

CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO
UNISAL – CAMPUS MARIA AUXILIADORA

JAMILE HELENA BIAGGI SIQUEIRA

A percepção dos professores sobre a Metodologia de Projetos como recurso de ensino-aprendizagem: Um estudo de caso do Núcleo de Educação Integrada (NEI), nos períodos de 1993 a 2013 e de 2014 a 2015

Americana

2017

CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO
UNISAL – CAMPUS MARIA AUXILIADORA

JAMILE HELENA BIAGGI SIQUEIRA

A percepção dos professores sobre a Metodologia de Projetos como recurso de ensino-aprendizagem: Um estudo de caso do Núcleo de Educação Integrada (NEI), nos períodos de 1993 a 2013 e de 2014 a 2015

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Centro Universitário Salesiano de São Paulo, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação – área de concentração: Educação Sociocomunitária. Linha de pesquisa: A intervenção educativa sociocomunitária: linguagem, intersubjetividade e práxis, sob a orientação do Prof. Dr. Antonio Carlos Miranda.

Americana

2017

Siqueira, Jamile Helena Biaggi

A percepção dos professores sobre a Metodologia de Projetos como recurso de ensino-aprendizagem: Um estudo de caso do Núcleo de Educação Integrada (NEI), nos períodos de 1993 a 2013 e de 2014 a 2015 / Jamile Helena Biaggi Siqueira. -- Americana, 2017.
86 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- UNISAL - CAMPUS MARIA AUXILIADORA, Americana, 2017.
Inclui bibliografia

1. Escola Regular. 2. Educação não-formal. 3. Fundação Romi. I. Miranda, Antonio Carlos (orient). II. Título.

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática do UNISAL/Bibliotecas,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

JAMILE HELENA BIAGGI SIQUEIRA

A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A METODOLOGIA DE PROJETOS COMO RECURSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: UM ESTUDO DE CASO DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INTEGRADA (NEI), NOS PERÍODOS DE 1993 A 2013 E DE 2014 A 2015.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Centro Universitário Salesiano de São Paulo, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação – Área de Concentração: Educação Sociocomunitária.

Linha de pesquisa:

Análise histórica das práticas educativas nas experiências sociocomunitárias e institucionais.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Carlos Miranda

Dissertação defendida e aprovada em **16 de agosto de 2017**, pela comissão julgadora:

Prof. Dr. Regiane Aparecida Rossi Hilkner – Membro Externo
Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL

Prof. Dr. Renato Kraide Soffner – Membro Interno
Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL

Prof. Dr. Antonio Carlos Miranda – Orientador
Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL

Dedico este trabalho a meus pais, pelo incentivo e apoio em todas as minhas decisões. E ao meu marido pelo apoio incondicional nessa jornada e por compreender a minha ausência.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me dado a vida, e me abençoado colocando pessoas tão especiais a meu lado, sem as quais certamente não teria dado conta de finalizar essa pesquisa.

Agradeço a meus pais e irmã, Jumara, Geraldo e Giovanna, que me apoiaram e me apoiam com todo o amor, educação e compreensão. Ao meu marido, Pedro Siqueira, pelo incentivo e carinho, não me deixando desistir em nenhum momento.

Agradeço à instituição Fundação Romi, que abriu as portas para a minha pesquisa me proporcionando a realização deste trabalho; aos educadores que lá lecionam e à coordenação, que me auxiliaram e participaram do Grupo Focal.

Aos docentes do UNISAL, pelo conhecimento, palavras e exemplos que nos influenciaram no aspecto pessoal e profissional. Ao meu orientador, Prof. Miranda pela paciência, amabilidade desde o início do projeto até o final do trabalho. E aos professores Renato e Regiane, pelos questionamentos propostos e pela assistência dada desde a qualificação até a defesa.

Cada um, mesmo os não listados neste agradecimento, prestaram uma ajuda valiosa que valorizo e agradeço sinceramente.

“O educador se eterniza em cada ser que educa.”

Paulo Freire

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo apresentar a percepção dos professores acerca da metodologia de Projetos de Trabalho como recurso de ensino-aprendizagem desenvolvida em uma escola da macrorregião de Campinas, NEI – Núcleo de Educação Integrada na Fundação Romi, nos períodos de 1993 a 2013 e de 2014 a 2015. A escolha por este local não foi aleatória, uma vez que, essa instituição desenvolve esse projeto há 23 anos. A investigação foi realizada com nove docentes da instituição, por meio de Grupos Focais que consideraram os dois recortes temporais. Essa pesquisa foi de cunho qualitativo, documental, em que os relatos dos professores participantes nos demonstram as equivalências e desigualdades na elaboração dos projetos criados por eles. No primeiro período investigado, verificou-se que o foco dos projetos era na capacidade cognitiva dos alunos e, na segunda fase, nas habilidades a partir do conteúdo programático curricular. A configuração que se apresenta na segunda fase pode ser justificada pelas mudanças que se deram no modelo de funcionamento da instituição entre os períodos estudados neste trabalho. Até 2013, o trabalho docente se dava em um modelo não-formal de educação, em que os alunos desenvolviam atividades educativas no contraturno da escola regular. O trabalho docente nos anos de 2014 e 2015 passou a ser regular de tempo integral. A partir dos dados coletados, percebeu-se que, na última fase estudada, os docentes se apresentam angustiados com o método de avaliação por critérios, mas reafirmam que a ênfase em um trabalho promotor de autonomia e da liberdade, a despeito das demandas curriculares, ainda é mantida.

Palavras-chave: Escola Regular, Educação não-formal, Metodologia de Projetos, Fundação Romi.

ABSTRACT

The present study aims to present the teachers' perception about the Work Projects methodology as a teaching-learning resource developed at a school in the macro region of Campinas, NEI - Núcleo de Educação Integrada da Fundação Romi, from 1993 to 2013 and from 2014 to 2015. The choice for this place was not random, since this institution has been developing this project for 23 years. The research was carried out with nine professors of the institution, through Focus Groups that considered the two temporal cuts. This research was qualitative and documentary, in which the reports of the participating teachers show us the equivalences and inequalities in the elaboration of the projects created by them. In the first period investigated, it was verified that the focus of the projects was on the cognitive capacity of the students and, in the second phase, on the abilities from the programmatic curricular content. The configuration presented in the second phase can be justified by the changes that occurred in the model of the institution operation between the periods studied on this dissertation. Until 2013, the teaching work took place in a non-formal model of education, in which the students developed educational activities before or after regular school. The teaching work in the years 2014 and 2015 became regular, offered full time. From the data collected, it was noticed that, in the last phase studied, the teachers are distressed by the method of evaluation by criteria, but they reaffirm that the emphasis on a work that promotes autonomy and freedom, despite the curricular demands, is still maintained.

Keywords: Regular School, Non-formal Education, Project Methodology, Fundação Romi.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1: Modelo Tradicional de Ensino..... | 18 |
| Quadro 2: Módulo de Aprendizagem..... | 31 |
| Quadro 3: Vagas para seleção das Escolas..... | 55 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1: Esquema Ilustrativo do Desenvolvimento de um Projeto..... | 32 |
|--|----|

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|----------|---|
| AIDS | SINDROME IMUNODEFICIÊNCIA ADQUIRIDA |
| CEDIN | CENTRO DE VIVÊNCIAS DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL |
| CEDOC | CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO HISTÓRICA |
| CNAS | CONSELHO NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL |
| COTIL | COLÉGIO TÉCNICO DE LIMEIRA |
| COTUCA | COLÉGIO TÉCNICO DE CAMPINAS |
| ETEC | ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL |
| FR | FUNDAÇÃO ROMI |
| IBGE | INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA |
| IMOR | INDÚSTRIA DE MÁQUINAS OPERATRIZES ROMI |
| GF | GRUPO FOCAL |
| LEP | LOGO NA ESCOLA PÚBLICA |
| MEC | MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO |
| MERCOSUL | MERCADO COMUM DO SUL |
| MPDB | MÉTODO PREVENTIVO DE DOM BOSCO |
| NEI | NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INTEGRADA |
| PCN | PARÂMETROS NACIONAIS CURRICULARES |
| SENAI | SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL |
| SPDB | SISTEMA PREVENTIVO DE DOM BOSCO |
| TIC | TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO |
| TCC | TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO |

