todos trazem de casa.** Os conteúdos não são mais tratados como uma grande seqüência de pré-requisitos, mas como uma rede de relações que envolvem todas as áreas da disciplina, da geometria à aritmética.

Fonte: NE, 2001, n° 148, *online* (grifo meu).

*Projeto desenvolvido em Pernambuco forma monitores e estimula a associação do conhecimento científico à prática*  
Assim, com a orientação dos monitores e professores envolvidos no projeto, **os alunos do 1º grau passaram a aprender, na prática, o que antes só era transmitido teoricamente.** Segundo Maria Nayde, “com as experiências práticas, as crianças descobriram que o mundo da Ciência está próximo do dia-a-dia”.

Fonte: NE, 1988, n° 22, p.52-53 (grifo meu).

Nas próximas seções, pretendo mostrar a leitura analítica nos deslocamentos do sentido e das funções da escola conforme a ênfase na racionalidade disciplinar e de seguridade, permitindo examinar modificações nos sentidos com que a noção de projetos passou a ser utilizada.

#### **4.1 Descontinuidades de sentidos**

Preocupado com as formas de governmentação e de governo da sociedade e das condutas dos indivíduos, Foucault (2008b) mostra mudanças nas formas como o poder vai se exercendo em tempos diferentes, entendendo por poder a capacidade de agir sobre a ação dos outros por intermédio do saber.

Nas seções que se seguem, pretendo mostrar que os sentidos para as práticas expressas por projetos se dão por diferentes condições de possibilidade e como essa potente estratégia de poder age para atender a

racionalidades na lógica da sociedade disciplinar e de seguridade.

#### 4.1.1 Projetos como método de ensino

Observando todas as edições da *Revista do Ensino do Rio Grande do Sul* a que tive acesso que circularam entre os anos de 1939 até 1960, ficou marcante o uso da prática de projetos como um método de ensino. Tal uso é fortemente acentuado por reportagens que relatavam experiências realizadas, divulgavam teorias, depoimentos de professores e autores que o respaldavam e sugeriam essa prática como uma metodologia de planejamento.

Ao tornar-se pública, universal e obrigatória, a escola assume eficiente papel como máquina do Estado, como instituição eficiente nesse nexo que faz entre o poder e o saber, como maquinaria que faz funcionar uma racionalidade de Estado, em que parece possível suspeitar que a prática de projetos se dá como uma estratégia de normalização na construção de um sujeito que interessa e é produtivo para colocar em ação a nova racionalidade política. O método de projetos emerge como uma estratégia útil para fazer o governo da população escolar.

*Projetos* como metodologia de ensino começa a ganhar espaço no planejamento escolar no deslocamento da tendência pedagógica que priorizava a teoria para o entendimento de uma concepção marcada pela teoria na prática. Marca-se o deslocamento da ênfase na pedagogia tradicional, centrada nas teorias de ensino, nos métodos, no “como ensinar”, para as modalidades da pedagogia nova, centradas nas teorias da aprendizagem, no como aprender, no “aprender a aprender”.

É nesse contexto, quando o mundo do trabalho trazia impactos sociais nos diversos campos da sociedade, que a prática de projetos nas revistas analisadas começa a assumir ares de prática de planejamento (CAMPOS e SHIROMA, 1999). Buscava-se a qualidade, e tecnologias cada vez mais



sofisticadas começavam a invadir o mercado, exigindo um perfil diferenciado de indivíduo.

Conforme refere Gadelha (2009), as transformações impostas na década de 1930, com o advento do Estado Novo no Brasil, impõem como necessidade um educar-se e modernizar-se para o progresso, situação que requer um planejamento para o futuro da nação. Nesse contexto, é imposta uma reforma do sistema educacional, e o investimento na formação técnico-profissional ganha relevância. É importante marcar que é nessa fase que se lança a *Revista do Ensino do Rio Grande do Sul*, e *projeto* começa a ser assunto de educação.

*Projeto*, entendido como “método de projetos”, começa a ser sugerido como prática de ensino quando se dá a reforma do sistema educacional em torno do imperativo iluminista e pragmático. Há a preocupação com a regulamentação do modo de vida da população escolar, numa movimentação de fazer progredir o país por meios educacionais, preparando um novo tipo de sujeito para um novo tipo de sociedade (GADELHA, 2009).

A noção de poder disciplinar refere um deslocamento histórico nas formas como os sujeitos começam a ser olhados por lentes disciplinares. Numa sociedade disciplinar, as práticas pedagógicas tinham como objetivo a ordem, a disciplina dos corpos e os saberes enfatizados nas disciplinas.

Michel Foucault (1999) fala sobre o poder disciplinar, salientando como função o “adestrar” para retirar e apropriar-se ainda mais e melhor. Traz para a disciplina a função de “fabricar” indivíduos, técnica específica de um poder que toma os indivíduos, ao mesmo tempo, como objetos e como instrumentos de seu exercício. Como instrumentos, o poder disciplinar usa o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação com o exame. Planejavam-se intervenções para governar a conduta das crianças.

O exercício da disciplina supõe um dispositivo em que as técnicas que permitem ver induzem a efeitos de poder, em que os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam. O edifício da escola, as salas de refeições, as latrinas, serviam de aparelhos para vigiar.

As instituições disciplinares produziram uma maquinaria de controle que funcionou como um microscópio do comportamento, um aparelho de observação, de registro e de treinamento. A organização do controle fez-se necessária a partir do desenvolvimento das escolas paroquiais, do aumento de seu número de alunos, da inexistência de métodos que permitissem regulamentar a atividade de toda uma turma, a desordem e a confusão.

A título de punição é usada toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações. A ordem dos castigos disciplinares é de natureza mista: *artificial* (colocada de maneira explícita por uma lei, um programa, um regulamento) e *processos naturais e observáveis* (duração de um aprendizado, tempo de um exercício, nível de aptidão, uma regra).

O castigo disciplinar tem a função de reduzir os desvios. Deve ser corretivo. Os sistemas disciplinares privilegiam as punições que são da ordem do exercício. A punição não passa de um elemento de um sistema duplo: gratificação-sanção. Pelo jogo dessa quantificação, os aparelhos disciplinares hierarquizam “bons e “maus” indivíduos.

As classificações têm duplo papel: marcar os desvios, hierarquizar as qualidades, as competências e as aptidões, mas também castigar e recompensar. O próprio sistema de classificação vale como recompensa ou punição. A arte de punir põe em funcionamento cinco operações bem distintas: 1) relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto; 2) diferenciar os indivíduos em relação uns aos outros e em função dessa regra de conjunto; 3) medir em termos quantitativos e hierarquizar em termos de valor as capacidades dos indivíduos; 4) fazer funcionar a coação de uma conformidade a realizar; 5) traçar o limite que definirá a diferença em relação a todas as diferenças, fronteira externa do anormal (FOUCAULT, 1989).

O exame combina técnicas da hierarquia, que vigia, e as da sanção, que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma

visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. Está no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto de saber. É ele que, combinado com a vigilância hierárquica e a sanção normalizadora, realiza as grandes funções disciplinares de repartição e de classificação, de extração máxima das forças e do tempo, de acumulação genética contínua, de composição ótima das aptidões.

Foucault (2008b) permite pensar as práticas escolares na confluência saber e poder, evidenciando práticas que, orientadas por um pensar político, visam à divulgação de metodologias que possam dar conta de uma nova população que chega à escola: os filhos da classe popular trabalhadora. Objetivando nem tanto o ensino ou a aprendizagem desses alunos, mas a formação de sujeitos capazes de dar conta das demandas da sociedade, o mais importante era poder traçar uma linha de normalidade, na intenção de aproximar os alunos para satisfazer os ideais de uma escola para todos.

A normalização coloca um modelo construído a partir de resultados obtidos na decomposição de elementos e procura tornar as pessoas, os gestos e os atos conforme esse modelo. A norma é o fundamental e torna possível a determinação e identificação do normal e do anormal (FOUCAULT, 2008b).

Neste excerto de uma revista de 1941, edição 17-18, num relato de experiência sobre um projeto realizado com uma turma de terceiro ano, sugere-se o método de projetos como solução para aumentar o rendimento escolar dos alunos e para despertar o interesse. Colocam-se como objetivos da professora no desenvolvimento deste trabalho realizado por meio do método de projetos:

- a) motivar o trabalho escolar;
- b) torná-lo mais atraente;
- c) favorecer o correlacionamento das matérias;
- d) dar mais atividade à classe, **visando às diferenças individuais**;
- e) ter uma fonte de material próprio para ilustrar suas aulas;
- f) cultivar entre os alunos bons hábitos de trabalho, como: **trabalhar em grupo, com ordem e economia, precisão e asseio, pontualidade,**

- etc.;
- g) **torná-los mais observadores, atentos ao que os rodeia;**
- h) **desenvolver-lhes a iniciativa, a responsabilidade, a confiança em si, a cooperação, o tato, o julgamento, a crítica construtiva,** a linguagem, oral e escrita, etc.;
- i) tornar o trabalho escolar conhecido.

Fonte: RE, 1941, nº17-18, p.53 (grifo meu).

Como podemos observar nas intenções propostas pela professora ao falar das vantagens de se trabalhar por meio de projetos, dá-se ênfase à formação de características pessoais que os alunos deveriam adquirir, como “ser mais observadores”, “ter iniciativa”, “ter responsabilidade”.

Conforme salienta Ramos (2001), a escola, no período pós-guerra, destacou-se pelo processo de integrar os sujeitos na sociedade, baseado em pressupostos de cidadania. Assim, as escolas tinham como tarefa a socialização, a transmissão dos valores culturais, dos conhecimentos e das técnicas na perspectiva da formação de identidades sociais e individuais de um novo tipo de sujeito, adequando o projeto pessoal desejado pelos indivíduos ao projeto de sociedade, preparando para o mundo do trabalho.

Vejamos como *projetos* começam a ser sugeridos como metodologia, usando como argumentos a preparação para a vida, para a democracia, para um novo comportamento social.

“O método de projetos com seu **trabalho em equipes**, em conjunto, em **colaboração, forma indivíduos sociais, democraticamente preparados**. O mais precioso fruto está no fato de irem os alunos substituindo o espírito de *rivalidade* pelo de *cooperação*”.

Fonte: RE, 1956, nº39, p.52 (grifo meu).

“Resumindo: esse método de projetos é a iniciativa que surge, o interesse que se desenvolve, a **solidariedade que se firma, o regime democrático que se consolida**”.

Fonte: RE, 1956, nº 39, p.53 (grifo meu).

Dissemina-se a ideia de uma escola pensada como instituição responsável pela formação do processo civilizatório do novo tipo de pessoa

exigido pela sociedade industrial emergente. Por conta disso, a escola começa a sofrer críticas que condenam seu “tradicionalismo” na realização de um ensino “enciclopédico”, baseado na transmissão de conhecimentos, sugerindo o método de projetos como solução para “romper com moldes tradicionais” – é e no movimento da Escola Nova que se adquirem condições de possibilidade para tal.

A escola tem que modificar os seus processos, tem **que romper com os seus moldes tradicionais** e é o que se **consegue com a aplicação do método de projetos.**

Fonte: RE, 1956, n°40, p.8 (grifo meu).

*Projetos* aparecem enunciados como metodologia, como “técnica moderna de ensino”, “mais dinâmica” e “mais eficaz”. Os métodos ativos salientam a importância do aprender a aprender como estratégia de ensino mais adequada à qualificação profissional requerida pelo mundo do trabalho, caracterizando-se por novas disposições cognitivas, comportamentais e atitudinais.

Valor didático. O método de projetos, constituindo o **método por excelência da escola ativa, é uma das técnicas modernas de ensino, mais dinâmicas e eficazes.**

Fonte: RE, 1956, n°39, p.52 (grifo meu).

Conforme enfatiza Varela (1996), ao se rejeitarem as pedagogias disciplinares, busca-se um controle menos visível, em que se situa a criança no centro do processo educativo e sua “participação direta nas experiências de vida”, deslocando o controle para a organização do meio e a disciplina para a autodisciplina – o autocontrole.

**A escola, como instituição coordenadora, que é, das ações educativas resultantes das instituições sociais, políticas, religiosas e econômicas, precisa proporcionar às crianças a participação direta nas experiências de vida,** para que, exercitando-se em situações reais,

saibam reagir, no momento oportuno, de modo desejável, ajustado ao bem-estar coletivo. [...] **Nas normativas dos novos programas de ensino, recomenda-se, em obediência aos princípios da educação funcional, a utilização de recursos didáticos adequados e de formas de trabalho idênticas à da vida real.**

Fonte: RE, 1940, n° 10, p.93-94 (grifo meu).

As mudanças ocorridas na organização da sala de aula modificaram os programas escolares tradicionais, relacionando conhecimentos com necessidades da vida da criança e propagando um ensino atrativo baseado na observação, na associação, na expressão, na supressão de horários fixos através dos Centros de Interesses, da globalização do ensino e da experimentação, o que trouxe a prática de projetos como uma das formas de organizar o planejamento.

O método de projetos facilita a **prática da liberdade** como meio de educação para conseguir a autoridade interna.

Fonte: RE, 1956, n° 40, p.10 (grifo meu).

E assim, seu método traria:

- 1) **Liberdade** em vez de coação – “pernas, braços e laringe livres” e, com isso, maior espontaneidade e menos egoísmo.
- 2) **Iniciativa de aluno** e não do professor; - a criança ativa e alegre trabalharia infatigável, planejando, organizando, contribuindo para o plano geral com idéias originais, reunindo e coletando dados e materiais, **adquirindo capacidade de autogoverno, de domínio sobre si.**
- 3) *Atividade* como base do trabalho escolar; mas atividade é sinônimo de crescimento e que, ao contrário de dispersar a atenção, concentra-a e prolonga-a em seu esforço.

Fonte: RE, 1958, n° 52, p.15 (grifo meu).

Foi possível perceber nas revistas que a sugestão do desenvolvimento de projetos como metodologia de trabalho nas salas de aula se associava à ideia de que este tipo de prática possibilitava um novo jeito de escola, uma escola como espaço de socialização e equalização das desigualdades sociais, como espaço de aprendizado da democracia que se exerce no deslocamento do centro do processo educativo para o indivíduo e para os processos de aprender.

A prática de projetos como um regime de verdade de uma forma de planejar é usada como estratégia que possibilita “atender às exigências” impostas no mundo social, à exigência de um sujeito capaz de “resolver problemas” e com “mais poder de adaptação a situações novas”, “mais preparado para a vida”.

**O enfoque principal da educação**, a fim de **atender às exigências de um mundo** em constante mutação, visa **desenvolver a capacidade de resolver problemas**, conduzindo a flexíveis esquemas de assimilação de características operacionais, e não de respostas aprendidas. **Quanto mais hábitos intelectuais fixos e mais poder de adaptação a situações novas tiver o educando, mais preparado estará para a vida.**

Fonte: RE, 1972, n° 138, p.2 (grifo meu).