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO | 13 |
| 1 A ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO POR PROJETOS DE TRABALHOS | 16 |
| 1.1 O MODELO TRADICIONAL DE EDUCAÇÃO..... | 16 |
| 1.2 O INÍCIO DOS PROJETOS DE TRABALHOS | 19 |
| 1.3 PROJETOS DE TRABALHOS: UMA FORMA DE ORGANIZAR OS CONHECIMENTOS..... | 30 |
| 1.3.1 Problematização do Projeto de Trabalho..... | 33 |
| 1.3.2 Desenvolvimento do Projeto de Trabalho | 33 |
| 1.3.3 Síntese do Projeto de Trabalho..... | 33 |
| 1.4 OLHARES INTEGRATIVOS: ESCOLA DA PONTE E NEI | 35 |
| 2 PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRADA: FUNDAÇÃO ROMI – NEI | 38 |
| 2.1 AS INDÚSTRIAS ROMI | 38 |
| 2.2 A ORIGEM DO NEI | 42 |
| 2.3 PROJETO - PILOTO DO NEI: A PRIMEIRA FASE – 1993 A 2013..... | 46 |
| 2.4 PROCESSO DE SELEÇÃO..... | 54 |
| 2.5 PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRADA: A SEGUNDA FASE – 2014 A 2015 | 56 |
| 3 METODOLOGIA | 60 |
| 3.1 NATUREZA DA PESQUISA | 60 |
| 3.2 CONTEXTO DA PESQUISA | 62 |
| 3.3 INSTRUMENTOS DA PESQUISA..... | 63 |
| 3.3.1 Grupo Focal | 64 |
| 4 ANÁLISE DOS DADOS | 67 |
| 4.1 GRUPO FOCAL 1..... | 67 |
| 4.2 GRUPO FOCAL 2..... | 70 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 74 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 78 |
| ANEXO I | 84 |
| ANEXO II | 85 |

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo de pesquisa examinar a percepção dos professores sobre a metodologia de projetos como recurso de ensino-aprendizagem desenvolvida no Núcleo de Educação Integrada (NEI).

O espaço educativo Núcleo de Educação Integrada (NEI) é mantido pela Fundação Romi, em Santa Bárbara d'Oeste, S.P., com o declarado objetivo de proporcionar para a população educação e cultura. De acordo com Schwartzman, Torres e Kam (2010), o objetivo inicial do NEI, por meio de seu Programa de Educação Integrada era:

[...] a melhoria da qualidade do ensino a escolares da rede pública. Parte de um “Projeto-Mãe” que oferece a um grupo selecionado de jovens e alunos das escolas públicas locais uma educação com qualidade e valores, indispensáveis para uma futura atuação profissional e social com competência. (SCHWARTZMAN, TORRES E KAM, 2010, p. 12)

Cabe salientar que as atividades do NEI eram desenvolvidas apenas para alunos de 7ª e 8ª séries, até o fim da primeira fase, em 2013, e essa idade não foi escolhida aleatoriamente, como exemplifica Schwartzman, Torres e Kam (2010):

A escolha dessa faixa de idade não se dá por acaso. É nessa faixa de idade que se dá o início das aspirações, do despertar da energia que leva aquele que busca, na direção da meta traçada. É a época biologicamente adequada para se falar com o adolescente sobre suas potencialidades, seus valores agregados, suas dúvidas e dificuldades, suas incertezas e conflitos. Numa época em que a juventude é criada com comportamentos não éticos, de inversão dos valores sociais, de “levar vantagem em tudo”, de ausência quase total de exemplos de cidadania, não é difícil imaginá-los na fronteira com a marginalidade, sobretudo se forem provenientes de classes sociais menos favorecidas, onde, muitas vezes, faltam o incentivo para o acreditar em suas habilidades e o ânimo para uma luta tão difícil. (TORRES e KAM, 1997, p.11)

Segundo os dados do IBGE (2008), a taxa de analfabetos era menor entre as crianças de 10 anos ou mais. Entre as mulheres o percentual é de 7,4%, e entre os homens de 7,7%. A porcentagem segue diminuindo, mas a educação, mesmo com dados que apontam para melhorias significativas, deve continuar a ser prioridade para os governos estaduais e federal. Afinal, mesmo que os alunos estejam dentro das escolas, não há garantias de que irão, de fato, aprender.

Para diversos desses discentes, o ensino configura-se em uma atividade burocrática e repetitiva. Com o passar dos anos, notou-se o grande crescimento dos índices de evasão, situação que impacta o destino de muitos jovens, que se vem diante da decisão de abandonar a

escola ou concluir os estudos básicos. Justamente essa vulnerabilidade da educação é o foco da Fundação Romi.

Diante desse quadro a pergunta de pesquisa foi: Qual a percepção dos professores participantes em relação as semelhanças e diferenças entre os Projetos de Trabalhos nos dois momentos na Fundação Romi - NEI? Com os seguintes objetivos:

Objetivo geral: Apresentar a percepção dos professores sobre a metodologia de projetos como recurso de ensino-aprendizagem desenvolvidas no Núcleo de Educação Integrada (NEI), nos períodos de 1993 a 2013 e de 2014 a 2015.

Objetivos específicos:

1. Analisar como a metodologia de Projetos tem sido utilizada no NEI;
2. Realizar uma análise documental dos projetos realizados pela Fundação Romi;
3. Verificar os conhecimentos, propósitos e recursos de que esses professores se utilizam ao trabalhar com a metodologia de projetos.
4. Verificar as semelhanças e diferenças da metodologia de Projetos de Trabalhos desenvolvidas no NEI nos períodos de 1993 a 2013 e de 2014 a 2015, a partir da percepção dos professores;

A escolha do tema do estudo não foi feita de forma aleatória. A pesquisadora havia estudado metodologias inovadoras em seu Trabalho de Conclusão de Curso na graduação. Tais metodologias pareciam ser uma alternativa para que se melhorassem os processos de educação. Algumas escolas procuram metodologias alternativas que atendam às necessidades da sociedade moderna. Dentre essas necessidades, estaria a demanda por metodologias que privilegiem a participação do aluno, uma vez que a realidade do mundo do trabalho e da participação social não admitiria pessoas passivas, não autônomas. Dessa forma, surgem propostas que criam subsídios para que o aluno, além de compreender o mundo à sua volta, possa também resolver situações do seu cotidiano.

Segundo Ponte *et al.* (2003, p. 23), “o envolvimento do aluno é uma condição fundamental da aprendizagem. O aluno aprende quando mobiliza os seus recursos cognitivos e afetivos com vista a atingir um objetivo”. Uma das fundamentais características do trabalho por projetos é colocar o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem. Nessa função, ele é colocado como investigador, tomando decisões e tirando conclusões. Assim sendo, o trabalho

por projetos em Matemática ou qualquer outra disciplina se apresenta como um dos modos possíveis de promover o esperado envolvimento do aluno.

A metodologia da pesquisa foi de cunho qualitativo, utilizando análise documental, e grupos focais, com onze docentes da instituição.

Nesse sentido, foram realizados os dois grupos focais, em que os docentes debateram questões previamente selecionadas, que nos auxiliaram tanto na resposta da pergunta da pesquisa, quanto na escrita do capítulo teórico a respeito da referida escola.

Essa dissertação está organizada em quatro capítulos:

O primeiro capítulo discute teoricamente a metodologia de projetos de trabalho, segundo John Dewey e William Kilpatrick. Aborda ainda, no contexto brasileiro, o movimento da Escola Nova com Anísio Teixeira, apresentando ainda aspectos da educação tradicional e da Escola da Ponte em Portugal.

O segundo capítulo inicia com a contextualização histórica do NEI, começando com a apresentação das Indústrias Romi, mantenedora da Fundação Romi, e discorrendo sobre o NEI, desde a sua primeira fase até o período atual. Descreve-se aí o processo de seleção dos alunos e o projeto – piloto.