Permite: planejar, pesquisar, discutir os resultados, reformar a experiência, generalizar. **Permite, pois, aprender, adquirir novo comportamento, novas formas de agir.**

**O método de projetos facilita** ao professor o **conhecimento do aluno**. (...) necessidade de propiciar ao aluno (ou melhor, à criança) oportunidade para se construir. Para isto ela precisa ter liberdade, o que facilita ao professor o conhecimento de suas tendências.

Fonte: RE, 1956, n° 40, p.7-8 (grifo meu).

Dentro de uma lógica de metodologia de prática de sala de aula, *projetos* coloca-se como estratégia para olhar o aluno; associado às características de flexibilização, interesse e necessidades, possibilitará o ensino para as classes populares.

**O método de projetos** com seu trabalho em equipes, em conjunto, em colaboração, **forma indivíduos sociais, democraticamente preparados**. O mais precioso fruto está no fato de irem os alunos substituindo o espírito de *rivalidade* pelo de *cooperação*.

Fonte: RE, 1956, n° 39, p.52 (grifo meu).

Nos trechos que seguem, podemos perceber que a teoria do capital humano, nas décadas de 1960 e 1970, dedicaram as ações educativas à preparação para o mercado de trabalho, relacionando educação ao desenvolvimento econômico (KLEIN, 2001). Educação e desenvolvimento

humano interligam-se, e “*adaptação e preparação para*” passaram a ser intenções pedagógicas também. O enfoque no capital humano enfatiza e justifica que, sem expansão do sistema educacional, é impossível garantir o crescimento econômico.

**O educando de hoje precisa ser preparado para enfrentar situações novas, empregando, principalmente, sua criatividade e originalidade. Assim sendo, a educação permanente é cada vez mais uma realidade, não se podendo dizer que a escola atual seja uma preparação para a vida, entendida em seu sentido estático.**

Fonte: RE, 1972, n° 138, p. 5 (grifo meu).

Falar em **desenvolvimento humano** é falar em **educação**. É o homem um ser que tem como especificidade o poder de educar-se. Caracteriza-se por **estar sempre se fazendo**, nunca realizado inteiramente. (...) A educação, realmente, deve ser focalizada como um processo de transmissão da herança cultural, mas deve principalmente adaptar-se, da maneira mais rápida possível, às transformações tecnológicas que o mundo testemunha, sob pena de transferir, às gerações mais novas, instrumentos inadaptados **às finalidades procuradas pela sociedade moderna.**

Fonte: RE, 1972, n°138, p.2 (grifo meu).

(...) o que a **Educação pode fazer é ajudar o homem a preparar-se**, através de adequados sistemas críticos, para **reformular atitudes e ideais** que especificamente entram no jogo quando surgem as mudanças.

Fonte: RE, 1972, n°138, p.2 (grifo meu).

As transformações econômicas, políticas, sociais e culturais que ocorreram a partir da década de 70 (RAMOS, 2001) na recomposição da crise capitalista modificaram substancialmente o sentido dessa integração entre a educação e o desenvolvimento humano. A educação assumiu como preocupação preparar o sujeito para viver em sociedade e atender às exigências de um mundo em transformação. Educar tinha também como objetivos a formação de um sujeito capaz de flexibilidade e capacidade de assimilação às mudanças.

Quando os valores econômicos da teoria do capital humano



(GADELHA, 2009) se disseminaram para outros domínios da vida social, pudemos perceber um forte poder normativo se instaurando por meio de “processos e políticas de subjetivação que vêm transformando sujeitos de direitos em indivíduos microempresas-empresendedores” (IDEM, ibidem, p. 144).

**O enfoque principal da educação, a fim de atender às exigências de um mundo, em constante mutação, visa desenvolver a capacidade de resolver problemas, conduzindo a flexíveis esquemas de assimilação de características operacionais, e não de respostas aprendidas. Quanto mais hábitos intelectuais fixos e mais poder de adaptação a situações novas tiver o educando, mais preparado estará para a vida.**

Fonte: RE, 1972, nº138, p.2 (grifo meu).

A escolaridade e a formação transformaram-se, a importância da educação deslocou-se do projeto de sociedade para o projeto das pessoas, visando à elaboração do projeto pessoal dos indivíduos, tornando-os maleáveis – personalidade autônoma e flexível.

O desafio pedagógico passa a ser, então, a construção de modos de formação que permitam a construção do novo profissionalismo, implicando o desenvolvimento de todas as dimensões da competência, em particular dos esquemas cognitivos e socioafetivos aos quais os sujeitos recorrem no enfrentamento das diversas situações de trabalho ou de não-trabalho (RAMOS, 2001, p.9).

A partir da próxima seção, poderemos visualizar deslocamentos de *projetos* não mais apenas como uma metodologia específica de planejamento na sala de aula, mas com sentido ampliado para num âmbito mais social, político e econômico.

#### 4.1.2 Projetos como práticas de prevenção e gestão

A noção de governo é central no pensamento de Foucault (2008b) quando ele expõe mudanças nas formas como o poder vai se exercendo em

tempos diferentes. Poder é entendido como a capacidade de agir sobre a ação dos outros por intermédio do saber.

Ao se tratar da mudança de ênfase da disciplina para o controle, vê-se uma modificação significativa nas estratégias que configuram uma transformação no jeito de fazer funcionar o planejamento e produzir significados novos à prática de projetos. Com isso, não quero dizer que uma foi substituída pela outra; o que muda é a ênfase nos procedimentos, que passa a marcar esse deslocamento da sociedade de disciplina para a sociedade de seguridade.

Na passagem da sociedade disciplinar para uma sociedade de seguridade, busca-se a norma na dedução do normal, que se dá na observação das recorrências de normalidade, regrado-se desvios para torná-los naturais, e na exaltação das diferenças com o objetivo específico de se ter uma população normalizada.

Nas disciplinas, partia-se de uma norma e era em relação ao adestramento efetuado pela norma que era possível distinguir depois o normal do anormal. Aqui, ao contrário, vamos ter uma identificação do normal e do anormal, vamos ter uma identificação das diferentes curvas de normalidade, e a operação de normalização vai consistir em fazer essas diferentes distribuições de normalidade funcionar umas em relação às outras e [em] fazer de sorte que as mais desfavoráveis sejam trazidas às que são mais favoráveis (FOUCAULT, 2008b, p.82-83).

Essa noção busca acolher, inserir o aluno da classe popular para fins de prevenção do risco. Percebem-se diferentes mecanismos de correção, recuperação e de normalização utilizados na escola contemporânea para gerenciar os desvios. Por isso, vemos inúmeros projetos para dar conta desse aluno e desses desvios, marcando um novo deslocamento das funções da escola e do ensino.

Torna-se importante argumentar que, nessa concepção de sociedade de seguridade, a norma não é definida por um modelo anterior, mas é produzida pelas séries de curvas desde o que é considerado normal. Sempre

se buscará pela curva mais próxima do normal, o mais favorável. A avaliação materializa a contingência da norma que incide sobre o conjunto da população escolar e regula os desvios que possam prejudicar a economia política dessa normalização.

Na crise do modelo capitalista, a racionalidade do discurso econômico gesta-se na lógica da empregabilidade a partir do desenvolvimento das competências individuais. Cada um torna-se responsável pela qualificação para atender às demandas e exigências do mercado. As políticas educacionais incentivam o desenvolvimento das competências, relacionando como características importantes de serem trabalhadas: a autonomia, o espírito de equipe, a responsabilidade, a flexibilidade numa lógica neoliberal que sustenta discursos de excelência, inovação, desempenho, conforme ilustra o trecho trazido dos Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997.

Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a **aquisição e o desenvolvimento de novas competências**, em função de **novos saberes** que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem **capacidade de iniciativa e inovação** e, mais do que nunca, **“aprender a aprender”**. Isso coloca novas demandas para a escola. A educação básica tem assim a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente (PCN's 1997) [grifo meu].

As reformas nas políticas públicas trazem uma nova concepção de escola e saber – as práticas transformam-se, o conhecimento passa para um caráter de informação. Busca-se a construção de uma nova ordem mundial.

A escola vira empresa e passa a gestar práticas pedagógicas que novamente são nomeadas de *projetos*, assumindo um teor diferenciado de resolução de problemas. Todos aprendem: escola, comunidade – pais,

alunos, professores e gestores. Um aprendente para toda a vida (POPKEWITZ; OLSSON; PETERSSON, 2009) recria continuamente seu eu, resolvendo problemas o tempo todo, e a vida é projetada como uma constante inovação.

A razão governamental do século XXI dá condições e visibilidade para o entendimento da sociedade como escola. Nas atuais reformas, crianças e professores são conceituados como projetistas de sua própria aprendizagem e da vida, indivíduos competentes e habilidosos para solucionar problemas.

As reformas da política educacional, a partir da década de 90 (TEIXEIRA, 2005), assumem novos modelos de gestão; seu eixo é a descentralização, que emerge como estratégia de viabilização e melhoria do sistema educacional. A legislação, os instrumentos de planejamento e os projetos que surgem no campo da educação caracterizam-se pela flexibilização curricular, políticas compensatórias, capacitação dos profissionais de educação, fortalecimento da gestão e ampliação da autonomia.

Os modos como se desenvolvem as técnicas de normalização dão-se num processo em que se decompõem elementos – indivíduos, lugares, tempos, gestos, atos, operações – a fim de percebê-los e modificá-los, classificá-los em função de objetivos determinados, estabelecer as seqüências e as coordenações melhores para os gestos e instituir procedimentos de adestramento progressivo e de controle permanente para demarcar limites entre o normal e o anormal.

Trata-se de “deixar as circulações se fazerem, controlar as circulações, separar as boas das ruins, fazer que as coisas se mexam, se desloquem sem cessar” (IDEM, 2008b p.85), anulando perigos inerentes à circulação para a segurança da população e dos que a governam. Surge um poder que, através de um conjunto de mecanismos de segurança na forma de fazer funcionar a relação coletivo/indivíduo, age sobre a população e os problemas dessa população.

Os excertos abaixo mostram que os professores e diretores de escola

precisam participar, resolver problemas, buscar soluções, ajudar a comunidade.

**BOA EDUCAÇÃO ALÉM DOS MUROS**

**Trabalhando com projetos, professores aproximam alunos da comunidade e melhoram rendimento**

[...] eles **tentam identificar as causas do problema, discutem possíveis soluções e transformam a adversidade em desafio.** Invariavelmente criam um projeto a ser implantado. **“Com essa estratégia resolvemos dificuldades pedagógicas ou mesmo de relacionamento”**, afirma Lia Maura Folini, que dirige a instituição há sete anos.

Fonte: NE, 2001, n° 141, p. 44 (grifo meu).

Nesse primeiro excerto, o uso da expressão “além dos muros” denota uma educação que também abarca a responsabilidade de aproximação com as necessidades da comunidade, sugerindo que esse seria um movimento de prevenção da reprovação ao indicar que tal ação “melhora o rendimento”.

No excerto que segue, nota-se o discurso empresarial dominando a cena escolar e a prática de projetos como estratégia capaz de consolidar seus objetivos.

A **proatividade** corresponde a uma **percepção de si próprio como agente capaz de iniciativas** e, ao mesmo tempo, **responsável pelo encaminhamento** das condições vivenciadas. Uma escola pró-ativa é aquela que **age com criatividade diante dos obstáculos**, desenvolvendo **projetos específicos para as comunidades em que atua**, de modo a ir além da proposta sugerida pelas secretarias de Educação. O contrário da proatividade é a reatividade, que está associada à busca de justificativas para as limitações de nossas ações e de resultados ineficazes.

Fonte: NE, 2009, Ed. Especial, Gestão 001. (grifo meu)

O discurso empresarial trazido para o espaço escolar impõe uma nova formação do sujeito, flexível, capaz de adaptar-se a rápidas mudanças. Como ressalta Gadelha (2009), é nesse sentido que se tem disseminado uma nova forma de discursividade educativa, que busca fazer verdadeiros empreendedores, caracterizados como “proativos, inovadores, inventivos,

flexíveis, com senso de oportunidade, com notável capacidade de provocar mudanças” (IDEM, p. 156), associando-os a uma ideia de “sucesso dos indivíduos, (...) para o progresso, o desenvolvimento sustentável e o bem-estar de toda a sociedade” (IDEM, ibidem, p. 157).

Como indica o excerto abaixo, aqui vemos a tecnologia agindo como estratégia de eficiência. Trata-se de uma tecnologia de poder, na medida em que toma a instituição de forma normalizante: onde há criação, isolamento, classificação e controles sistemáticos de anormalidades no corpo social reivindicando o estatuto da produção da verdade. Há uma ênfase na segurança, expressa na intenção de “manutenção do patrimônio escolar”, onde “prevenir, conservar, engajar a comunidade toda” é compromisso do “gestor”, que precisa, tal qual na lógica empresarial, ser ágil em suas ações.

Manutenção do patrimônio escolar

**Prevenir o desgaste, planejar a conservação e engajar a comunidade escolar na detecção de problemas é a garantia de uma boa gestão dos recursos físicos e materiais**

Será possível uma escola alcançar bons índices de aprendizagem com alunos e professores convivendo num prédio com paredes rachadas, vidros quebrados e privadas entupidas? Para que a aprendizagem aconteça, é necessário que o ambiente seja propício. "**O patrimônio compõe a identidade e a imagem da escola e, por isso, ele precisa estar sempre em ordem, sob pena de colocar em risco a segurança das pessoas e o projeto pedagógico**", afirma Amaury Meller Filho, do Instituto Paranaense de Ensino, em Maringá, a 420 quilômetros de Curitiba. O patrimônio é formado por instalações físicas, equipamentos, mobiliário e materiais usados na escola. Com a progressiva autonomia financeira (Programa Dinheiro Direto na Escola e outros), o gestor tem agilidade para fazer a manutenção e realizar pequenas obras. O estado ou o município também podem fornecer recursos por meio do adiantamento de verba para despesas de pronto pagamento (artigo 68 da Lei nº 4.320/64).

Fonte: NE, Edição Especial, Gestão Escolar, 2009/002, *online* (grifo meu).

Percebe-se novamente a prática de projetos determinando a maneira de viver, uma estratégia de planejamento da vida escolar. A comunidade é o espaço para ligar normas e valores coletivos – formatar pessoas no presente para realizar o futuro ao se governar o presente.

Observamos um planejamento da organização escolar realizado

através de projetos funcionando como estratégia para manter a razão governamental do século XXI, mas marcando outro sentido de se exercer nas práticas para resolução de problemas, como busca de segurança, de melhores condições sociais de vida e prevenção dos riscos. Propaga-se como plano de ação e planejamento da solução dos problemas de uma comunidade.