O terceiro capítulo discorre sobre a metodologia do nosso estudo, especificando o emprego, nesta pesquisa, do grupo focal; no quarto capítulo foi feita a discussão e análise dos resultados dos grupos focais, à luz do referencial teórico e, por último, apresentam-se as considerações finais.

1 A ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO POR PROJETOS DE TRABALHOS

"Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino". (FREIRE, 1996, p. 85)

Neste capítulo, apresentaremos a revisão bibliográfica feita sobre a metodologia de Projetos de Trabalhos, com abordagem de diversos autores. No início, abordaremos John Dewey, fazendo um percurso até a Escola da Ponte, referência atual sobre o assunto. Contribuirá para a reflexão a pesquisa de campo, conduzida na escola estudada.

1.1 O MODELO TRADICIONAL DE EDUCAÇÃO

Os marcos pedagógicos contemporâneos, concebem a educação como a formação do indivíduo para que respondam às demandas, anseios e necessidades de uma sociedade em constante transformação que convive com os desafios propostos pelo surgimento de novas tecnologias. Uma educação que contribua para a constituição de indivíduos que dialoguem com a dinâmica de um novo mundo, por meio de espaços educacionais que os capacitem na constituição de sua autonomia, criatividade, solidariedade para se viver e conviver nesse novo milênio.

No entanto, apesar das orientações dos grandes referenciais teóricos da educação contemporânea, as instituições de ensino de nosso país ainda fazem uso de uma metodologia expositiva. A metodologia expositiva, tradicional, é insuficiente para atender e oferecer a necessária relação e interação do aluno ao seu objeto de conhecimento de forma que seja geradora de aprendizagem significativa.

Charlot (1976) já anunciava e denunciava que:

A inadaptação da escola à sociedade moderna é denunciada de um triplo ponto de vista: econômico, sócio-político e cultural. A escola transmite um saber fossilizado que não leva em conta a evolução rápida do mundo moderno; sua potência de informação é fraca comparada às novas técnicas de comunicação: a produtividade econômica da escola parece, assim, insuficiente. Do ponto de vista sócio-político, reprova-se a escola por visar à formação de uma elite, enquanto as aspirações democráticas se desenvolvem nas sociedades modernas, e por não ser mesmo mais capaz de formar essa elite, na medida em que o poder repousa, agora, mais sobre a competência técnica do que sobre essa habilidade retórica à qual a escola permaneceu ligada. Enfim, a escola, fundamentalmente conservadora, assegura a transmissão de uma cultura que deixou de tornar inteligível o mundo em que vivemos e que desconhece as formas culturais novas que tomam cada vez mais lugar em nossa sociedade. A escola, fechada em si mesma, rotineira, prisioneira de tradições ultrapassadas, vê-se assim acusada de ser inadaptada à sociedade cultural (CHARLOT, 1976, p.151).

A base do processo didático tradicional é dedutiva, ou seja, o ensino parte dos conceitos abstratos para o concreto, do geral para o particular. Os materiais didáticos concentram-se na única utilização como recurso de aprendizagem de livros-texto, cujo objetivo é promover a retenção e acúmulo de conhecimento memorizado pelos alunos. O aluno não é incentivado a problematizar e nem é solicitado a questionar, daí a passividade inerente ao aluno- fruto do ensino tradicional.

Com a função de controle da aprendizagem, a avaliação materializada em “exames” tem a função de controle a aprendizagem e reflete a capacidade de retenção e acúmulo de conhecimento memorizado pelos alunos. Resume-se que a questão pedagógica é aprender.

A aquisição isolada de saber intelectual, tendendo muitas vezes a impedir o sentido social que só a participação em uma atividade de interesse comum pode dar - deixa de ser educativa, contradizendo o seu próprio fim. O que é aprendido, sendo aprendido fora do lugar real que tem na vida, perde com isso seu sentido e seu valor (DEWEY, 1967, p.27).

Ao aluno reserva-se o papel de receptáculo: “receber e aceitar, sem questionar. E Ele o cumprirá bem, quando for dócil e submisso” (DEWEY, 1967, p.46).

Para Not (1991), no modelo tradicional o educador exerce, do exterior, uma ação formadora e modeladora do aluno, considerado como um "objeto", e que, silencioso, anota a longa explicação do professor. O processo de transmissão baseia-se em dois pressupostos: “o primeiro é o de que se pode, a partir do exterior, exercer sobre alguém uma modelação da sua inteligência ou do seu saber”; o segundo, “que tem como possível a transmissão do saber daquele que sabe para aquele que o ignora”

Assim, a suposta aprendizagem é viabilizada pela transmissão de conhecimentos adquiridos pelo professor que possui os saberes exatos e necessários aos alunos, sem que esses passem pela “exaustiva” investigação e problematização.

Desse modo, conforme Schwartzman, Torres e Kam (2010), a metodologia tradicional de ensino pressupõe que os alunos chegam às escolas intelectualmente vazios ou com saberes, habilidades e motivações equivocadas, e que as instituições escolares têm a necessidade de corrigir e moldar. Eles seriam uma “tábula rasa, uma folha em branco a ser preenchida pela educação” (p.48)

Infelizmente, o exercício desta metodologia gerou e gera problemas de grande proporção: o aluno não aprende, pois não está envolvido na construção do seu conhecimento. Ainda presente em várias instituições de ensino, inclusive por ser economicamente viável, pois comporta um

número elevado de alunos em uma mesma sala, a metodologia tradicional de ensino tem levado educandos e educadores à acomodação e à resistência frente às propostas diferenciadas e inovadoras.

Segundo Charlot (1976), a classe tradicional é um espaço orientado segundo um eixo de trás para diante. Na frente, o mestre empoleirado em seu estrado, que lhe permite ver cada um, e dispondo do quadro negro sobre o qual se inscreve a verdade.

Oliveira (2006) afirma que:

Atualmente, cada vez mais escolas buscam desenvolver uma prática de qualidade, estão atentas à formação global e holística, que proporciona às crianças e adolescentes a vivência da criatividade, da ludicidade, da relação escola e família, da cooperação e do exercício da cidadania. Essas escolas reconhecem a sua missão de formar cidadãos completos, inteiros, abertos ao mundo, criativos, competitivos, alegres, humanizados e solidários. (OLIVEIRA, 2006, p 4-5)

Quadro 1: Modelo Tradicional de Ensino

| MODELO TRADICIONAL DE ENSINO | CARACTERÍSTICAS |
|------------------------------|--|
| ESCOLA | Saber fossilizado. Transmissão verbal de informação. Elitismo. Conservadorismo (escola fechada em si mesma). Rotina. Ensino descontextualizado. Supervalorização do conteúdo. Imposição da disciplina. Organização fixa, professor sempre à frente. Métodos quantitativos de avaliação. Conhecimento fragmentado. Supervalorização do currículo. Questão central: o aprender com quantidade. |
| PROFESSOR | Modelador, formador dos alunos. O que tudo sabe. A fonte das informações. Superior aos alunos. Emprega metodologias expositivas. Supervaloriza a memorização. Não relaciona o conteúdo com a vivência dos alunos. Prioriza o ensino livresco. |

| | |
|-------|--|
| ALUNO | <p>Não interage com o objeto de conhecimento. Não se envolve com o seu processo de aprendizagem. Recebe tudo pronto. Não faz relações e não questiona. Figura como receptáculo, o que nada sabe. Assimila conhecimentos que lhe são transmitidos. Não tem autonomia.</p> |
|-------|--|

Fonte: Oliveira (2006)

O quadro acima expõe o papel da escola, do professor e do aluno nesse método tradicional de ensino, em que o professor é o transmissor do conhecimento, depositando o conhecimento no aluno, que, por sua vez, recebe tudo pronto, não tendo autonomia no seu processo de ensino/aprendizagem.

Com grande ineficiência na aquisição de uma aprendizagem significativa, o ensino tradicional não permite, pelas características descritas acima, a aprendizagem associada ao aprender a pensar, ao exercício da reflexão e da conquista da autonomia. O currículo é totalmente centralizado e o saber aparece sob a forma de unidades isoladas de estudo. O professor é investido de autoridade e superioridade em relação aos seus alunos. Ele é o que tudo sabe, o que tudo manda, a fonte de todas as informações. Por dominar um conhecimento, é quem pode transferi-lo; o que ele ensina sobrepõe a construção do conhecimento pelo aluno.

1.2 O INÍCIO DOS PROJETOS DE TRABALHOS

A sociedade atual, segundo Ferreira (2013), é caracterizada pelo desenvolvimento científico e tecnológico, que, como uma das consequências, produziu grande quantidade de informações sobre os fenômenos que acontecem. Informações às quais os alunos têm acesso de forma rápida e fácil por meio da televisão e da internet. Nesse contexto, Hargreaves (2003) e Pacheco (2011) definem que a sociedade atual é a sociedade da informação e do conhecimento. Sabemos que a internet é uma poderosa ferramenta de estudos, por meio da qual os discentes encontram muitas informações sobre qualquer assunto. Portanto, o professor não precisa mais depositar os conteúdos nos alunos. Ele pode orientá-los de forma a que busquem nessa ferramenta o material necessário para a sua autonomia e compreensão do conhecimento.

O debate sobre projetos de trabalhos tem como seu precursor o filósofo norte-americano John Dewey, que foi professor da Faculdade de Educação da Universidade de Columbia, no começo do século. Dewey era defensor da democracia e da liberdade de pensamento como instrumentos para a manutenção emocional e intelectual das crianças. De acordo com Dewey (1897) apud Leite (1996) "a educação é um processo de vida e não uma preparação para a vida futura e a escola deve representar a vida presente - tão real e vital para o aluno como a que ele vive em casa, no bairro ou no pátio". E, apesar do tempo ter passado, essa declaração ainda se faz atual, já que a globalização nos faz refletir sobre o papel da escola nesse padrão de sociedade. Ramalho (2003) aponta que o filósofo transformou uma escola ligada à universidade em que ele lecionava em escola-laboratório, trabalhando com experiências, já que Dewey insistia que a teoria só era bem trabalhada em conjunto com a prática.

No campo educacional, o termo Projetos de Trabalhos foi empregado pela primeira vez, segundo Cattai (2007), na Accademia de San Luca, em Roma, uma escola arquitetônica da Itália, que realizava competições que premiavam os trabalhos que mais se destacavam. Entretanto, o termo ainda não era considerado como um método de ensino. Com o passar do tempo, as escolas de engenharia também adotaram os projetos nos cursos, mas foi Stillman Robinson, um docente da Illinois Industrial University, o pioneiro a aplicar os projetos de uma forma diferente, e mais próxima do que trabalhamos hoje, em que o discente construiria o que planejou, ou seja, uma atividade prática além da teoria trabalhada.

Conforme Cattai (2007), foi Kilpatrick o primeiro que utilizou o nome "Projetos de Trabalhos" como um método de ensino. Ele foi colega de Dewey na Universidade de Columbia, que, no artigo "The Project Method", citou a proposta como "uma escola centrada no aluno, na qual esse possa ser ativo no seu processo de aprendizagem" (Cattai, 2007, p.36). Nessa perspectiva, para a realização do projeto eram necessários quatro aspectos: a intenção, o planejamento, a execução e o julgamento.

Entende-se, por isso, metodologia de projetos de trabalho como "um estudo aprofundado de um assunto ou problema que um grupo, mais ou menos alargado, de crianças leva a cabo a partir de um interesse forte dos seus elementos e baseado numa planificação conjunta do próprio grupo" (RANGEL, 2002, p. 12). Verifica-se então que ele articula as questões que evidenciam os interesses dos alunos com atividades realizadas para efetivar as intenções. (CORTESÃO; LEITE; PACHECO, 2002), sendo uma metodologia de ensino e aprendizagem que executa "uma forma de conceber, de organizar e de intervir no processo de ensino e de aprendizagem por projetos pedagógicos" (FERREIRA, 2008).

A metodologia de Projetos surgiu então da necessidade de desenvolver uma metodologia de trabalho pedagógico que valorize a participação do educando e do educador no processo ensino-aprendizagem, tornando-os responsáveis pela elaboração e desenvolvimento de cada Projeto de Trabalho.

Dimensionar o currículo escolar por projetos de trabalho significa uma ruptura com o modelo fragmentado de educação.

A educação por meio de Projetos permite uma aprendizagem baseada na participação ativa dos educandos, vivenciando as situações-problema, refletindo sobre elas e tomando atitudes diante dos fatos. Ao educador, compete resgatar as experiências do educando, auxiliá-lo na identificação de problemas, nas reflexões sobre eles e na concretização dessas reflexões em ações.

A aprendizagem passa então a ser vista como um processo complexo e global, em que a teoria e prática não estão dissociados, em que o conhecimento da realidade e a intervenção nela tornam-se faces de uma mesma moeda. A aprendizagem é desencadeada a partir de um problema que surge e que conduz à investigação, à busca de informações, à construção de novos conceitos, à seleção de procedimentos adequados.

Foi no fim da década de 1920 que essa metodologia de ensino ganhou a merecida atenção, entretanto com algumas ressalvas. Alguns acreditavam que havia um desprezo pelo papel do educador, pois era ele quem montava os projetos, e quem direcionava os discentes no processo de ensino e aprendizagem, mas a responsabilidade era do aluno. Entretanto, quase 10 anos mais tarde, o método já estava em decadência, tendo sua redenção apenas quase 30 anos depois, na Europa, já que ele era considerado uma possibilidade de alterações na educação tradicional.

Em franca oposição às prerrogativas do ensino tradicional, no início do século XX surgiu um dos mais incisivos movimentos de renovação da educação - a Escola Nova. A teoria propunha que a educação fosse instigadora da mudança social e ao mesmo tempo se transformasse, uma vez que a educação necessitava de mudanças. O pensamento pedagógico da escola nova produzia um conjunto de críticas à escola tradicional, comungados tanto por pedagogos liberais quanto marxistas, já que ambos afirmavam a liberdade como princípio e objetivo da educação.

Segundo Hernandez (1998), Adolphe Ferrière (1879-1960), pioneiro da Escola Nova dizia que a educação nova seria integral, prática, ativa e autônoma colocando a criança no centro das perspectivas educativas. Criticava a escola tradicional por haver substituído a alegria de viver pela inquietude, o regozijo pela gravidade, a espontaneidade pela imobilidade e as risadas pelo

silêncio. “O movimento da Escola Nova valoriza sobremaneira o aprender como questão fundamental do processo educacional” (HERNANDEZ, 1998, p. 35)

A Escola Nova tinha a ideia de fundamentar o ato pedagógico na ação, valorizando a autoformação e a atividade espontânea do aluno e propondo que a educação seja instigadora da mudança social (GADOTTI, 1996, p. 142). De acordo com tal visão, “esse modelo é essencialmente processo e não produto, um processo de reconstrução da experiência e é um processo de melhoria permanente da eficiência individual” (GADOTTI, 1996, p. 144).

Lustosa (2012), em seu artigo sobre o Manifesto da Escola Nova afirma que:

O Manifesto fora Redigido por Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadores intelectuais, dentre eles, Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Roquete Pinto, Delgado de Carvalho, Hermes Lima e Cecília Meireles, o documento oponha-se às práticas pedagógicas, tidas como tradicionais, visando uma educação que pudesse integrar o indivíduo à sociedade e, ao mesmo tempo, ampliar o acesso de todos à escola. Os principais educadores que consolidaram o Manifesto são analisados aqui segundo sua visão de educação e sua importância no contexto educacional do país e esses são: Fernando Azevedo (1894–1974), educador, ensaísta, sociólogo e advogado. Atuou entre 1920 e 1974, sendo considerado um humanista - acreditava em um movimento reformador. Como seguidor de Émile Durkheim, pregava que a educação deveria ter como objetivo integrar os indivíduos, tendo normas de conduta social e do valor da coletividade a que pertencem. Deixou obras: “Princípios de Sociologia” (1935) – “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” – “A cultura brasileira” (1943). Afirmava que: "O ensino deve estar acima dos problemas econômicos nos planos de reconstrução do país". (LUSTOSA, 2012, p. 5)

Fernando Azevedo colocou a educação como prioridade e pregava que o sistema educacional tem necessidade da disciplina própria da vida em sociedade. Ele defendia reformas, por meio da luta junto ao Estado para garantir que a educação chegasse às classes inferiores.