Ó (2008),<sup>28</sup> em palestra realizada nas *Conversações Internacionais* e promovida pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, questiona a maquinaria escolar moderna, que permanece intacta há 300 anos, naturalizando ideias que temos sobre alunos, escola e educação no presente. Alunos são colocados no plano de reconhecer a verdade que já está lá. Segundo esse autor, vivemos uma escola onde a estrutura da gramática da escola moderna se mantém: um professor, uma sala de aula, um horário, uma classe. Educam-se pessoas com um mesmo padrão de civilização, com um currículo universal como base, onde o gesto educativo é o de transmitir a herança e os princípios das verdades que tratam as disciplinas.

*Projetos*, como estratégia da tecnologia de poder que age na organização da vida escolar, tem funcionado como uma estratégia de manutenção na formação de subjetividades, na constituição de formas de vida que posicionam sujeitos do presente dentro de uma rede de saberes que educam para o autocontrole e o controle coletivo. Ao assumir “roupagens novas”, *projetos*, numa dinâmica “camaleão”, de nova moda, de novidade em educação, adapta-se a outra razão governamental, atendendo às necessidades da sociedade e de uma forma de o governo funcionar.

A prevenção na noção de comunidade como uma prática de governo evidencia-se nos projetos promovidos na contemporaneidade quando operam com temas curriculares mais abrangentes, que ligam o estudante aos problemas da sociedade, formando indivíduos para serem cidadãos solidários e colaboradores, sujeitos flexíveis, que saibam viver na coletividade, como podemos evidenciar nos excertos:

---

<sup>28</sup> Jorge Ramos do Ó (2008) em palestra realizada nas *Conversações Internacionais: diferença e fabulação*, promovida pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre em 25 de setembro de 2008.

**Nos projetos de ensino, há ainda a pretensão de atingir propósitos didáticos e sociais.** Um exemplo é o projeto de leitura e escrita em que a classe produz um livro de receitas (além de aprender a ler e escrever, a criança tem oportunidade de mostrar aos familiares como aproveitar melhor os alimentos).

Fonte: NE, Edição Especial, 2009, n° 21, p. 27 (grifo meu).

Diversas instituições e outros campos de conhecimento – como a medicina, a política, a religião, a educação – são utilizados como portadores de saberes na função de “parceiros” da escola.

DOBRADINHAS BEM-SUCEDIDAS

**A integração de projetos educacionais com áreas como saúde, esporte e cultura é uma nova diretriz para nossas escolas.** (...) Ônibus cheios levam estudantes ao clube ou à academia após as aulas. Técnicos agrícolas viram professores. Médicos e enfermeiros fazem da escola um consultório alternativo. (...) a integração de programas de Educação com outras áreas, como saúde, esporte, assistência social e cultura, é uma das 28 metas do Ministério da Educação (MEC) no compromisso Todos pela Educação, lançado em abril. (...) **A associação com outras áreas é vista pelo governo federal como fundamental para melhorar o ensino no país.**

Fonte: NE, 2007, n° 203, *online* (grifo meu).

O PROJETO MINHA TERRA LEVA A INTERNET PARA A SUA SALA DE AULA E A SUA CIDADE PARA O BRASIL INTEIRO.

Mais uma vez, alunos e professores da rede pública de todo o país vão poder compartilhar informações e curiosidades sobre a diversidade cultural brasileira por meio do projeto Minha Terra 2008, uma iniciativa do portal EducaRede, da Fundação Telefônica. (...) **Para a Fundação Telefônica, inclusão digital a favor da educação é promover o uso da internet como uma ferramenta de aprendizagem para a formação de cidadãos do século XXI.**

Fonte: NE, Ano XXIII, agosto de 2008, n° 214, p. 15 (grifo meu).

Nas descrições que seguem, podemos observar que está presente o imperativo de se fazerem projetos como solução eficiente para dar conta das questões sociais e de aprendizagem. Os projetos são tomados como estratégia de uma tecnologia de poder, como processo de normalização em ação, estratégia de vigilância e controle, que avalizam o risco social, colocando ações de prevenção e de seguridade em prática.



Diferentemente de quando se difundia uma ideia de salvação através da sociedade e a prática de projetos se dava como uma estratégia ou tática para formar indivíduos preparados para a demanda da sociedade, hoje se buscam soluções individuais para problemas produzidos na sociedade, na comunidade, projetando-se ações para prevenção de riscos. O foco de ação é a população, que precisa ser gerida de forma mais econômica.

O projeto Nenhum Adulto Analfabeto é uma **proposta de ensino inovadora**. Visa **erradicar**, de uma vez por todas, o analfabetismo no Estado.

Fonte: RE, 1993, n° 175 (grifo meu).

*Projeto de Paulínia (SP) atende mais de 800 alunos e **oferece atividades recreativas, pedagógicas e boa alimentação** (...) é pensando nessa situação que órgãos públicos e entidades assistenciais criam programas cujo **objetivo é “tirar as crianças da rua”**.*

Fonte: RE, 1994, n° 78, p.26 (grifo meu).

Foi assim, de surpresa e instigando a curiosidade, que, em 1985, o **projeto TAÍ** (Trabalho de Atendimento Individual) entrou em funcionamento nas turmas do Ciclo Básico de Alfabetização da E.E. Arthur Bernardes, em sete lagoas (MG). Hoje ele atinge até a 4ª série e continua a ser o mesmo de sempre: um jeito alegre que a escola encontrou para passar a limpo seu próprio trabalho, **recuperando os alunos com problemas de aprendizagem**, ao mesmo tempo em que **oferece atividades variadas para os que tiveram bom rendimento**.

Fonte: NE, 1988, n° 22, p. 36 (grifo meu).

Lançam-se projetos sociais a serem desenvolvidos nas escolas como tentativa de “calcular e reduzir ao mínimo o risco de cairmos vítimas dos inúmeros e indefinidos perigos que a opacidade do mundo e seu futuro nos reservam” (BAUMAN, 2009, p.53). Numa lógica preventiva, tomam-se precauções contra tudo que possa ameaçar a ordem social.

Aliada às ideias de Fabris e Klein (2009) quando refletem a reprovação escolar como um risco a prevenir, penso que a lógica da prevenção é uma forma de condução das condutas numa sociedade de seguridade. Numa sociedade onde a norma é produzida pelas curvas do que é considerado normal, os projetos emergem da necessidade de se regularem os desvios que

possam prejudicar a normalização.

Os inúmeros projetos desenvolvidos nas escolas buscam estabelecer metas para o que é considerado normal, colocando em movimento um ensino que não se dá somente em sala de aula e que pretende dar conta de uma população que pode se tornar risco à segurança e à ordem, interferindo na organização social e econômica na sustentação da lógica moderna e neoliberal. Nesse sentido, entendo que a prática de projetos assumiu proeminência em um contexto de racionalidade política em que o poder assume uma forma de governo das condutas, tendo por objetivo controlar os riscos sociais. Ela emergiu como efeito de uma racionalidade que toma por objeto a gestão de cada indivíduo e da população por meio de técnicas, saberes, procedimentos; em que a prática de realizar projetos, planejamento, ações, serve como potente estratégia também dessa razão governamental.

#### **4.2 Continuidades**

Durante todo o processo de pesquisa, outros princípios foram se mostrando recorrentes. Analiso-os agora como verdades que serviram de sustentação para a mobilização das práticas de projetos.

Nesta seção, pretendo visibilizar as verdades que deram suporte a práticas de projetos na organização da vida escolar de forma mais enfática. Mesmo que num primeiro momento pareça repetitivo, pareceu-me pertinente mostrar como a verdade de *projetos* encontrou solo fecundo para potencializar sua permanência no campo educacional.

Na leitura que fiz dos materiais, foi possível perceber recorrências para assegurar o sentido de inovação e eficiência como potente verdade, o que me fez retomar princípios que deram essa possibilidade para um jeito de funcionar práticas denominadas por *projetos* de forma mais específica.

Refletirei a partir de um conjunto de verdades que se tornaram

imperativos pedagógicos e deram sustentação para que a prática de projetos pudesse mostrar-se potente e atualizada na escola contemporânea.

Analisando-se alguns princípios que se movimentam na trama pedagógica, possibilita-se o entendimento de como certos imperativos se constituíram e contribuíram para significar práticas exercidas sob a denominação de *projetos*. Visibilizar as verdades que deram suporte aos projetos possibilitou vê-las como condições de possibilidade para que a inovação pedagógica se exercesse, mostrando a atualização nas funções da escola e a flexibilidade curricular, entre outros movimentos.

#### 4.2.1 Projetos para uma aprendizagem pelo interesse, pela necessidade e pela realidade

A prática de usar projetos como planejamento pedagógico e organização curricular no cotidiano da escola parece estar atendendo a uma demanda da Modernidade, a uma vontade de poder de um jeito de funcionar o currículo que prevê o movimento de sair da mesmice, desejo do mundo moderno (BAUMAN, 2005). A realização de projetos em educação vai assumindo conotações diferenciadas. Da ideia inicial de método, desloca-se para a prática de gestão, apresentando-se sempre como uma tática potencialmente eficiente, atualizada e com ares de inovação, “ora dizendo como devem ser conduzidas nossas práticas curriculares, ora se apresentando como remédio para salvar a educação e a sociedade” (VEIGA-NETO, 2008a, p.141).

Criticando um ensino baseado na transmissão do conhecimento pelo professor, as teorias e métodos após 1930 pressupõem a transmissão do saber como informação e formação da pessoa. Sob argumentos psicológicos, atendendo a necessidades e interesses dos alunos, o currículo precisa centrar-se em situações significativas de aprendizagem, como ilustra o excerto que trago da *Revista do Ensino do Rio Grande do Sul* de 1956, numa reportagem que divulga o método de projetos como uma prática de

planejamento adequada à prática da sala de aula e às demandas sociais.

Resumindo: esse método de projetos é a iniciativa que surge, **o interesse que se desenvolve, a solidariedade que se firma, o regime democrático que se consolida.**

RE, 1956, nº 39, p. 53.

A escola passa a ter mais centralidade na sociedade democrática, tornando-se “instituição-chave” para o processo social. Criticam-se concepções tradicionais de ensino que têm como sentido maior a instrução, em que o professor é o centro e transmitir conhecimento está associado à ideia de adquirir o conhecimento acumulado pela humanidade.

Na educação ativa, novos métodos e técnicas objetivavam produzir novas formas de subjetividade, situando a criança no centro da ação educativa e entendendo a aprendizagem através da ação. É nesse contexto educacional, das ideias difundidas pela Escola Nova, que se começa a falar em projetos como metodologia mais apropriada a ser aplicada como prática de planejamento de sala de aula. Modificam-se as formas de planejar, deslocando-se

experimentações escolares e didáticas baseadas no primado do ‘fazer’ quanto a teorias pedagógicas destinadas a fundar/interpretar essas práticas inovativas partindo de filosofias ou de abordagens científicas novas em relação ao passado (CAMBI, 1999, p. 513).

Em Dewey e Decroly, é possível entender-se um currículo baseado numa concepção de organização por projetos. A pedagogia de projetos torna-se referência para a escola moderna para abordar o conhecimento de forma integrada e como forma de oportunizar e ampliar a visão de mundo quando este começa a ser entendido como construído pelo sujeito.

No século XX, renova-se a escola e configuram-se as pedagogias psicológicas, centradas na psicologia do desenvolvimento, difundindo uma educação ativa em que a criança, suas necessidades e capacidades passam a

ser o centro do processo.

(...) Pelo método de projetos nós substituímos **o estímulo externo pelo excitante interno, o interesse espontâneo que nasce do assunto, da oportunidade, da necessidade.**

Fonte: RE, 1956, n° 39, p. 52.

É um novo jeito de pensar o sujeito. “A pedagogia como ciência ver-se-á por sua vez reforçada de modo inusitado, graças à entrada cada vez mais intensa da psicologia no campo educativo” (VARELA e ALVAREZ-URIA, 1992, p.91). Com a ajuda das teorias psi, os escolanovistas preconizaram uma educação que deveria possibilitar o desenvolvimento das capacidades e aptidões naturais dos indivíduos a partir das experiências, da resolução de problemas e do comportamento reflexivo, como ilustra o excerto abaixo:

Não resta a menor dúvida que o método de projetos é o que melhor **corresponde às necessidades e ao dinamismo físico e psíquico da criança**, bem como à atual filosofia da educação. O ensino por meio de projetos **socializa a criança, integra-a no grupo humano**, oferecendo-lhe ao mesmo tempo, oportunidades de **desenvolvimento para todas as suas capacidades individuais.**

Fonte: RE, 1956, n° 37, p.39.

Dá-se o deslocamento do primado dos métodos de aprendizagem para os fundamentos da psicologia da educação, atendendo aos pressupostos das teorias psicológicas.

Nas correntes renovadoras, em que as pedagogias não-diretivas colocam o educando como o centro do processo e o “como aprender” ganha espaço, o eixo pedagógico desloca-se da compreensão intelectual para a atividade prática. O processo de conhecer envolve lidar com o novo, o diferente e os limites de cada um, seus interesses e seu processo.

Podemos encontrar no discurso psicológico o reforço da prática de se trabalhar com projetos de ensino, pautada na necessidade e no interesse. Vejamos no material abaixo como essa pedagogia ativa e o domínio do

discurso psi são visibilizados:

Faz-se sentir a **necessidade das disciplinas tradicionais, que são então ensinadas, enquanto podem contribuir efetivamente na realização do projeto.** A intenção da criança é primordial. Toda a pedagogia de Dewey põe bem em relevo a **necessidade de partir da criança e do que a interessa.** Deve-se tomar por **base da educação os interesses inatos dos alunos,** descobri-los, olhá-los como sinais de atividade que querem manifestar-se.

Fonte: RE, 1940, n° 12, p. 304-305 (grifo meu).

Vemos aqui como as disciplinas tradicionais perdem espaço para projetos em um solo da pedagogia ativa, em que a criança se torna o centro e suas necessidades e interesses são alvos a serem tocados pelos projetos. Em Dewey, podemos encontrar o interesse como a base da sua pedagogia, sendo instrumento de ligação entre a criança e o que ela vai aprender. Dewey (1959) diz que é pelo interesse que a criança vai se esforçar e adquirir capacidade para crescimento.

Ao relacionar os conhecimentos a serem trabalhados na escola aos problemas cotidianos, busca-se mais resultado do que uma explicação. Trabalhar conhecimento científico requer atribuir-lhe significado teórico que possa ser generalizado na forma de princípios aplicáveis a novas situações. Projeto como prática de planejamentos reforça-se na lógica de um trabalho escolar que tenha como base o cotidiano, as necessidades e os interesses dos alunos.