O ponto de vista de Lourenço Filho (1897-1970), de acordo do Lustosa (2012), era de que a educação da escola tradicional não servia para o povo porque estava montada para uma concepção social já vencida. Ele apresentava uma visão contrária à educação tradicional, com pensamento e ação de inovação, se destacando como reformador ou modernizador de ideias educacionais, além de acreditar que a escola deveria preparar para a vida real, pela própria vida.

Anísio Teixeira (1900–1971) defendia que o indivíduo está em processo de constante formação. Acreditava na assimilação de experiência, visando à estruturação pessoal. Lutava por mudanças curriculares com características de transversalidade, ressaltando a importância do ensino das ciências e da pesquisa.

Lustosa (2012) declara que esses educadores ao assinarem o manifesto afirmavam que:

Na Escola Nova o aluno é o centro principal do processo educativo e há nessa concepção uma grande preocupação com a natureza psicológica deste aluno. Já o professor é o facilitador da aprendizagem e este deve se esforçar em despertar o interesse e provocar a curiosidade do aluno, fazendo com que ele atinja a abstração a partir de sua experiência valorizando também a iniciativa e a espontaneidade do aluno. A avaliação é compreendida nesta abordagem, como um processo válido para o aluno e não para o professor e entende-se que ela constitui apenas uma das etapas da aprendizagem. Nela não se pode visar só aos aspectos intelectuais, mas sim às atitudes e a aquisição de habilidades. (LUSTOSA, 2012, p. 4)

De acordo com Menezes e Santos (2002), Anísio Teixeira e Lourenço Filho disseminaram esta proposta pedagógica no Brasil por volta da década de 1930, já que o primeiro foi aluno de John Dewey, na Universidade de Columbia. Desta forma, muitas das suas ideias educacionais eram inspiradas na teoria do filósofo norte-americano.

Consoante a Portes (2010) que define a metodologia como:

A organização de projetos se constitui como a construção de uma prática pedagógica centrada na formação global dos alunos. O projeto é uma atitude intencional, um plano de trabalho, um conjunto de tarefas que tendem a um progressivo envolvimento individual e social do aluno nas atividades empreendidas voluntariamente, por ele e pelo grupo, sob a coordenação de um professor. Portanto, um projeto situa-se como uma proposta de intervenção pedagógica que dá à atividade de aprender um sentido novo, no qual as necessidades de aprendizagens afloram na tentativa de se resolver situações problemáticas. Um projeto gera situações de aprendizagem, ao mesmo tempo reais e diversificadas. Favorece assim a construção da autonomia e da autodisciplina por meio de situações criadas em sala de aula para a reflexão, discussão, tomada de decisão, observância de combinados e críticas em torno do trabalho em andamento, proporcionado ao aluno, ainda, a implementação do seu compromisso com o social, tornando-o sujeito do seu próprio conhecimento. (PORTES, 2010, p.3)

Com esse método, o aluno tem a oportunidade de intervir e mediar, processos o que auxiliarão a desenvolver iniciativa e autonomia, com o objetivo de, em conjunto com o grupo, solucionar uma situação-problema real, tornando sua aprendizagem significativa, com investigações, sem que o professor imponha o conteúdo com autoritarismo.

Silva e Tavares (2010) apresenta a importância de se trabalhar em grupo nesse método de ensino:

Uma das propostas da pedagogia de projetos é o trabalho em grupo, o qual tem o objetivo em compartilhar e construir o conhecimento em total interação com os outros saberes, valorizando as descobertas de cada um e ao mesmo tempo se encantando com elas, o que proporciona ao ensino e à aprendizagem significados e valores dos quais o indivíduo fará proveito em toda a sua vivência. Valorizar o conhecimento prévio do aluno torna-se importante, pois é através dessa troca de conhecimento que se aprende e ensina melhor, o que

se transforma em um círculo contínuo e produtivo para a educação e o desenvolvimento da aprendizagem. (SILVA e TAVARES, 2010, p. 8)

Para o sucesso da metodologia, é necessário que o discente assuma a responsabilidade e autonomia, sendo fundamental o docente romper com os paradigmas presentes na educação.

Os projetos de trabalhos, de acordo com Hernandez (1998), são uma forma de vincular a teoria e a prática a fim de atingir os objetivos:

1. Abordar um sentido de globalização em que as relações entre as fontes de informação e os procedimentos para compreendê-la e utilizá-la fossem levadas adiante pelos alunos, e não pelo professorado, como acontece nos enfoques interdisciplinares.
2. Introduzir uma nova maneira de fazer do professor, na qual o processo de reflexão e interpretação sobre a prática fosse a pauta que permitisse ir tornando significativa a relação entre o ensinar e aprender.
3. Gerar uma série de mudanças na organização dos conhecimentos escolares. (HERNANDEZ, 1998, p. 29)

O objetivo dessa metodologia é tornar a aprendizagem real e atrativa para os discentes, com um plano de trabalho agradável, sem a imposição de conteúdos programáticos, que deixam de ser fim em si mesmos e passam a ser meios para a expansão da formação dos alunos. Dessa forma, os educandos buscam informações, pesquisam, investigam, obtêm os dados, calculam e convertem tais resultados em ponto de partida para a ampliação de novas estruturas cognitivas.

A Pedagogia de Projetos como uma metodologia, de acordo com Portes (2010), se direciona a uma ressignificação do espaço escolar, uma vez que a escola não é a mesma de antigamente. Nascimento (2011) disserta que nosso país precisa passar por uma reforma educacional. A partir dessa premissa, um privilégio que temos é que cada município pode realizar a sua, de acordo com as carências de cada um. O autor afirma que a participação do professor nessa reforma é de extrema importância.

A metodologia de Projetos de Trabalhos propõe alterar pontos da educação tradicional, como o ato de memorizar. O professor é aqui considerado um mediador do conhecimento, uma vez que ele é construído em conjunto entre docentes e discentes, oportunizando ao aluno um jeito novo de aprender. Encaminha-se o processo de ensino/aprendizagem no convívio dos discentes com as experiências educativas que se agregam na construção do conhecimento com as práticas vividas, no momento da formação e resolução de uma determinada situação/problema, “o que possibilita transformar o espaço escolar em espaço vivo, colaborando para mudanças significativas no ensino e para a formação dos alunos como seres autônomos, conscientes, reflexivos, participativos e felizes.” (SILVA, TAVARES, 2010, p. 5)

Quanto a organização dos Projetos de Trabalhos, Portes (2010) afirma:

1. Atividade dirigida para uma meta bem definida, materializar algo concreto, como por exemplo: a construção de um jogo, um relatório que analise intimamente uma situação. Em um bom projeto, os problemas surgem naturalmente e são trabalhados e resolvidos como caminho para chegar-se à realização final;
2. O projeto deve visar à solução de um problema amplo (composto de vários problemas) que, de preferência, sirva de título ao projeto;
3. O projeto não é uma tarefa necessariamente determinada pelo professor. Ele deve ser escolhido, discutido e planejado pela turma toda: professor e alunos;
4. O fixo, no projeto, é a meta. Os meios, planejados de início, vão sendo reestruturados conforme seja necessário e de acordo com as novas ideias que surjam. Assim, acostumam-se os alunos a enfrentar com criatividade situações que, por serem reais, são frequentemente inesperadas;
5. O que caracteriza um trabalho com projetos não é a origem do tema, mas o tratamento dado a esse tema, no sentido de torná-lo uma questão do grupo como um todo e não apenas de alguns alunos ou do professor, de maneira a garantir um envolvimento efetivo na definição dos objetivos e etapas na participação das atividades vivenciadas e no processo qualitativo de educação;
6. Durante o desenvolvimento de um projeto, o trabalho dos alunos é variado. Pode-se constar de: experimentos na sala de aula; coleta e observação de material; Coleta de dados em livros, revistas, jornais, vídeos, internet; excursões relacionadas ao tema;
7. O tempo de duração do projeto pode variar de acordo com o tema, interesse e envolvimento dos alunos;
8. No fechamento das atividades, o professor poderá planejar a divulgação do projeto, com apresentação em outras turmas, exposição dos trabalhos, etc. Essas atividades se prestam a valorizar o esforço do aluno, contribuir para a formação do autoconceito positivo e são bem recebidas pelos pais e pelos alunos. (PORTES, 2010, p. 5)

Silva e Tavares (2010) afirmam também que esse método por Projetos de Trabalhos propõe a integração dos saberes escolares com os saberes sociais, uma vez que, ao estudar o discente sentirá que está aprendendo algo que tem significado para a sua vida.