Nestes próximos trechos, retirados da *Revista Nova Escola* de 1993 e 1999, vemos uma ênfase no interesse e na necessidade como condição prioritária para a organização do trabalho que se manifesta sob a denominação de *pedagogia de projetos*.

**O interesse das crianças, que elas cedo aprendem a manifestar sem timidez, é prioridade.**

Fonte: NE, 1993, n° 68, p.29 (grifo meu).

UM PROJETO NOS TRILHOS

**Planejamento, troca de informações, incentivo ao trabalho de grupo e capacidade de improvisar a partir das necessidades de cada classe determinam o sucesso da Pedagogia de Projetos.**

Fonte: NE, 1999, nº 122, p.24 (grifo meu).

Assim, o educador precisa ser um observador constante e estar preparado e atento para ver a potencialidade. A responsabilidade por aprender passa para o educando, uma vez que envolve interesse pessoal e que “o verdadeiro ímpeto para o estudo, para a atividade intelectual, vem de dentro” (DEWEY, 1959, p. 259).

**Interesse da criança dirigindo a organização do programa.** A velha nomenclatura desaparecendo para dar lugar à outra. Não, porém, como simples mudança de nomes, mas como transformação íntima e profunda. Assim, **as matérias tradicionais aparecem em função do trabalho da dramatização, das conferências e discussões em grupo, etc, etc.**

Fonte: RE, 1958, nº 39, p.52 (grifo meu).

Já a professora Altair Oliveira de Almeida, contratada pela Fundação Joaquim Nabuco para dar aulas aos monitores, diz que **“o interesse dos alunos mudou muito depois que passaram a ter os conhecimentos associados à prática”**.

Fonte: NE, 1988, nº 22, p.54 (grifo meu).

Ao professor, compete a função de orientar e organizar o espaço e o tempo para o desenvolvimento das atividades, “os saberes, os conteúdos perdem assim progressivamente seu valor, pois já não se trata tanto de transmitir saberes” (VARELA, 1996, p. 101-102). O método de projetos inicialmente e projetos ou pedagogia de projetos mais tarde, nos anos 90, têm como perspectiva a construção de conhecimentos mais do que transmissão deste pelo professor.

“É preciso trazer a realidade para a escola” tem uso recorrente para falar da importância de se trabalhar através de projetos. Para referendar um trabalho usando como recurso a noção de projetos, liga-se a essa caracterização uma ação possibilitadora para a escola trabalhar a “realidade”

a partir dos interesses e das necessidades. Vejamos como podemos perceber tal movimento nos excertos abaixo:

**É exigido pela psicologia da aprendizagem** que afirma: **só se aprende em situação real. Não é possível aprender ‘de mentira’ na escola, para depois agir ‘de verdade’ na vida.**

Fonte: RE, 1939, nº 56, p. 52 (grifo meu).

O método de projetos – facilita a organização de escolas em que, **numa situação real de vida**, a criança encontra possibilidades para crescer em saber, em força, **adquirindo hábitos eminentemente sociais, pois que pratica o trabalho em comunidade.**

Fonte: RE, 1956, nº 40, p. 7-8 (grifo meu).

Trabalhar com a realidade tem se associado a argumentos recorrentemente ligados a justificativas que dizem da importância de se trabalhar por projetos. Para referir e dar relevância ao trabalho pautado por práticas de projetos, argumenta-se que práticas que dão significado e sentido aos fazeres escolares dão qualidade ao ensino e atendem às necessidades de uma sociedade que forma o cidadão para nela viver.

Com a participação maciça dos professores, os dois Estados reformularam seus currículos escolares, **aproximando o ensino da realidade imediata dos alunos de 1º e 2º graus.**

NE, 1987, nº 12, p. 56 (grifo meu)

O projeto Realidade utiliza como **matéria-prima essencial das atividades de classe a experiência pessoal e os fatos da realidade concreta da criança**, procurando sempre fazer uma **ligação direta entre a vida de fora e a de dentro da escola.**

Fonte: NE, 1991, nº 49, p. 36 (grifo meu).

Práticas de realizar planejamento através de projetos tornam-se um importante imperativo pedagógico, feito numa verdade que movimenta a dimensão das práticas escolares. Esse imperativo faz-se numa verdade que permanece por um longo período proclamando-se na ordem do discurso de se pensar a educação por uma sequência de projetos como um tipo de



planejamento sentido, valorizado e denominado de diferentes formas no discurso pedagógico ao longo do tempo. Organizar as demandas pedagógicas por práticas de projetos funciona como uma importante estratégia de poder, atuando na subjetivação da população escolar e desempenhando funções a serviço de uma racionalidade política que produz o mundo e o sujeito que dele participa.

No início do século XX (VARELA, 1996), um novo tipo de poder retoma e reformula propostas educativas para solucionar a questão social de uma política para atender aos interesses do trabalho e do capital. Impondo-se a obrigatoriedade escolar, novos métodos e técnicas que visavam à reutilização do espaço e do tempo, numa nova visão da infância e na produção de formas de subjetividade, deram espaço para uma pedagogia em que a aprendizagem através da ação devia adaptar-se aos interesses e necessidades das crianças.

Ao se proclamar a educação ativa (VARELA, idem), que sugeria um ensino que respeitasse o desenvolvimento infantil e buscasse a formação de um sujeito livre e autônomo, atribuem-se novos dispositivos sutis de controle, menos visível e coativo, organizando um meio educativo preparado para atender às necessidades da criança. O controle interior ganha força, e o controle exterior torna-se frágil.

Como podemos ver no excerto abaixo, o professor torna-se “mero provocador”, “condutor” que despertará o interesse dos alunos para o ensino. Nas palavras de Varela (1996, p. 91), aceitando os princípios da psicologia como contribuição importante nesse fazer, “a missão educativa era precisamente condicionar o tempo e o espaço para dar forma e sentido às atividades”.

O **professor** não é mais aquela pessoa tradicional a quem intitulava-se o ‘dono da verdade’, ou ainda, o ‘todo-poderoso’. É ele nada mais nada menos que um mero **agente provocador**, o qual **irá despertar e conduzir o aluno para o interesse do assunto** e, como tal, o formalismo, até então dominante, fica quebrado.

Fonte: RE, 1972, n° 146, p.44 (grifo meu).

Rose (2001) ressalta que os modos de ação das diversas tecnologias psi de subjetivação constroem socialmente certas práticas regulatórias no governo dos indivíduos, definindo subjetividades nas características do eu, interpretando, representando e influenciando. “As disciplinas psi têm feito parte de forma constitutiva das reflexões críticas sobre a problemática do governo das pessoas” (IDEM, 2001, p. 146-147).

Os discursos das teorias psi, associados aos princípios da pedagogia ativa, assumem condição de possibilidade para fortalecer um ensino realizado através de projetos. Proporciona-se, assim, um currículo centrado em situações significativas de aprendizagem, em “situações reais de vida”, que prioriza as necessidades e os interesses.

Como analisa Walkerdine (1998), “conhecimentos psicológicos têm uma eficácia positiva na medida em que estão implicados na produção de formas de sociabilidade e nos aparatos e práticas da administração e normalização”. Por meio de uma lógica que usa conhecimentos das teorias psi, associando interesse, necessidade e realidade como características a serem observadas no planejamento escolar, observa-se que a metodologia de projetos se faz importante estratégia de uma tecnologia de poder, em formas de subjetivação implicadas na normalização da conduta dos indivíduos e da população.

#### 4.2.2 Projetos para uma aprendizagem na busca de solução e preparação para a vida

Na mudança de ênfase “do ensinar” para “o aprender”, teoria e prática não se dissociam, e a realidade é o foco desencadeador para, a partir de um problema, investigar, buscar informações, construir novos conceitos e chegar a uma solução. O professor assume como função a orientação e a organização do espaço e do tempo para o desenvolvimento das atividades; “os saberes, os conteúdos perdem assim progressivamente seu valor, pois já

não se trata tanto de transmitir saberes” (VARELA, 1996, p. 101-102).

A escola obrigatória surgiu com a ideia da instrução popular como civilizadora, e ainda hoje podemos vislumbrar uma escola com intenção de solucionar problemas sociais e civilizar. Os modos de pensar a função da escola nas diferentes épocas modificam-se conforme se modifica a racionalidade, apenas se atualizando para acompanhar e produzir novos tempos.

A lógica de uma escola que “prepara para a vida” faz-se recorrente em expressões que indicam que “é preciso preparar para vida”, para “a sociedade”, para formar o “cidadão”. Vejamos nos materiais abaixo, datados de 1956, 1972 e 1991, algumas expressões que manifestam essa vontade de preparação para a vida manifestando-se como ideia de formação, tais como “para a vida em sociedade”, “mais preparado para a vida” ou, ainda, “preparar para a vida”.

O método de projetos **surgiu da necessidade de ser a escola educativa**. A educação deve ter em mira **formar o homem-personalidade e o homem cidadão**. O que dá valor ao homem é o seu caráter, sua personalidade, mas a sua humanidade exige, para se realizar, **a vida em sociedade**.

Fonte: RE, 1956, n° 39, p. 52 (grifo meu).

O **enfoque principal da educação**, a fim de **atender as exigências de um mundo**, em constante mutação, **visa desenvolver a capacidade de resolver problemas**, conduzindo a flexíveis esquemas de assimilação de característica operacionais, e não de respostas aprendidas. Quanto mais hábitos intelectuais fixos e mais **poder de adaptação a situações novas** tiver o educando, **mais preparado estará para a vida**.

Fonte: RE, 1972, n° 138, p. 2 (grifo meu).

É ótimo que a escola seja integrada com a realidade, mas é preciso também ter bem clara a **necessidade de globalizar** conceitos e de **preparar a criança para a vida**.

Fonte: RE, 1991, n° 49, p. 37 (grifo meu).

A perspectiva do que significa “preparar para vida” formando o sujeito para a “vida em sociedade”, em cada tempo específico em que esse dito se

faz, altera-se até a perspectiva atual, que posiciona o mercado como eixo regulador da vida social. O imperativo de estar preparado faz com que viver seja um ato de estarmos “permanentemente ativados, de modo a estarmos preparados para o (sempre ainda não conhecido) devir” (VEIGA-NETO, 2005, p.3).

Em diferentes tempos e racionalidades políticas, enfatizadas nos excertos retirados das revistas nos anos de 1972, 1987 e 1991, podemos observar deslocamentos nas formas de produção de sujeitos. A escola constitui-se num instrumento eficaz para tal, trazendo para si a função de “preparar cidadãos para a vida”.

**O enfoque principal da educação**, a fim de **atender as exigências de um mundo**, em constante mutação, visa desenvolver a capacidade de **resolver problemas**, conduzindo a flexíveis esquemas de assimilação de características operacionais, e não de respostas aprendidas. Quanto mais hábitos intelectuais fixos e mais poder de **adaptação a situações novas tiver o educando, mais preparado estará para a vida.**

Fonte: RE, 1972, nº 138, p.2 (grifo meu).

Nosso objetivo é resgatar a função da escola pública brasileira, que é a de **preparar cidadãos para a vida**, afirma o professor Neidson Rodrigues, superintendente da Secretaria de Educação de MG no governo Hélio Garcia.

Fonte: NE, 1987, nº 12, p.57 (grifo meu).

É ótimo que a escola seja integrada com a realidade, mas é preciso também ter bem clara a necessidade de globalizar conceitos e de **preparar a criança para a vida.**

Fonte: NE, 1991, nº 49, p.37 (grifo meu).

Conforme vai mudando a razão política das funções do que poderia se entender por “preparar para a vida”, muda também o tratamento dado aos conhecimentos e a organização do que vai ser ensinado. Parece oportuno interrogar esse deslocamento do significado da escola como lugar de saber para lugar de socialização e participação. Como nos evidenciam esses outros trechos, esse deslocamento parece ter dado condição de possibilidade para uma fragilização do ensino.

**Faz-se sentir a necessidade das disciplinas tradicionais, que são então ensinadas, enquanto podem contribuir efetivamente na realização do projeto.**

Fonte: RE, 1940, n° 12, p. 304-305 (grifo meu).

De acordo, então, com o projeto escolhido pela turma, registrou a série de **problemas de cuja solução provavelmente dependeria sua completa realização e a série de atividades, que também provavelmente teriam de decorrer dessa solução.**

Fonte: RE, 1957, n° 45, p. 36-37 (grifo meu).

Era, portanto, um **plano provável, provisório, modificado de acordo com as necessidades.** E, assim, nem teríamos o **programa rígido**, organizado para a criança cumprir, **nem haveria ausência absoluta de diretrizes para o professor.**

Fonte: RE, 1957, n° 45, p. 37 (grifo meu).

Nesses outros excertos, vemos que essa lógica e forma de organização, flexibilizando os conteúdos formais da escola, vêm fragilizando o tratamento dado ao ensino e a ênfase na aprendizagem.

**“O conhecimento não é só aquele formal da escola. Existem outras formas de conhecimento. Valorizar a cultura da criança e o que ela sabe é mais produtivo”,** garante Dayse.

Fonte: NE, 1987 n° 17, p. 44 (grifo meu).

A escola obrigatória surgiu e continua, mesmo em ênfases políticas diferentes, mostrando uma intenção de solucionar problemas sociais e civilizar. Em muitos textos analisados, a educação aparece como potência, com poder supremo capaz de garantir a lógica governamental.

Para que um tal processo possa ser introduzido na escola, esta terá que passar por muitas transformações: no **equipamento das classes, na arquitetura do prédio, no horário, no programa, nos livros didáticos, no próprio preparo do professor, guia estimulante** da criança em seus propósitos. Não valerá a pena **preparar cidadãos alertas, capazes de ação e raciocínio, de crítica inteligente, úteis a si mesmos e à Pátria?**

Fonte: RE, 1958, n°52, p.16 (grifo meu).

**A aprendizagem se dá durante todo o processo e não envolve apenas conteúdos. Aprendemos a conviver, a negociar, a nos posicionar, a buscar e selecionar informações e a registrar tudo isso.**

Fonte: NE, 2001, nº146, p.22 (grifo meu).

Aqui vemos os conteúdos a serem ensinados numa lógica onde conhecer está a serviço de resolver problemas e dar conta das necessidades e interesses de uma comunidade ou sociedade. Os conteúdos só têm relevância se puderem ser significados e mostrarem uma utilidade e praticidade para a vida.

Desde as mudanças promovidas na educação pelas reformas que deram ascendência a um ensino mais democrático, podemos ver emergir condições para o entendimento que conteúdos e conhecimento têm hoje.

O projeto Sol **mescla o conteúdo da escola formal – dado de maneira informal** – com atividades recreativas e esportivas.

Fonte: NE, 1994 nº 78, p. 26 (grifo meu).

O que significa trabalhar com projetos didáticos?  
É partir de questões ou **situações reais e concretas, contextualizadas**, que interessem de fato os alunos. **Compreender a situação problema** é o objetivo do projeto. As ações e os conhecimentos necessários para a compreensão são discutidos e planejados entre o professor e os alunos.

Fonte: NE, 2001, nº 146, *online* (grifo meu).

Dessa forma, o planejamento realizado através de projetos funciona como estratégia para manter a razão governamental do século XXI ao exercer práticas para resolução de problemas na busca de melhores condições sociais de vida, ao se propagar como inovação da prática escolar, ao se pautar na comunidade como lugar de busca de problemas. Podemos examinar como isso se evidencia em materiais encontrados na *Revista Nova Escola* no ano de 2004:

Há três anos, um apagão obrigou a população a racionar energia e o

Brasil a buscar alternativas. (...) seis professoras do Colégio Santa Maria, de São Paulo, foram além e **se reuniram em torno de um projeto interdisciplinar. (...) o sucesso do projeto se explica principalmente porque os conteúdos de Ciências, Matemática, Geografia e Língua Portuguesa, História e Ensino Religioso foram colocados a serviço da resolução de um problema real, de forma integrada.**

Fonte: NE, 2004, n° 174, *online* (grifo meu).

Os conteúdos científicos ficam subordinados a uma utilidade, uma necessidade ou um interesse do educando ou são trazidos como uma possibilidade de resolver problemas de vida, mostrando que estão a serviço de uma utilidade prática.

E a escola, motivo de orgulho de Bariri, a 320 quilômetros de São Paulo, se transformou em **fábrica de projetos. "Queremos desenvolver habilidades, mas num espaço atraente"**, completa Lia.

Fonte: NE, 2001, n° 141, p.44 (grifo meu).

O próximo passo, segundo Ilana, é **integrar mais os projetos às disciplinas em sala de aula. Afinal, quanta química, física e matemática não estão envolvidas, por exemplo, na produção de pães?**

Fonte: NE, 2006, fev, *online* (grifo meu).

A prevenção na noção de comunidade como uma prática de governamento evidencia-se nos projetos promovidos na contemporaneidade quando se opera com temas curriculares mais abrangentes, que ligam o estudante aos problemas da sociedade. Preparar para a vida torna-se formar indivíduos para serem cidadãos solidários e colaboradores, sujeitos flexíveis, que saibam viver na coletividade.

#### SOLIDARIEDADE CONTRA O PRECONCEITO

Descobrir a realidade de quem vive em moradias carentes e desenvolver o sentimento de solidariedade: esses foram os objetivos do Colégio Albert Sabin, de São Paulo, ao propor à turma de 8ª série a construção e a doação de uma casa feita com 300 caixas de uvas. “Meus alunos têm seu próprio quarto e não imaginavam uma família vivendo em um único cômodo”, relata a professora Maria Auxiliadora do Carmo. **Os estudantes aplicaram noções de matemática (ângulo, área), geografia (espaço urbano), desenho geométrico (escalas, produção de maquetes),**

**ciências (eletricidade), informática (planta da casa) e português (poemas, textos e músicas sobre construção).** A casa virou uma brinquedoteca na comunidade N.Sra. Auxiliadora, no jardim Bonfiglioli, o envolvimento extrapolou o projeto e a turma deu palestras sobre saúde e planejamento familiar. “Eles sentiram-se úteis e perderam muitos preconceitos”, comemora a professora.

Fonte: NE, 2000, n° 131, p. 14 (grifo meu).

Nos textos pedagógicos atuais, vê-se uma pedagogia que não mais enfatiza a criança como centro, mas que centra a criança num processo de aprendizagem social. Há uma preocupação orientada pela prevenção numa razão de bem-estar social, um modo de vida que torna os sujeitos agentes de resolução de problemas numa sociedade de aprendizagem (POPKEWITZ, OLSSON, PETERSON, 2009).

O ponto de partida é a **realização de diagnósticos e a identificação de problemas para, com base nisso, tentar encontrar soluções, testá-las e avaliá-las.** Parte-se do princípio de que a atividade dos professores tem uma dimensão coletiva, o que não é o mesmo que a soma das ações individuais. O oposto da formação centrada na escola é aquela basicamente teórica e desvinculada da sala de aula, em que o alvo é a capacitação individual de cada um com base nas lacunas que lhe são identificadas. Nessa perspectiva, a prática dos docentes e o funcionamento da instituição têm de ser modificados ao mesmo tempo. **Quando o professor trabalha com projetos, ele promove mudanças em várias frentes, como na organização da turma e na maneira de ele próprio exercer sua função e na de os alunos participarem das aulas e das atividades.**

Fonte: NE, Edição Especial: Gestão Escolar, 2009/002 – online (grifo meu).

A vida é projetada como contínua solução de problemas. O indivíduo escolhe e colabora, em permanente inovação. A palavra *projetos* aqui é usada para falar de planejamentos que atendam a necessidades da vida em sociedade como resolução de problemas, conforme os excertos abaixo demonstram:

**Para promover a conscientização sobre os riscos – para a saúde e para a vida futura – de uma gestação fora de hora, as salas de aula são locais privilegiados.** Por isso, as escolas e as secretarias de educação, em parceria com as pastas da saúde ou organizações não-



governamentais (ONGs), desenvolvem programas de prevenção da gravidez e da evasão. Os projetos são variados, mas as ações sempre começam envolvendo toda a escola. Isso porque ter **uma aluna grávida na sala de aula não pode virar um drama nem gerar preconceito** por parte dos colegas. “O jovem precisa sentir-se responsável pelos próprios atos e livre para decidir seu futuro”.

Fonte: NE, 2008, n° 212, p. 83 (grifo meu).

#### **De portas abertas para a sociedade**

Unir forças com as famílias, **valorizar saberes locais** e encadear ações para o desenvolvimento das crianças. Essa é a base da relação entre a escola e o entorno.

Aparecida Augusta de Oliveira Decat, diretora da EM Ulisses Guimarães, na periferia de Belo Horizonte, acreditava que o ambiente da favela jamais poderia contribuir de forma positiva para a aprendizagem de seus alunos. **A gestora, porém, se surpreendeu** ao ver o cuidado dedicado pela própria comunidade em relação ao espaço por onde as crianças passaram a transitar. **O trabalho, resultado do projeto Escola Integrada, mudou a relação dos pais com a escola, criando condições de sociabilidade que resultaram em notas melhores.**

Fonte: NE, 2008, Edição Especial Gestão Escolar, *online*<sup>29</sup> (grifo meu).

Os projetos hoje assumiram um caráter muito mais ligado a uma lógica não necessariamente pedagógica, uma vez que são pensados na dinâmica de como resolver problemas que mobilizam os indivíduos na sociedade. Essa racionalidade faz com que a escola seja apenas mais um espaço educativo; a tarefa da educação amplia sua significação para um estado de permanente aprendizagem – aprendizes para toda uma vida.

#### **A escola com a cara da comunidade**

Com a consulta aos pais e a participação de diretores, professores e funcionários é possível construir uma proposta eficaz, que **atenda aos anseios da sociedade e às necessidades de aprendizagem dos alunos.**

Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, **cada escola deve elaborar sua proposta pedagógica ouvindo todos os personagens que têm interesse no sucesso da educação e sabendo o que cada aluno precisa para crescer como estudante e cidadão.** Hoje, autonomia é o conceito que rege o trabalho escolar e, para adquiri-la, é necessário ter objetivos claros e saber como alcançá-los. Essas definições, contudo, precisam ser feitas com a participação de todos: “O processo não é fácil, pois envolve sempre muitas pessoas com idéias e visões de mundo diferentes”.

Fonte: NE, 2004, edição 171, consulta *online*<sup>30</sup> (grifo meu).

<sup>29</sup> <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/diretor/portas-abertas-sociedade-427924.shtml>. Acessado em março de 2009.

*Problema em classe se resolve com conversa*

A professora Eliana Lourenço, da Escola Estadual Dr. Arthur Bernardes, de Sete Lagoas (MG), **resolveu o problema grave em sua turma de 3ª série com uma solução simples: o diálogo.** Cansada de parar as explicações a todo momento para resolver conflitos e ouvir reclamações, ela criou a cooperativa das Formiguinhas. **A cooperativa funciona assim: as queixas sobre os colegas e funcionários da escola são registradas em bilhetes, que são lidos e comentados periodicamente. As crianças ficam hábeis em defender suas ideias e os problemas passam a ser resolvidos em grupo.** Descontente com as carteiras empoeiradas da sala, Vitor Fraga Andrade fez seu protesto. Em uma das assembleias da cooperativa, ele sugeriu uma solução e se comprometeu a colocá-la em prática. Fez cartazes e colou nas paredes da classe pedidos para os colegas não rabiscarem as carteiras e ajudarem a manter a sala limpa.

Fonte: NE, 1998 - Edição Especial: PCNs fáceis de entender, p. 67 (grifo meu).

Como analisa Fabris (2009, p.8), “nesta sociedade de aprendizagem, o sujeito é posicionado como ‘aprendente por toda a vida’ e tanto demandará novas políticas de resgate quanto será responsabilizado por suas aprendizagens”. Assim, vemos um “silenciamento da dimensão do ensino e exaltada a dimensão das aprendizagens” (idem, *ibid.*).

#### 4.2.3 Projetos para uma aprendizagem eficiente e inovadora

Veiga-Neto (2008), ao falar sobre as transformações do currículo e das numerosas alternativas que se apresentam aos educadores e aos planejadores e gestores das políticas educacionais no campo do currículo, divulgando como devem ser conduzidas as práticas curriculares ou como estas têm servido de remédios para salvar a educação e a sociedade, fala do fazer que se pauta por uma busca incessante de inovação.

Nas políticas neoliberais, a pertinência de um ensino eficiente torna-se marca de um sistema educativo que deve funcionar como um mercado. Os discursos recorrentes de uma lógica empresarial enfatizam que é preciso

esforço, responsabilidade, empreendedorismo, competitividade, etc. A qualidade desejada para a educação sugere a formação de sujeitos flexíveis e ágeis:

Enfatiza-se a flexibilidade. Atacam-se as formas rígidas de burocracia, e também os males da rotina cega. Pede-se aos trabalhadores que sejam ágeis, estejam abertos a mudanças em curto prazo, assumam riscos continuamente, dependam cada vez menos de leis e procedimentos formais (SENNETT, 2004, p. 9).

Na ótica de um paradigma administrativo, os termos *eficaz* e *inovador* são associados a demandas educacionais para falar da necessidade de dar qualidade ao ensino e adequar a escola às mudanças que trazem para o planejamento parâmetros de eficiência e eficácia – termos associados a uma economia de mercado que são internalizados pelos sistema escolar.

Novidade para muitos municípios, a **formação de parcerias** em prol da Educação é praticada há nove anos em Três Passos, no noroeste do Rio Grande do Sul. O projeto Semeando une as secretarias de Educação, Agricultura e Saúde para direcionar o ensino na zona rural para a realidade dos alunos, motivando-os a continuar na terra – por falta de perspectiva, **muitos abandonavam os estudos em busca de emprego nas cidades**. A **redução da repetência e da evasão escolar** (de 4,5%, em 2000, para 0,75%) e a expansão da suinocultura e fruticultura **são alguns dos resultados que puseram o Semeando entre as dez iniciativas premiadas como inovadoras** em 2006, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Fonte: NE, 2007, *online* (grifo meu).

Os textos abaixo sinalizam receitas e alternativas de como fazer uma escola bem organizada e bem gerida, inspirada em dimensões mensuráveis da educação, nos valores de “cultura do novo capitalismo”, como sugere Sennett (2006), com a eficácia, a eficiência e a flexibilidade expressas numa lógica empresarial, de gestão. Os significados atribuídos a esses princípios são mobilizados na concretização eficaz dos objetivos educacionais, são

valores da participação democrática associados aos imperativos de controle e medição de resultados.

Como reforça Gadelha (2009, p. 158), “iniciativa individual e o processo de “aprender a aprender” são muito mais enfatizados do que o trabalho em equipe e o ensino e devem voltar-se, sobretudo, para a inovação”.

**Preparar cada aula, organizar o material didático, levantar diferentes recursos para ensinar um conteúdo e cuidar da ambientação da sala - sem abrir mão da formação continuada.** São muitas as atividades que constroem o dia-a-dia do professor. Orquestrar todas com maestria é a chave para atingir os objetivos. Lúcia Ferreira é professora do 2º ano na EMEF Chico Mendes, em Porto Alegre, e diz que a rotina é fundamental para garantir o bom andamento das atividades (leia no quadro abaixo um relato da professora sobre o papel da rotina em seu trabalho). "Essa preparação é essencial para que a aula transcorra conforme o esperado", diz Valéria Roque, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e do Centro Universitário de Belo Horizonte. **Confira a seguir algumas das práticas mais eficazes para criar uma rotina que ajude a melhorar o desempenho da turma.**

Fonte: NE, 2009, Edição Especial, *online* (grifo meu).

**Características de uma boa proposta pedagógica**  
Para que o documento de sua escola **seja eficaz**, ele deve:  
**Ser resultado da discussão de toda a comunidade escolar.**  
Conter princípios pedagógicos que correspondam ao contexto e à prática da sala de aula dos professores.  
**Se adaptar sempre que houver mudanças no público, na realidade da comunidade e, com isso, nos objetivos do ensino.**

Fonte: NE, 2005, nº 181, *online* (grifo meu).

A modernização pedagógica pensada como esse conjunto de ideias que a partir do século XX enfatiza novos ideais para melhorar a vida da população traz *projetos* como uma metodologia estratégica que possibilita formas de governar a população. O anseio de se realizarem práticas sobre a noção de projetos no campo educacional traz presente a vontade de verdade com o estatuto de melhor atender aos desejos e necessidades, mesmo quando inscritos em diferentes lógicas de apropriação.

Conforme podemos visibilizar no excerto abaixo, estabelecem-se

projetos em diferentes sentidos e significados, dando a essa estratégia efeitos de verdade pedagógica e fazendo com que se torne uma estratégia potencialmente produtiva e útil às vontades do governo.

**Para promover a conscientização sobre os riscos – para a saúde e para a vida futura – de uma gestação fora de hora, as salas de aula são locais privilegiados.** Por isso, as escolas e as secretarias de educação, em parceria com as pastas da saúde ou organizações não-governamentais (ONGs), desenvolvem **programas de prevenção da gravidez e da evasão. Os projetos são variados**, mas as ações sempre começam **envolvendo toda a escola**. Isso porque ter uma aluna grávida na sala de aula não pode virar um drama nem gerar preconceito por parte dos colegas. **“O jovem precisa sentir-se responsável pelos próprios atos e livre para decidir seu futuro.** É o único jeito de fazer com que as ações de esclarecimento funcionem”, explica o psicólogo Antonio Carlos Egypto, especialista em Orientação Sexual e membro do Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual (GTPOS), ONG da capital paulista que presta assessoria às escolas.