Segundo Hernandez (1998), Dewey (1859-1952), afirmava que o ensino deveria dar-se pela ação e não pela instrução – *learning by doing*. Nesta perspectiva, a educação passa a ser essencialmente processo e não produto e pode ser integrada com o próprio processo de viver, uma vez que o aluno é o autor da sua própria experiência.

Desta concepção surge o “paidocentrismo” que considera o aluno como centro do processo educativo. Ao considerar o aluno como centro, considera-se também, pois, a necessidade de criação de métodos ativos e criativos também centrados no aluno, sendo esses

métodos de ensino, o maior avanço da Escola Nova. E é sobre esse enfoque que a Escola Nova, com seus elementos básicos se alinha a perspectiva da metodologia de projetos, bem como os aspectos relevantes para o processo de ensino e aprendizagem. Este alinhamento fica mais evidenciado ao citarmos Kilpatrick (1871-1965), que criou o método dos projetos centrado numa atividade prática dos alunos, de preferência manual. Ele preocupava-se sobretudo com a formação do homem para a democracia e para uma sociedade em constante mutação.

Na metodologia de trabalho por projetos então, os protagonistas do ensino e aprendizagem são os alunos, uma vez que são eles que determinam os problemas a serem pesquisados, realizando as atividades que lhes permitem encontrar as respostas para as suas questões, analisando o desenvolvimento do projeto que fazem e expondo resultados obtidos, além de aprender a trabalhar em grupos (CASTRO; RICARDO, 1993; CORTESÃO; LEITE; PACHECO, 2002; FERREIRA, 2008; LEITE; MALPIQUE; SANTOS, 2001). Dessa forma, “aprendizagem resulta de um processo autônomo e responsável de negociação e de tomada de decisões dos alunos” (BOUTINET, 1996 apud FERREIRA, 2013, p.12), o que motiva os alunos para a aprendizagem, uma vez que enxergam um sentido, uma funcionalidade no que aprendem (FERREIRA, 2010).

Para Fagundes (1999), outra importante contribuição foi a de Decroly (1871-1932) com o seu método dos centros de interesses e de Maria Montessori (1870-1952), médica italiana, que transpôs para todas as crianças o seu método de recuperação de crianças deficientes, por meio de uma grande gama de jogos e materiais pedagógicos.

Outra experiência de escola livre foi a de Summerhill, levada a frente por Neill (1883-1973), liberal, não progressista, representando a perspectiva baseada no princípio da afirmação da liberdade sobre autoridade, só conhecendo “como limite o direito e a liberdade do outro. ” A valorização do trabalho entrou definitivamente na prática e teoria da educação, com Freinet (1896-1966). Ele diz que:

A escola popular do futuro seria a escola do trabalho[...]Quando o povo chegar ao poder, terá sua escola e sua pedagogia”[...]. A igreja e a burguesia já tiveram as suas pedagogias. O professor teria que ser formado para não obstaculizar o impulso vital da criança. (FAGUNDES, 1999, p. 123)

Piaget (1896-1980) discípulo de Claparède, também citado por Fagundes (1999) investigou a natureza do desenvolvimento da inteligência na criança.

É preciso que o mestre-animador não se limite ao conhecimento de sua ciência, mas também ao conhecimento das peculiaridades do desenvolvimento psicológico da inteligência da criança[...] compreender é inventar, ou reconstruir através da reinvenção, e será preciso curvar-se ante

tais necessidades se o que se pretende, para o futuro, é moldar indivíduos capazes de produzir ou de criar, e não apenas de repetir (PIAGET, 1980, p. 78)

As contribuições de Piaget a um olhar voltado a aprendizagem ativa, revelam a sua crítica a escola tradicional, que segundo ele, objetivam mais acomodar a criança aos conhecimentos tradicionais que formar inteligências inventivas e críticas. Ao valorizar a empatia, a autenticidade Rogers (1902-1987) afirmava que o processo educativo deveria centrar-se na criança, não no professor ou no conteúdo pragmático. Atribuía um olhar especial ao educador como elemento que facilita a aprendizagem. Em sua obra “ Liberdade para aprender” descreve o caráter relacional da aprendizagem, e a necessidade de se respeitar as características individuais do aprendiz no processo.

Com Paulo Freire (1921-1997) apresenta-se a denúncia do caráter conservador de uma prática pedagógica que reproduz a ideologia dominante e formata as crianças para a reprodução da mesma sociedade e não para a sua transformação. Há de se educar para transformar, para libertar.

Em comunhão com as perspectivas Freirianas, a nova realidade da sociedade do conhecimento tem desafiado o professor a repensar a prática pedagógica e se tornar um investigador, articulador, mediador e pesquisador crítico e reflexivo. Nesse contexto, além de um profissional competente, precisa tornar-se um cidadão autônomo e criativo que saiba solucionar problemas e manter constante iniciativa para questionar e transformar a sociedade (BEHRENS, 2006).

Enquanto o aluno é protagonista do seu processo de ensino e aprendizagem, o papel dos professores nessa metodologia é de observar, avaliar o trabalho dos alunos e orientar nas análises das informações recebidas nas diferentes fontes (DELGADO, 2011). Os docentes também auxiliam nas aprendizagens e nas dificuldades dos alunos, ajudando-os a superá-las. É nas pesquisas para o desenvolvimento dos projetos que os discentes desenvolvem aprendizagens integradoras, conteúdos, aprendem a tomar decisões, a cooperar, a ter autonomia, responsabilidade, a se auto avaliar, e etc. (BEANE, 2002; CRUZ, 2010; LEITE; MALPIQUE; SANTOS, 2001).

O trabalho do professor se altera nesse método de ensino, de transmissor para facilitador do conhecimento, “para que esse possa ser reconstruído e reinventado, objetivando a consciência e autonomia cognitiva e moral, pois assim o aluno tornar-se crítico ante a realidade, buscando novos conhecimentos e formas de auxílio para construir um novo saber”. (SILVA e TAVARES, 2010, p. 6)

Neste sentido, Charlot e Silva (2010, p. 55) afirmam que hoje a formação de professores deve orientar-se pela ideia de que é “cada vez mais indispensável o professor do saber, ou seja, aquele docente que consegue ensinar como procurar e ligar informações para produzir sentido, para entender o mundo, a vida, as nossas relações com os demais e conosco mesmos”.

Na sociedade atual um movimento da ciência começa a tomar força, exigindo uma visão inovadora de pensar e de conceber o universo. Para tanto, a ciência propõe um novo paradigma baseado no pensamento complexo. Designado como paradigma da complexidade - tem forte influência na educação e nas demais áreas de conhecimento. Esse paradigma instiga a buscar uma formação mais ampliada e complexa dos professores e dos alunos. Com esse enfoque, propõe a visão crítica, reflexiva e transformadora na Educação e exige a interconexão de múltiplas visões, abordagens e tendências. (BEHRENS, 2006, p.26).

Ainda segundo Behrens (2006) é nesse movimento paradigmático, que a docência em todos os níveis de ensino tem sido desafiada a adotar metodologias inovadoras e recursos de aprendizagem compatíveis com as exigências da sociedade do conhecimento. Professores e alunos em profunda aliança precisam aprender não só como ter acesso à informação, mas, principalmente, como desenvolver espírito crítico com vistas à produção de conhecimento. Ensinar e aprender por projetos aponta as possibilidades de oferecer aos alunos outra maneira de aprender, a partir de problemas advindos da realidade. A produção de conhecimento, para ter significado, precisa estabelecer relações com a vida dos alunos. A intenção é favorecer o desenvolvimento de estratégias de indagação, interpretação e apresentação do processo, o que requer investigar um tema por meio de um problema, que, por sua complexidade, favoreça o melhor conhecimento dos alunos, dos docentes, de si mesmos e do mundo.