Fonte: NE, Ano XXIII, maio de 2008, n° 212, p. 83 (grifo meu).

*Projetos* surge como estratégia de controle e regulação para interferir em resultados e modificá-los, para antecipar soluções, tornando legítima a noção de se pensar por projetos como metodologia de planejar a escola, a sala de aula e o campo pedagógico.

Aula com conteúdo

**Os projetos desenvolvidos por eles foram escolhidos** entre quase 5 mil, vindos de todo o Brasil, e são **uma amostra do que há de melhor em nossas escolas hoje.** (...) Todos têm em comum a **preocupação com o ensino de conteúdos relevantes em suas disciplinas, o compromisso com a aprendizagem de todos os alunos e a inquietação permanente com a qualidade de seu trabalho.** (...) estes 11 vencedores são ótimos exemplos de **como aplicar bem os conhecimentos das diferentes áreas do conhecimento humano (devidamente associados a uma didática eficaz) para alcançar bons resultados.**

Fonte: NE, 2008, n° 216, p. 68 (grifo meu).

Alianças que realizam sonhos

**As empresas se firmam como os novos mecenas ao patrocinarem reformas, cursos para professores e notáveis saltos na qualidade das escolas.**

Ao terminar de ler esta reportagem, você **nunca mais verá o governo como a única fonte de recursos para manter o ensino** – embora continue sendo a principal, provavelmente por muito tempo ainda. **As empresas**, esperamos, também deixarão de ser vistas apenas como um lugar para batalhar um computador para os alunos ou um saco de cimento para consertar buracos da quadra. Afinal, vem do setor privado um conceito que está enriquecendo o ensino brasileiro – o **das parcerias**. (...)

**A participação de empresas, fundações e os mais diferentes tipos de entidades no financiamento de projetos na área educacional torna-se, enfim, corriqueira.** Este mês, por exemplo, pelo segundo ano consecutivo, a Federação do Estado de Minas Gerais (Fiemg) vai **premiar os projetos mais bem sucedidos de parceria entre as instituições e as escolas do Estado.**

Fonte: NE, 1998, n° 117, p. 10 (grifo meu).

Pautar as demandas educacionais através da noção de se pensar por projetos diz também de um caráter preventivo para minimizar riscos, envolvendo essa prática na trama dos movimentos da modernização pedagógica atual que se atualiza para o gerenciamento do risco social.

**O caminho mais eficaz para combater a violência dura é a integração com a comunidade, que passa a respeitar o papel social da escola (ensinar) e a reconhecer que aquele espaço é de todos.** “De vítima, ela passa a ser parceira do bairro e das famílias”, afirma Ana Maria Leite, pesquisadora da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. A aproximação pode começar com o diálogo com os pais. Envolvê-los no acompanhamento da aprendizagem, dos êxitos e das dificuldades dos filhos é tarefa dos gestores e ajuda a romper o empurra-empurra sobre a responsabilidade pelo sucesso (ou fracasso) escolar. Sem fazer nenhuma apologia da pobreza, **é das situações de necessidade que frequentemente surgem**, em zonas marginalizadas e periféricas do sistema educativo, **as formas mais criativas de identificar e produzir recursos e de construir soluções inovadoras.**

Fonte: NE, 2009, *online* (grifo meu).

**Outra frente bastante eficaz**, segundo os especialistas, são atividades esportivas e culturais, que podem ser feitas em **parcerias que articulem o trabalho extracurricular com a aprendizagem de conteúdos e valorizem a história e a cultura locais.**

Fonte: NE, 2009, *online* (grifo meu).

O neoliberalismo pauta-se como “conjunto de práticas” que constitui formas de vida conduzida para uma aprendizagem permanente, em que o

Estado governa exercendo sua ação no investimento em “políticas que frisam a importância do empresariamento de si, incentivador de políticas sociais de assistência, educacionais e inclusivas” (LOPES, 2009, p.155).

A “governamentalidade<sup>31</sup> ordena e controla o futuro no presente, ao qualificar e preparar o cidadão individual, dispondo-o para novos compromissos cosmopolitas” (POPKEWITZ; OLSSON; PETERSSON, 2009, p.82).

Ê operando uma nova continuidade já vista no Movimento da Escola Nova – foco nos processos de aprender, subjetividade dos indivíduos, teorias psicológicas e princípios de equidade social – que se engendram condições para que *projetos* se reatualize e novamente se faça presente no cenário educacional como política de gestão da educação.

Conforme alerta Veiga-Neto (2008), um sujeito flexível é diferente: ele é permanentemente tático. Por isso, na busca de maior eficiência para atingir seus objetivos, o sujeito flexível apresenta comportamentos adaptativos e está sempre preparado para mudar de rumo, de modo a enfrentar melhor as mudanças.

*Projetos* fazem-se potentes como uma estratégia pedagógica que se coloca em ação através de diferentes racionalidades. Num efeito “camaleão”, a prática de realizar projetos permite a continuidade do projeto da Modernidade, agora pautado por princípios neoliberais. *Projetos* e novos jeitos de se pensarem *projetos* fazem-se ao se estabelecerem novas relações e novas formas de subjetivação, sustentando a lógica moderna e a lógica neoliberal.

*Projetos* tornam-se úteis e servem para dizer de diferentes práticas e teorias pedagógicas. Conforme as novas demandas escolares e sociais, novas

---

<sup>31</sup> Conforme Foucault (2008b), governamentalidade pode ser entendida como um “conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, as análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança” (FOUCAULT, 2008b, p.143).

relações entre as práticas moldam-se e *projetos* emergem como eficiente estratégia que coloca em ação diferentes tecnologias de poder para acompanhar as modificações sociais, culturais e econômicas. *Projetos* tornam-se prática possibilitadora e especialmente viabilizadora de um discurso pedagógico pautado nos princípios de interesse, necessidade, realidade, eficiência e inovação, resolução de problemas e preparação para a vida.

Foi possível perceber também dois processos educativos que estiveram presentes nos materiais: a pedagogia decorrente do movimento da Escola Nova e a pedagogia decorrente das teorias da psicologia, especialmente da psicologia do desenvolvimento.

No exercício de mapear os princípios que estiveram presentes nas concepções de projetos encontradas nas revistas, foi possível marcar deslocamentos. Esses movimentos, em minha leitura, tornaram-se possíveis pelo deslocamento de uma sociedade disciplinar para uma sociedade de seguridade e todas as suas relações com uma política neoliberal. *Projetos* passam de uma concepção de método de ensino para serem entendidos como estratégias mobilizadoras do empreendedorismo e da gestão dos riscos sociais.

*Projetos*, como efeito camaleão, é desses conceitos que se produzem como duas faces da mesma moeda, sendo que o outro lado é a educação. Projeto/educação – duas faces da mesma moeda.

Ao analisar o papel que a educação desempenha na percepção do espaço e do tempo e nos usos que se vêm fazendo deles ao longo da Modernidade, percebo operando articulações entre a escola e a prática de projetos como planejamento pedagógico e organização curricular que fazem permanecer fortemente possível essa relação. *Projetos* e educação carregam como características um sentido de futuro, de melhorar, de antecipar e lançar planos para algo melhor. Mesmo que mudem as formas de denominar ou as funções, é possível ainda estabelecer esse entrelaçamento.

Numa das faces da moeda, podemos trazer a educação agindo na



formação de subjetividades, servindo de tecnologia de poder para fazer exercer formas de governo. Na outra face da moeda, *projetos* vão se moldando a cada uma dessas racionalidades, se adaptando e conectando numa articulação que se faz possível pelo sentido etimológico de lançar para o futuro, carregado no conceito de *projetos*, que se molda a uma lógica de educação que está sempre precisando se atualizar, em permanente estado de planejamento do futuro e formação.

Essa relação que permanece emerge numa lógica fortemente arraigada nas ideias da Modernidade. Conforme Bauman (1998, p.20), “pode-se definir a Modernidade como a época, o estilo de vida, em que a colocação da ordem depende do desmantelamento da ordem ‘tradicional’, herdada e recebida; em que ‘ser’ significa um novo começo permanente”. Esse recomeçar e começar constante se alia à produção de projetos.

## 5 PROJETANDO UMA CONCLUSÃO

*Nenhum discurso é inerentemente libertador ou opressivo. A condição libertadora de qualquer discurso teórico é uma questão de investigação histórica, não de proclamação teórica (Hana Sawicki, 1998, apud GORE, 1995, p.17).*

Uso como epígrafe deste capítulo final o texto de Sawicki para falar da ideia de que não existe nada inerentemente libertador e nada inerentemente opressor nas práticas pedagógicas que não mereça um olhar outra vez, colocando sob suspeita o que somos, como nos tornamos o que somos, o que fazemos e como o fazemos, questionando verdades cultivadas nas práticas discursivas pedagógicas.

Penso ser importante retomar que, em minha prática, também me sirvo de um trabalho pautado muitas vezes pelo uso do planejamento de projetos e que, após esta pesquisa, me permito fazê-lo com um olhar mais atento aos modos como se dão essas práticas.

Ao examinar como se deram as práticas de projeto no âmbito educacional e o que se diz sobre essa prática, espero ter possibilitado um olhar de como os conhecimentos escolares são legitimados conforme as funções da escola nos diferentes tempos e culturas.

Nesta dissertação, perguntei sobre as evidências da prática de projetos no período de 1930 a 2009, examinando sentidos e produtividades que se enunciavam nas revistas analisadas. Pesquisei sobre as verdades que deram sustentação para que a prática de projetos assumisse a centralidade e se mantivesse atualizada na ordem do discurso escolar. Para esse exercício, utilizei exemplares da *Revista do Ensino do Rio Grande do Sul* e da *Revista Nova Escola* como material empírico, investigando a emergência para

práticas denominadas como *projetos*.

Primeiramente, visualizei práticas de projetos que se anunciaram nas revistas analisadas, interrogando usos dados a *projetos* para designar planejamento no cotidiano pedagógico. Mostrei cenas que permitiram o acontecimento de *projeto* como questão de planejamento por meio de uma polissemia e proliferação discursiva que produziram e divulgaram *projetos* como a prática mais adequada.

Num segundo momento, foi possível evidenciar as discontinuidades nas práticas de projetos, mostrando como funcionavam numa lógica exercida no planejamento de práticas de projetos como metodologia de sala de aula, propagando os princípios regidos pelo movimento da Escola Nova. *Projetos* emergem na cena educacional quando a escola assume que não se centra mais na aquisição dos conhecimentos, tendo como intenção preparar sujeitos escolares com capacidade de inserção na vida social e profissional para a nova sociedade homogênea e democrática, pautada no princípio de igualdade de oportunidade para todos.

Num deslocamento pautado no neoliberalismo, *projetos* se dão como possibilidade de fazer parcerias com outras instituições e ampliam o sentido, fazendo parte de questões mais sociais, agindo como estratégia de prevenção do risco e gestão, manifestando-se na vontade de governar as condutas individuais e coletivas, em políticas assistencialistas que se justificam na manutenção do sucesso escolar.

Destacando recorrências na análise do material, foi possível perceber discursos das teorias psi, do movimento da Escola Nova, do Neoliberalismo e discurso legais dando condições de possibilidade ao deslocamento da escola para uma permanência de *projetos* no campo educacional.

Nas continuidades analisadas, marquei algumas das verdades que sustentam a prática de projetos, evidenciando ressonâncias que dão condições para que práticas de projetos permaneçam na pauta da escola contemporânea, destacando projetos para uma aprendizagem pelo interesse e pela necessidade, projetos para uma aprendizagem na busca de soluções e

preparação para a vida e projetos para uma aprendizagem eficaz e inovadora.

Problematizei continuidades e descontinuidades nas práticas de projetos, examinando sentidos e significados assumidos por práticas de projetos em diferentes tempos e condições de possibilidades específicas. Tomei como discurso práticas num sistema que acolhe ditos sobre uma prática, fazendo funcionar verdades dentro de uma lógica de governo.

O imperativo de realizar projetos como prática do campo educacional assumiu vigor e encontrou-se em terreno sempre fértil para todas as funções que a escola veio desenvolvendo porque a escola se mantém como esse lugar que ensina e educa. Desde os movimentos da modernização pedagógica, *projetos* se fazem como útil estratégia para o governo da população, como possibilidade de manutenção da ordem social no controle dos riscos e busca de segurança.

Assim, o anseio de se realizarem projetos no campo pedagógico mantém-se presente como essa vontade de verdade num estatuto de prática que melhor atende aos desejos e necessidades da população, da educação, da sociedade.

Os conhecimentos têm uma função social. Mesmo com diferentes relações de poder, mesmo com diferentes deslocamentos, a escola continua desempenhando uma função importante na condução das condutas.

Colocando-me no movimento que implica deslocar-se para separar e pensar de outros modos aquilo que é dado como verdade, mostrei condições de possibilidade para um estatuto de verdade dado às práticas de projetos em educação. Entendendo-se essas práticas como importante estratégia para a maquinaria escolar colocar em funcionamento uma racionalidade de governo, *projeto* torna-se potencialmente útil para que se constituam sujeitos que atendam a verdades, a certos domínios de saber que respondam a certas condições políticas.

Foi intenção desta pesquisa estranhar uma prática pedagógica com ares de “intocável”, interrogando os modos pelos quais a prática de projetos

entrou no cenário educacional movimentando sentidos e possibilidades e assumiu caráter de planejamento e organização curricular. Num exercício de estranhamento, minha pesquisa intencionou desnaturalizar o sentido dado a práticas denominadas por *projetos*, a fim de ver como esse tipo de planejar tornou-se um fazer privilegiado nas escolas. Foi possível perceber que essa prática atua como uma estratégia de controle, regulação e normalização, exercendo uma biopolítica escolar, tornando-se uma verdade que atende às exigências de atualização e inovação educacional.

Analisei acontecimentos que possam ter dado legitimidade para a prática de projetos num movimento metodológico que implicou cruzar dados, identificar aproximações e/ou afastamentos entre os diferentes discursos, reunindo regularidades que puderam problematizar uma verdade. Nesse movimento, foi possível perceber os fatores que interferiram na emergência de projetos como prática do campo educacional e as condições que possibilitaram essa prática.

Minha pesquisa quis situar-se numa investigação pedagógica de analisar práticas exercidas na escola, interrogando sobre práticas de denominadas de *projetos*. Na pesquisa, foi possível pensar o planejamento e organização denominados por *projetos* como estratégias potentes para manter presente um estatuto marcado pela lógica da maquinaria escolar moderna, visibilizando especialmente duas racionalidades políticas; a disciplinar e a de seguridade.