O trabalho em grupo, na metodologia por projetos, é uma estratégia implícita à aprendizagem. Para isso, os alunos têm que o ver “como um conjunto de pessoas que interagem, têm consciência umas das outras e se percebem como um grupo” (CASTRO; RICARDO, 1993, p. 21), isto é, há regras que devem ser respeitadas por todos, como na contribuição da realização da tarefa. É preciso que cada um se responsabilize pelo cumprimento dos objetivos que foram por eles mesmos propostos, a fim de que haja um bom funcionamento do grupo. (FREITAS & FREITAS, 2003).

Hernandez (1998) descreve a importância de trabalhar com projetos e o que ele pode permitir, ao afirmar:

Aproxima-se da identidade dos alunos e favorecer a construção da subjetividade, longe de um prisma paternalista, gerencial ou psicologista, o que implica considerar que a função da escola não é apenas ensinar conteúdos, nem vincular a instrução coma aprendizagem. Revisar a organização do

currículo por disciplinas e a maneira de situá-lo no tempo e no espaço escolares. O que torna necessária a proposta de um currículo que não seja uma representação do conhecimento fragmentada, distanciada dos problemas que os alunos vivem e necessitam responder em suas vidas, mas, sim, solução de continuidade. Levar em conta o que acontece fora da escola, nas transformações sociais e nos saberes, a enorme produção de informação que caracteriza a sociedade atual, e aprender a dialogar de uma maneira crítica com todos esses fenômenos. (HERNANDEZ,1998, p.61)

A metodologia de Projetos de Trabalhos requer, além de uma alteração no papel do aluno, uma mudança nos hábitos e práticas dos educadores que são consideradas autoritárias e monótonas, alterando a relação com os alunos nas questões sociais, valores e crenças presentes na cultura.

Atualmente, os projetos de trabalhos estão em ascensão, numa tentativa de ressignificar a educação brasileira, já que, de acordo com Leite (1996), esse método nos auxilia na melhor compreensão do processo de ensino e aprendizagem, em que deixamos para trás a metodologia tradicional, de quando nossos pais estudavam e em que os alunos tinham de memorizar os conteúdos.

No caso dos projetos de trabalho, os alunos devem perceber um sentido em sua aprendizagem, com situações e problemas práticos diversos, a partir de investigações que vão beneficiá-los na construção de sua autonomia, tornando assim sua aprendizagem ativa.

De acordo com Portes (2010), que referencia Fernando Hernandez, um autor espanhol que põe em xeque a utilização da metodologia tradicional e vê como alternativa o uso dos projetos didáticos, acredita-se que a metodologia tradicional não cativa mais os discentes, e que, com a globalização da informação, o principal a ser feito para a mudança na educação está relacionado com o papel dos professores, que não têm, muitas vezes, boas condições de trabalho e nem tempo para continuar se especializando por meio de processos de formação continuada, realidade que interfere na qualidade do ensino.

A metodologia por projetos de trabalho deixa de ser vista como um método e passa a ser uma postura pedagógica. Afinal, não é uma técnica atraente para transmitir aos alunos o conteúdo das disciplinas, configurando uma mudança de postura.

Os projetos de trabalho supõem um enfoque do ensino que trata de ressuscitar a concepção e as práticas educativas na escola, para dar respostas (não “a resposta”) às mudanças sociais que se produzem nos meninos e meninas e adolescentes e na função da educação e não simplesmente readaptar uma proposta do passado e atualizá-la” (HERNANDEZ, 1998, p. 64)

Conforme Hernández e Ventura (1998), a sistematização de um Projeto de Trabalho deve se orientar pelo seguinte roteiro estabelecido pelos estágios de elaboração, realização e avaliação:

1. Definição do tema multidisciplinar;
2. Definição dos objetivos gerais;
3. Definição dos objetivos específicos;
4. O Projeto e a proposta pedagógica da escola;
5. Justificativa (por que é importante e quem se beneficiará);
6. Metodologia (devendo ser colaborativa, integrativa, multidisciplinar, abrangente, privilegiando o desenvolvimento de habilidades e competências e considerando tempos e espaços escolares);
7. Atividades (o quê, com que fim, como, quando, onde, quem, com o quê);
8. Acompanhamento, avaliação e disseminação;
9. Definição do título do projeto;
10. Finalização.

Essa proposta de Hernández para organizar os projetos de trabalhos foi evoluindo e se reconstruindo, sendo atualmente reproduzida por vários autores tendo relação direta ou não com Fernando Hernández.

1.3 PROJETOS DE TRABALHOS: UMA FORMA DE ORGANIZAR OS CONHECIMENTOS

Os Projetos de Trabalho, como evidenciados por Hernandez (1998), são decorrência de uma realidade em que a educação é fragmentada em disciplinas, modelo que não atende a sociedade atual, dinâmica e complexa. A metodologia de projetos facilita a maior participação do estudante no processo de ensino e aprendizagem, fazendo com que ele deixe de ser depositário para se tornar agente do conhecimento.

Nascimento (2011) realça o papel do docente e do discente relatando que:

Sua ideia propõe que o professor deixe o papel de mero transmissor de conteúdo e passe a ser pesquisador, o aluno por outro lado deixa de ser um acumulador passivo de informação, para se tornar um indivíduo que interage no seu próprio processo de aprendizagem. Não existe uma fórmula a seguir, mas uma série de condições para respeitar. Organize-se o currículo por projetos com a participação conjunta de alunos e professores (NASCIMENTO, 2011, p. 2).

Os projetos de trabalhos sinalizam como proposta de intervenção pedagógica, uma vez que as atividades realizadas são orientadas por um novo sentido, gerando situações de aprendizagens reais.

A metodologia por projetos de trabalho, de acordo com Leite (1996), é mais que organizar os conteúdos programáticos a serem trabalhados. É, na verdade, uma prática pedagógica em que o centro do processo de ensino e aprendizagem é o aluno. Ao solucionarem os projetos/desafios, cria-se a condição para que se dê a articulação dos saberes dos discentes, afinal, o contato com os assuntos trabalhados vai além de conceitos abstratos. Na metodologia em questão, “os conteúdos deixam de ser um fim em si mesmos e passam a ser meios para ampliar a formação dos alunos e sua interação com a realidade, de forma crítica e dinâmica” (LEITE, 1996, p. 4).

O quadro 2 mostra as diferenças entre a metodologia tradicional, com uma perspectiva compartimentada, e a metodologia por projetos, com uma perspectiva globalizante, principalmente em relação aos conteúdos trabalhados. A metodologia tradicional é acumulativa, e na metodologia por projetos a concepção é dinâmica, já que o trabalho ocorre de modo amplo e contextualizado. Nesse sentido, a metodologia por projetos pode ser trabalhada com diferentes turmas de diferentes ciclos, porém com uma abordagem distinta.

Quadro 2: Módulo de Aprendizagem

| PERSPECTIVA COMPARTIMENTADA | PERSPECTIVA GLOBALIZANTE |
|--|---|
| Enfoque fragmentado, centrado na transmissão de conteúdos prontos. | Enfoque globalizante centrado na resolução de problemas significativos. |
| Conhecimento como acúmulo de fatos e informações isoladas. | Conhecimento como instrumento para a compreensão e possível intervenção na realidade. |
| O professor é tido como único informante, tendo o papel de dar as respostas certas e cobrar sua memorização. | O professor intervém no processo de aprendizagem dos alunos, criando situação problematizadora. Introduzindo novas informações, dando condições para que eles avancem em seus esquemas de compreensão da realidade. |
| O aluno é visto como sujeito dependente, que recebe passivamente o conteúdo transmitido pelo professor. | O aluno é visto como sujeito ativo, que usa sua experiência e conhecimento para resolver problemas. |
| O conteúdo a ser estudado determina o problema. | O problema determina o conteúdo a ser estudado. |
| Há uma sequenciação rígida dos conteúdos das disciplinas, com pouca flexibilidade no processo de aprendizagem. | A sequenciação é vista em termos de níveis de abordagem e aprofundamento em relação às possibilidades dos alunos (contato, uso e análise) |
| Baseia-se, fundamentalmente, nos problemas e atividades apresentados nas unidades dos livros didáticos | Baseia-se, fundamentalmente em uma análise global da realidade. |
| Propõe receitas e modelos prontos, reforçando a repetição e o treino. | Propõe atividades abertas, dando possibilidade para os alunos estabelecerem suas próprias estratégias. |

Fonte: Leite (1996)

Quando pensamos no desenvolvimento de um projeto, um dos primeiros tópicos a serem discutidos é quem propõe o tema, os docentes ou os discentes. Podemos encontrar divergências na perspectiva dos pesquisadores da área. Alguns, como Hernandez *et al.* (2000) apud Vieira

(s/d), defendem que são os alunos quem devem propor o tema já que este depende da demanda apresentada por aqueles, caso contrário o tema seria imposto.