Nesse contexto, foi possível entender a escola como um dos focos de atenção do Estado para o desenvolvimento das políticas de Estado na produção de identidades e subjetividades específicas, exercendo um papel fundamental na produção das identidades, uma vez que produz uma visão própria da organização do planejamento e porque atua na subjetivação das pessoas. Práticas sob a lógica de planejamento por projetos são úteis para atender às modificações econômicas, culturais, sociais, aspirando, projetando modos de ser e viver.

Ao chegar ao final desta pesquisa, percebo o quanto esse exercício de

repetidos movimentos de pensar e repensar questões da educação e do cotidiano que envolvem as cenas pedagógicas tem contribuído para a minha formação e qualificação profissional no exercício de coordenadora pedagógica. A pesquisa tornou-se meu esforço diário de pautar o tempo entre o cotidiano escolar, possibilitando-me olhares múltiplos e diversificados na busca de novas possibilidades e organização de um jeito de investigar.

Penso que esta dissertação se torna relevante para que outros, assim como eu fiz, possam se colocar questionamentos e perceber outros movimentos de estudo a partir deste realizado, contribuindo para a análise das questões pedagógicas e da forma como se dão as práticas escolares.

Vejo ainda possível dar continuidade à pesquisa, analisando outras “caixinhas” que fui abrindo e onde fui guardando questões que ampliariam muito o que era possível fazer no tempo do Mestrado. Entre outras questões, penso que seria interessante analisar como *projetos* foi influenciando um jeito de ensinar e constituir a docência. Outra possibilidade seria estudar como as práticas de projeto como organização curricular têm movimentado a e potencializado a formação docente.

Para finalizar esta dissertação, trago novamente as palavras de Gore (1995) para lembrar que

Olhar outra vez para os mecanismos de nossas instituições educacionais, questionar a “verdade” de nossos próprios e cultivados discursos, examinar aquilo que faz com que sejamos o que somos, tudo isso abre possibilidades de mudança (GORE, 1995, p.17).

Talvez esse movimento de mudança seja expresso, registrado, por algum tipo de projeto, mas isso não terá maiores problemas, porque usarei esse registro como um simples registro das intenções que pretendo desenvolver. Não olharei para o próprio projeto como uma salvação, uma prevenção, um eficiente método, nem como a melhor forma de gestão. Ele será apenas um instrumento, mas a energia estará nos processos que ele

coloca em ação: conhecimento, saberes, poderes.

Talvez o aprendizado mais importante seja o de que não há lugar livre das relações de poder. Portanto, teremos que estar sempre atentos para as relações que cada projeto coloca em ação e as suas produtividades. Penso que esse movimento pode nos ajudar a viver uma docência mais comprometida com as necessidades da vida contemporânea.

## REFERÊNCIAS

*A reconstrução educacional no Brasil, ao povo e ao governo: manifesto dos pioneiros da Educação Nova.* São Paulo: Nacional, 1932. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.html>>. Acesso em: 13 mar. 2008.

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e políticas Educacionais: Entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. In *Educação & Sociedade*, n° 75. Campinas. Ago. 2001.

ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes Teixeira. Planejamento educacional em tempos de reforma: onde fica a escola?. In: *28ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu. 2005, v.1. p.192-192. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt05/GT05-546--Int.rtf>> Acesso em: 10 ago. 2009.

AMARAL, Wilson do Filho. *As competências como proposta de desenvolvimento profissional do educador*. Dissertação de Mestrado. Universidade Presbiteriana Mackenzie: Faculdade de Educação, Arte e História da Cultura, 2004.

ANDRADE, Sandra dos Santos. *Uma boa forma de ser feliz: representações de corpo feminino na revista Boa Forma*. Porto Alegre: UFRGS. Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/1623>>. Acesso 15 mai. 2008.

BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. *Vidas desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. *A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.



BAUMAN, Zygmunt. *Confiança e medo na cidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

BAFFI, Maria Adelia Teixeira. Projeto Pedagógico: um estudo introdutório. *Pedagogia em Foco*. Petrópolis, 2002. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/gppp03.htm>>. Acesso em: 10 mar. 2008.

BANCO MUNDIAL. *O financiamento da educação em países em desenvolvimento*. Washington: World Bank, 1987.

\_\_\_\_\_. *Plano Decenal de Educação para Todos: 1993-2003*. Brasília, DF: MEC, 1993.

\_\_\_\_\_. *Planejamento Político-estratégico (1995-1998)*. Brasília, DF: MEC, 1995 a.

BASTOS, Maria Helena Câmara. *O Novo e o Nacional em revista: A Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942)*. São Paulo: USP. Tese de Doutorado em Educação, Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 1994.

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

BRASIL. *Ensino médio inovador*. 2009. Brasília: MEC/SEB, 1997. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino\\_medioinovador.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino_medioinovador.pdf)>. Acesso em: 15 mar. 2009.

BRASIL. Lei nº 10.172/2001. *Plano Nacional de Educação*. PNE. Subsídios para a Elaboração dos Planos Estaduais e Municipais de Educação. Brasília: MEC/SEB 2001. Disponível em: < [http://www.inep.gov.br/download/cibec/2001/titulos\\_avulsos/miolo\\_PNE.pdf](http://www.inep.gov.br/download/cibec/2001/titulos_avulsos/miolo_PNE.pdf)>. Acesso em 15 mar. 2009.

BRASIL. *Orientações para o Ensino Fundamental de 9 anos*. Brasília: MEC/SEB, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2009.

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

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. Tradução: Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CARVALHO, Vera Lucia Lemos de. *Uma leitura sobre avaliação na revista nova escola nos anos 1996 a 2004*. Dissertação de Mestrado. Universidade

de São Paulo: Faculdade de Educação, 2006.

CASTRO, Edgardo. *El vocabulario de Michel Foucault: un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Prometeo, 2004.

CATANI, Denice Bárbara; BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.) *Educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação*. São Paulo: Escrituras. 1997.

CHIQUITO, Ricardo Santos. *Planejamento de ensino: formas de ver e maneiras de dizer a política curricular*. Paraná: PUC/PR. Dissertação de Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Faculdade de Educação, 2007.

COMÊNIO, João Amós. *Didáctica Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. Fundação Calouste Gulbenkian, 4ª ed., 1996.

CORAZZA, Sandra Mara. *O que quer um currículo?: pesquisas pós-críticas em educação*. Petrópolis: Vozes, 2001.

CORAZZA, Sandra Mara. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, F. B. *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus Editora, 9ª ed, 2003.

CORAZZA, Sandra Mara. Projetos pedagógicos: a educação integral e os arranjos possíveis. In: SEMINÁRIO NACIONAL TECENDO REDES PARA E EDUCAÇÃO INTEGRAL. PRÊMIO ITAÚ-UNICEF/ CENPEC, 2006. São Paulo.

CORRÊA, Maria Laetitia; PIMENTA, Solange Maria. *Teorias da administração e seus desdobramentos no âmbito escolar*. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (org). *Gestão Educacional: Novos olhares, novas abordagens*. 4ª edição, Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2005.

COSTA, Gilcilene Dias da. *Entre a política e a poética do texto cultural - a produção das diferenças na revista Nova Escola*. Porto Alegre: UFRGS. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 2003.

COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (org). *Velhos temas, novos problemas - a arte de perguntar em tempos pós-modernos*. Caminhos investigativos III - riscos e possibilidades de se pesquisar nas fronteiras. DP&A editora, 2005. p.199-214.

CABRAL NETO. *Reforma Educacional e Cidadania*. In: CABRAL NETO (Org). *Política educacional: desafios e tendências*. Porto Alegre: Sulina, 2004.

CARDOSO, Fernando. Henrique. *Avança Brasil*. Brasília, DF: Papirus, 1998.

CASTANHO, Sergio. *Globalização: redefinição do Estado Nacional*. In: LOMBARDI, José Claudinei. *Globalização, Pós-modernidade e educação*:

*história, filosofia e temas transversais*. Campinas: Autores Associados, 2001.

CONFERÊNCIA NACIONAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Documento Base. Volume I- Brasília, Ministério da Educação, 2010. In: [http://conae.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=327:documento-base-&catid=38:documentos&Itemid=59](http://conae.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=327:documento-base-&catid=38:documentos&Itemid=59).

DEWEY, John. *Democracia e Educação*. 3. ed., São Paulo: Companhia Editora Nacional (1959). Sexo, poder e a política da identidade

DUARTE, Claudia Glavan. *A "realidade" nas tramas discursivas da educação matemática*. Projeto de pesquisa de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo, 2008.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de Endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; KLEIN, Rejane Ramos. *Reprovação escolar na sociedade de aprendizagem: um risco a prevenir*. In: VI Congresso Internacional de Educação, 2009, São Leopoldo. VI Congresso Internacional de Educação-Educação e tecnologias: sujeitos (des)conectados?. São Leopoldo: Casa Leiria, 2009. p. 1-13.

FARIA, Gina Glaydes Guimarães de. *Nova escola: um projeto político-pedagógico em andamento (1986-2000)*. Goiás: UFG. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2002.

FENELON, Juliana Naves. *Saberes docentes em construção: as percepções dos professores sobre o trabalho com a pedagogia de projetos*. 2004. Disponível em: <[http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao\\_FenelonJN\\_1.pdf](http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_FenelonJN_1.pdf)>. Acesso em: 30 mar. 2009.

FIGUEIREDO, Renato Pereira de. *Subsídios para uma proposta de educação física voltada para a temática ambiental: inserções no desenvolvimento sustentável*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília - desenvolvimento sustentável. 2002.

FIMYAR, Olena. Governamentalidade como ferramenta conceitual na pesquisa de políticas educacionais. *Revista Educação e Realidade*. Nº 34. Volume 2. mai./ago. 2009. p. 35-56.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de pesquisa*. Nº 114, Nov. 2001. p. 197-223. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>>. Acesso em: 25 Set. 2009.

FONSECA, Nelita Alves da; MOURA, Dácio Guimarães de; VENTURA, Paulo Cezar Santos. Os projetos de trabalho e suas possibilidades na aprendizagem significativa: relato de uma experiência. *Educação Tecnológica*. Belo Horizonte. Volume 9. Nº1. p.13-20. jan./jun. 2004.

FOUCAULT, Michel. An Interview: *Sex, Power and the Politics of Identity*. entrevista com B. Gallaghère A. Wilson, Toronto, Jun. 1982; *The Advocate*, n. 400, 7 de Ago. 1984, p. 26-30 e 58.

FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. (R. C. M. Machado, E. J. Morais Trad.) Rio de Janeiro: PUC, 1984.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 2 - O Uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984a.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 3ª edição, Rio de Janeiro: Forense-Universitária. 1987.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Organização de Roberto Machado. São Paulo: Graal, 2004.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Nascimento da prisão. Tradução: Raquel Ramallete. 29ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

FOUCAULT, Michel. *Os recursos para o bom adestramento*. In: FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p.153-172

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. *A governamentalidade*. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Organização de Roberto Machado. São Paulo: Graal, 2007, p. 277-293.

FOUCAULT, Michel. *Genealogia e Poder*. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Organização de Roberto Machado. São Paulo: Graal, 2007, p.167-177.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 16ª ed. São Paulo, Loyola, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica: curso no Collège de France (1978-1979)*. São Paulo: Martins fontes, 2008a

FOUCAULT, Michel. *Segurança, território e população: curso no Collège de France (1977-1978)*. São Paulo: Martins fontes, 2008b.

GADELHA, Sylvio. *Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões a partir de Michel Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

GALEANO, Eduardo Galeano. *O Livro dos Abraços*. Porto Alegre, L&PM

editores, 2005.

GARCIA, Maria Manuela Alves. *Pedagogias críticas e subjetivação: uma perspectiva foucaultiana*. Petrópolis: Vozes, 2002.

GIROTTO, Cyntia Graziella G. Simões. *A (re) significação do ensinar-e-aprender: a pedagogia de projetos em contexto*. Departamento de didática Faculdade de Filosofia e ciências – UNESP/Marília, 2003. Disponível em: <[http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2003/A\\_resignificacao do\\_ensinar.pdf](http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2003/A_resignificacao_do_ensinar.pdf)>. Acesso em: 24 Mai. 2008.

GOMES, Dayse Oliveira. *O negro na revista Nova Escola*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense: Faculdade de Educação, 2003.

GORE, Jennifer M.. Foucault e Educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da(Org.). *O sujeito da Educação: Estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1995. 2ª edição, p. 9-20.

HORA, Dinair Leal da. *Gestão democrática na escola*. 6ª edição. Campinas, São Paulo: Papirus, 1999.

KLEIN, Madalena. O aluno como empresário de si. VEIGA-NETO, Alfredo; SCHMIDT, Saraí (orgs.). *A educação em tempos de globalização*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

KRUSE, Maria Henriqueta Luce. *Os poderes dos corpos frios – das coisas que se ensinam às enfermeiras*. Porto Alegre: UFRGS. Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/3436>. Acesso 15 mai. 2008.

LAGÔA, Ana Mascia. *A representação da professora na revista nova escola*. Rio de Janeiro: UFRJ. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro: Faculdade de educação, 1998.

LARROSA Jorge. A estruturação pedagógica do discurso moral. Algumas notas teóricas e um experimento exploratório. In *Educação & Realidade*, no. 21(2): jul./dez., 1996.

LEITE. Ana Cláudia Caldas de Arruda. *A noção de projeto na educação: o "método de projeto" de William Heard Kilpatrick*. 2007. Disponível em: <[http://www.sapientia.pucsp.br//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=5269](http://www.sapientia.pucsp.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5269)> Acesso em: 25 Mai. 2008.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. *Revista Educação e Realidade*, n.º 34. Volume 2, mai./ago. 2009. p. 153-169.

MARTINS, Marizilda Guimarães Lemos. *Uma experiência de desenvolvimento de projetos didáticos na educação infantil bilíngue*. 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07122007->

155142/>. Acesso em: 30 mai. 2008.

MARTINEZ, Domenica. *Implicações do lúcido na educação escolar: uma análise da revista Nova Escola (1996-2004)*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

MASSA, Clarice; MASSA, Andréia. *A banalização do termo “projeto” no cotidiano escolar*. Revista FacTuS: Revista de Estudos Acadêmicos da Faculdade Taboão da Serra – FTS, 2007, p.123-140, 2007. Disponível em: <<http://www.fts.com.br/fts/revistas/factus.asp>>. Acesso em: 30 ago. 2008

MATOS, Luiz Alves de. *O planejamento do ensino*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Volume 27, nº66, p. 82-124. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001665.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2009.

MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro; LUNA, Marcelina Gonzaga de. *Pedagogia de projetos: uma proposta de trabalho no ensinar e aprender*. *Revista Olhar de Professor*. 2004. volume 7, Nº 002. Universidade Estadual de Ponta Grossa Ponta Grossa, Brasil. p. 159-165.

MORAES, Reginaldo. C. *Reformas neoliberais e políticas públicas: Hegemonia ideológica e redefinição das relações estado-sociedade*. In: *Educação & Sociedade*, Nº. 80. Volume 23. Set. 2002.

MORRONE, Maria Lucia. *Revista nova escola: discurso, representações pedagógicas no ensino de história - 1986-1995*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Educação: história, política, sociedade, 2003.

NOGUEIRA, Nilbo Nogueira. *Pedagogia de Projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das Múltiplas Inteligências*. São Paulo: Editora Érica Ltda, 2001, 3ª edição.

NÓVOA, Antônio. *A imprensa de educação e ensino: concepção e organização do repertório português*. In: CATANI, D. B. & Bastos, M. H.C. (orgs). *Educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação*. São Paulo, Escrituras, 1997.

OLIVEIRA, Elaine Lacerda de. *Os saberes pedagógicos e o modelo de docência veiculados pela revista Nova Escola (1998-2002)*. São Paulo: USP. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2006.

OLIVEIRA, Cláudio José de. *Políticas educacionais e discursos sobre matemática escolar: um estudo a partir da revista nova escola*. Tese de Doutorado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo. 2006.

PASSOS, Cleide Maria Teixeira Veloso dos. *As cartas do leitor nas revistas nova escola e educação*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de

Pernambuco: Faculdade de Letras, 2002.

PAULA, Flávia Anástacio de. *Lições, deveres, tarefas, para casa: velhas e novas prescrições para professoras*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas: Faculdade de Educação, 2000.

PEDROSO, Leda aparecida. *A revista nova escola: política educacional na "nova república"*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas: Faculdade de Educação, 1999.

PIMENTEL, Maria Cristina Guimarães. *A encenação da compreensão nos PCN fáceis de entender: uma análise enunciativa*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, 2006.

PIRES. Aquiles Augusto Maciel. *Empreendedorismo, protagonismo e pedagogia de projetos: uma simbiose transdisciplinar*. 2006. Disponível em: <<http://www.et.cefetmg.br/info/downloads>>. Acesso em 10 jul. 2008.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO/PDE. Base de dados. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/livromiolov4.pdf>>. Acesso em 12 jul. 2009.

POPKEWITZ, Thomas S.; OLSSON, Ulf; PETERSSON, Kenneth. Sociedade da aprendizagem, comopolitismo, saúde pública e prevenção à criminalidade. *Revista Educação e Realidade*. Nº 34. Volume 2. Mai./ago. 2009. p. 73-96.

RAMOS, Marise Nogueira. A Pedagogia das Competências e a Psicologização das Questões Sociais. *Boletim técnico do SENAC*. Rio de Janeiro. v. 27, n. 3, p. 26-35, dez., 2001.

REVAH, Daniel. *Configuração do impresso sob a ordem construtivista*. 2005. Universidade Federal de São Paulo: Campus Guarulhos, 2005. Disponível: <[http://www.alb.com.br/anais16/sem07pdf/sm07ss15\\_01.pdf](http://www.alb.com.br/anais16/sem07pdf/sm07ss15_01.pdf)>. Acesso em: jul. 2009.

REZENDE, F.C. *Gastos públicos e mudanças recentes no papel do Estado nacional*. Novos Estudos CEBRAP, São Paulo, v.43, n.4, p. 123-139, mar.2002.

ROCHA, Andreza Roberta. *Relatos de experiência: publicados na revista nova escola (2001-2004): modelo de professora ideal*. São Paulo: USP. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19102007-155608>>. Acesso em: 10 jul. 2008.

ROCHA, Bárbara Trindade. *Cartas em revista: estratégias editoriais de difusão e legitimação da nova escola*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, 2004.

ROCHA, Cristianne Maria Famer. *A escola na mídia: nada fora do controle*.

Porto Alegre: UFRGS. Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/6351>>. Acesso em: 15 mai. 2008.

RODRIGUES, Luciana Azevedo. *A (in)disciplina em revista: um estudo sobre indústria cultural*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos: Faculdade de Educação, 2007.

RODRIGUES, Luiz Cláudio Pinheiro; ANJOS, Maylta Brandão dos; RÔÇAS, Giselle. Pedagogia de projetos: resultados de uma experiência. *Revista Ciências & Cognição*. 2008, Vol 13 (1): 65-71. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org>> . Acesso em: jul. 2008.

ROSE, Nikolas. Inventando nossos eus. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SALOMÃO, Choueri Júnior. *Projetos como Prática Pedagógica no Ensino de Tecnologia: um Relato de Experiência*. 2006. Disponível em: <<http://www.centropaulasouza.sp.gov.br/Posgraduacao/Trabalhos/Dissertacoes/Dissertacoes.html>>. Acesso em jul. 2008.

SANTOS, Cinthia Cristina Guidini dos. *A pedagogia de projetos na formação interdisciplinar de professores: novas perspectivas das políticas educacionais*. 2006. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-7122007-155142/>>. Acesso em: 20 jul. 2008.

SANTOS, Ismar Inácio Filho dos. *A dialogia entre a revista nova escola e o professor-leitor: implicações para o trabalho docente*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso: Estudos de Linguagem, 2007.

SANTOS, João de Deus. *Formação continuada: cartas de alforria & controles reguladores*. Porto Alegre: UFRGS, 2006. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

SAVIANI, Demerval. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. In J Lombradi, D. Saviani & M. I. M. Nascimento (Orgs.), *Navegando na história da educação Brasileira*. p. 60-75. Campinas: HISTEDBR, 2006.

SCALZO, Marília. *Jornalismo de Revista*. São Paulo: Contexto, 2003.

SCHMIDT, Sarai Patrícia. *Ter atitude: escolhas da juventude líquida: um estudo sobre mídia, educação e cultura jovem global*. Porto Alegre: UFRGS. Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp027035.pdf>> Acesso 15 mai. 2008.



SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. . *Política Educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 3ª edição, 2004.

SILVA, Jani Alves da. *Políticas públicas para a educação infantil em revistas dirigidas: uma análise da revista nova escola e revista criança na década de 1990*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá: Faculdade de Educação, 2006.

SILVA, Kelly Cristina Nunes da. *A identidade docente e o discurso da mídia*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília – linguística, 2005

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Liberdades reguladas – a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Editora Vozes, Petrópolis, 2ª edição, 1999.

SILVEIRA, Fernanda Romanezi da. *Um estudo das capas da revista nova escola: 1986-2004*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas: Faculdade de Educação, 2006.

SOMMER, Luís Henrique. A ordem do discurso. *Revista Brasileira de Educação*. v. 12, n° 34 jan./abr. 2007, p.57-67.

SOUZA, R. A. . John Dewey e a Educação Brasileira: Uma Trajetória das Ideias Pedagógicas no Brasil. *VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas*, 2009, Campinas. VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas, Campinas: Unicamp, 2009.

STUMPF, Débora Karine. *As representações de sexualidade no currículo da Nova Escola e a construção do sujeito heterossexual*. Porto Alegre: UFRGS. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 2003.

TAVARES, T. M. *Gestão Pública no Sistema de Ensino do Paraná (1995/2002)*. Doutorado em Educação. São Paulo. Faculdade de educação, 2004.

UNESCO. *Planejamento da Educação*. Conferências promovidas pela Unesco. Um levantamento mundial de problemas e perspectivas. Tradução de Paulo Rogério Guimarães Esmanhoto. 3ª ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, Editora FGV, 1981.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n° 6, 1992, p. 68 - 96.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URÍA, Fernando. *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta, 1996.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Planejamento – projeto de Ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*. 8ª edição. São Paulo: Libertad,

2000.

VASCONCELLOS, C. S. *Planejamento: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo*. São Paulo: Libertat, 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.) *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 23. ed. Campinas: Papirus, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e educação: há algo de novo sob o sol? In: VEIGA-NETO, Alfredo (org.) *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995. p.9-56.

VEIGA-NETO, Alfredo. A didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. *Revista Educação e Realidade*. Nº 21. Volume 2, jul./dez.1996. p. 161-175.

VEIGA-NETO, Alfredo. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola?. In: CANDAU, Vera Maria (org). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas do governo. In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP & A, 2002, p. 13-38.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governo ou governamento. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 5, n. 2, p. 79-85, jul./dez., 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e Pós-Modernidade: impasses e perspectivas. 2006. *Educação on line* (PUC-Rio), Rio de Janeiro, 2, 2, p. 13-38.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo. *A escola moderna é controladora*. Entrevista concedida para IHU on-line. Disponível em: < [http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com\\_tema\\_capa&Itemid=23&task=detalhe&id=1424&id\\_edicao=309](http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_tema_capa&Itemid=23&task=detalhe&id=1424&id_edicao=309)>. Acesso em: 10 de nov. 2008b.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. *Revista de Ciências da Educação*, nº 7, 2008a. p. 141-150.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. **Educação e Sociedade**, volume 28, nº 100, outubro 2007. p. 947-963. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: mar. 2008.

VIDAL, Ricardo. A gestão participativa na organização empresarial (GPOE). In: LEITE, F. Tarciso. (orgs). *Por uma teoria da gestão participativa: novo*

paradigma de administração para o século XXI. Fortaleza; Universidade de Fortaleza, 2000.

VIEIRA, Martha Lourenço. *Construtivismo: A prática de uma metáfora - forma/conteúdo do construtivismo em nova escola*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais: Faculdade de Educação, 1995.

VIEIRA, S. L. Políticas de formação e cenários de reforma. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 2002. São Paulo: Anais...N.º 1, CD-ROM.

WALKERDINE, Valérie. *Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista*. In: T.T. da SILVA (org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis, Vozes, 1998, p. 143-216.

WESCHENFELDER, Noeli Valentina. *Uma história de governamento e de verdades: educação rural no RS 1950/1970* Porto Alegre: UFRGS. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande Do Sul, Faculdade de Educação, 2003. Disponível em: <[http://hdl.handle.net/10183/4154\\_000397490](http://hdl.handle.net/10183/4154_000397490)>. Acesso em: 10 mai. 2008.

XAVIER, Maria Luisa M.; DALLA ZEN, Maria Isabel H. (orgs). *Planejamento em destaque: análises menos convencionais*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2000.

**ANEXO**

**Educadora Nota 10 de 2007 usa a curiosidade das crianças da pré-escola pelos insetos em projeto de iniciação científica**

**CRISTIANE MARANGON,**  
de Rio Branco, AC  
cmarangon@abril.com.br

Figura 1 – Nova Escola jan/fev 2008, p. 38

**“Eu prefiro boneca”**

Projeto para desenvolver a oralidade e a escrita na pré-escola faz com que as crianças expressem suas preferências e respeitem as dos colegas

Figura 2 – Nova Escola março 2008, p. 43

# Troca de saberes

Fez um projeto ou uma atividade bem-sucedidos? Escreva sobre eles e compartilhe com seus colegas da escola, do Brasil e do mundo

Figura 4– Nova Escola março 2008, p. 43

**“FEVEREIRO E MARÇO – Projeto Planeta Água  
Poluição, Manancial de rios, Aquecimento global...  
ABRIL A SETEMBRO – Projeto Volta ao Mundo em 80 dias  
Rotação, translação e fusos horários...  
OUTUBRO E NOVEMBRO – Projeto Corpo e Movimento  
Higiene e saúde, Atividades físicas”**

Extraído do planejamento da 4a série A da professora  
Maria do Carmo, de Jundiaí.

Figura 3 – Nova Escola jan/fev 2008, p. 38

## Ler é preservar

Projeto Douradinho promove a democratização  
da leitura com mensagem de conscientização ecológica

Figura 7 – Nova Escola agosto 2008, p. 35



**É hora de colocar  
seus melhores projetos  
em prática.**




**www.moderna.com.br/  
buritimirim**




**www.moderna.com.br/  
projetoburiti**




**www.moderna.com.br/  
projetoarariba**

**Na volta às aulas, conte com o nosso apoio.**

Acesse os sites e conheça os serviços e apoios pedagógicos oferecidos aos professores que adotaram os projetos.

Canais de atendimento ao Professor:  
**DDG 0800 13 0033**  
**modernaonline@moderna.com.br**

**www.moderna.com.br**  
**0800 17 2002**

Entre no site e utilize os serviços disponíveis aos educadores de todo o país.



**Moderna**  
*Fazendo escola com você*

Figura 5 – Nova Escola jan/fev 2008, p. 15

# Projeto Combate ao Fumo

29 de Agosto - Dia Nacional de Combate ao Fumo

Todo mundo já sabe que o uso do cigarro é um vício que não traz benefício algum para as pessoas, sejam elas fumantes ou não.

Desde pequenas, as crianças já perceberam isso. Porém algumas ainda são obrigadas a conviver em um ambiente onde os adultos insistem em ignorar todos os sinais de alerta e fecham os olhos para os problemas que seu vício causa a todos.

Pensando nisso, nossos alunos das 2<sup>as</sup>, 3<sup>as</sup> e 4<sup>as</sup> séries pesquisaram sobre o assunto e montaram esse "site" com muitas informações e curiosidades que farão você refletir também sobre esse tema.

**PRODUÇÃO NA WEB**  
Projeto de site dos alunos do Colégio Joana D'Arc, em São Paulo, é focado no conteúdo curricular

**Efeitos das novas embalagens de cigarro sobre o consumo**  
Pesquisa feita pelos alunos das 5<sup>as</sup> séries do ensino fundamental

Figura 6 – Nova Escola set 2008, p. 84



**Se você quer ser um EDUCADOR NOTA 10 em 2009,  
agora é hora de registrar as atividades do seu projeto.**



**JORGE MARQUES DE MORAES**  
SEGMENTO: LÍNGUA PORTUGUESA - ENSINO FUNDAMENTAL II  
PROFESSOR NOTA 10 2008

Para explorar a obra do paraibano Ariano Suassuna, Jorge uniu o estudo sobre a vida e os textos do escritor à produção de podcasts, programas de áudio disponibilizados via internet. Além de conseguir despertar nos alunos o gosto pela leitura, o professor fez com que eles compreendessem peculiaridades da linguagem oral.

**Acesse o site de NOVA ESCOLA e consulte o manual de instruções para saber:**

- Critérios de seleção
- Exemplos que não devem ser seguidos
- Como registrar
- Novidade: Categoria Gestor Nota 10!

[www.ne.org.br/premiovc](http://www.ne.org.br/premiovc)



**PRÊMIO VICTOR CIVITA**  
**Educador Nota 10**

Realização:



Patrocinador:



Figura 8 – Nova Escola abril 2009, p. 81