Autores como Testa e Kobayash (2007) refutam essa visão, quando afirmam que o tema deve ser proposto pelo professor, uma vez que os alunos seriam mais beneficiados quando o docente, com o tema escolhido, explora os conteúdos de forma interdisciplinar, com uma intenção educativa já estabelecida.

Outros autores, ainda, afirmam que o tema deve ser escolhido em conjunto, professores e alunos. Behens (2015) discorre que “o professor sugere os temas envolvidos numa problematização e juntamente com os alunos discute a pertinência e relevância dessa aprendizagem. Assim, os alunos têm claro quais são as aprendizagens requeridas naquele processo metodológico” (BEHRENS, 2015, p. 107).

O que diferencia a metodologia por projetos é o envolvimento de todo o grupo, isto é, um tema pode surgir dos alunos, mas isso não garante uma efetiva participação destes no desenvolvimento do projeto, sendo que para que a participação se dê entram em cena diversos fatores.

A figura 1 apresenta as fases do desenvolvimento de um projeto, expondo 3 delas: a problematização, o desenvolvimento e síntese do projeto. A primeira fase é importante, uma vez que é a partir dela que os discentes expõem suas ideias. Na fase de desenvolvimento, além de rever as hipóteses aplicadas no processo anterior, apresentam novas indagações. Na última fase, os alunos desvendam as questões aplicadas anteriormente.

Figura 1

ESQUEMA ILUSTRATIVO DO DESENVOLVIMENTO DE UM PROJETO



Fonte: Leite (1996)

1.3.1 Problematização do Projeto de Trabalho

Esse primeiro tópico, de acordo com Leite (1996), é o “momento detonador”, substancial do projeto, uma vez que é a partir dele que o projeto se desenrola. Na problematização, os discentes explicitam suas ideias e a compreensão do tema, visto que já se têm um conhecimento prévio sobre o assunto. É especificamente nesse ponto que os docentes verificam quais conhecimentos os alunos possuem sobre problema, sendo que as questões levantadas pelo grupo são o ponto de partida para a organização do projeto.

1.3.2 Desenvolvimento do Projeto de Trabalho

É nesse segundo momento que planejamos o desenvolvimento das atividades principais do projeto, as estratégias, a coleta do material de estudo, a definição do tempo de duração, e como será o seu fechamento. Ainda nesta fase, o professor deve elaborar com os alunos a diagnose, que consiste em registrar os conhecimentos prévios sobre o tema, as dúvidas, questionamentos e curiosidades a respeito do tema. Define-se também onde realizar pesquisas sobre o tema, objetivando encontrar respostas para as questões que surgiram. O desempenho do aluno é parte fundamental do processo, afinal é nesse ponto que terão de rever suas hipóteses colocadas na etapa anterior, apresentar novos questionamentos, se defrontar com conflitos. Para melhor resolver os problemas, será necessário, por exemplo, que se organizem em grupos para irem à biblioteca ou para buscarem outras fontes de pesquisa.

1.3.3 Síntese do Projeto de Trabalho

Ao longo desses três processos descritos, os alunos vão solucionando os questionamentos iniciais para surgirem outras, uma vez que as aprendizagens do projeto em curso configuram conhecimento prévio para outros que surgirão. Segundo Leite (1996):

Apesar de serem destacados nesse esquema três momentos no desenvolvimento de um projeto, é importante frisar que são momentos de um processo, e não etapas estanques. Os projetos são processos contínuos que não podem ser reduzidos a uma lista de objetivos e etapas. Refletem uma concepção de conhecimento como produção coletiva, onde a experiência vivida e a produção cultural sistematizada se entrelaçam, dando significado às aprendizagens construídas. Por sua vez, estas são utilizadas em outras situações, mostrando, assim, que os educandos são capazes de estabelecer relações e utilizar o conhecimento apreendido, quando necessário. (LEITE, 1996, p. 7)

Dessa forma, os Projetos de Trabalho não são apenas atualizações das atividades, e, sim, uma mudança de postura dos professores e alunos, o que necessariamente exige “repensar as práticas pedagógicas”.

É nesta etapa também que ocorre a realização das atividades planejadas, sempre com a participação ativa dos alunos, pois eles são sujeitos da produção do saber e, afinal, ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua construção. É interessante realizar, periodicamente, relatórios parciais orais ou escritos a fim de acompanhar o desenvolvimento do tema.

Apresentamos, até aqui, as etapas para o desenvolvimento dos Projetos de Trabalho, porém para a realização dos projetos, ou seja, para sua implementação, há quatro fases distintas, conforme apresentado por Portes (2010).

1ª fase: Intenção – é nesse momento que o docente reflete acerca dos objetivos educacionais que vai abordar no projeto, relacionando-os com as necessidades da turma, de modo a que se atenda a curiosidades dos discentes. Segundo Portes (2010), as seguintes atividades são socializadas entre professores e alunos como: “Escolha do tema, identificação do nível de conhecimento dos alunos – conhecimentos prévios - o que possibilita a problematização do conteúdo, a listagem do que os alunos querem saber e identificação de possíveis estratégias para o desenvolvimento do trabalho”.

2ª fase: Preparação – Nessa fase ocorre a coleta do material bibliográfico a ser utilizado, como revistas, jornais, filmes, e etc. Acontece também a organização dos grupos e/ou duplas para a realização do projeto.

3ª fase: Execução – Momento de elaboração de estratégias para a solução das questões levantadas na problematização. Aqui, o docente intervém quando necessário, porém os alunos devem se sentir desafiados a cada atividade proposta.

4ª fase: Apreciação – É o momento em que ocorrem as avaliações, não apenas com provas, mas com jogos, atividades avaliativas e apresentações de trabalhos que evidenciem o crescimento do aluno durante a realização do projeto.

Dessa forma, essas quatro fases apresentadas definem o desenvolvimento de um Projeto de Trabalho, porém essa concepção não deve ser considerada uma camisa de força, sendo o projeto realizado de maneira diferente para cada escola/professor, uma vez que diferentes realidades demandam projetos de acordo com os conhecimentos, necessidades, dúvidas e deficiências de cada turma.

1.4 OLHARES INTEGRATIVOS: ESCOLA DA PONTE E NEI

No capítulo seguinte, investigaremos o local da pesquisa de campo, porém aqui relacionaremos o primeiro período de 1993 a 2013 com a Escola Básica Integrada de Aves/São Tomé de Negrelos, em Portugal, conhecida como Escola da Ponte. Segundo Schwartzman, Torres e Kam (2010), a escola centra seu projeto na individualidade da criança e em seu desenvolvimento. É uma escola pública, criada no começo dos anos 1970, que recebe alunos de 5 a 17 anos, sendo que de acordo com Marangon (2004), cerca de 50 alunos (um quarto do total) chegam com histórico de violência e diagnósticos psiquiátricos e psicológicos. Algum tempo depois, mesmo diante das adversidades, conseguem se desenvolver e obter resultados acadêmicos. Os professores nessa escola são denominados como “orientadores educativos”, uma vez que eles não aceitam a definição de professor tradicional. Os discentes, na Escola da Ponte, não são divididos em séries. De acordo com o projeto educativo da escola temos:

- Como cada ser humano é único e irrepitível, a experiência de escolarização e o trajeto de desenvolvimento de cada aluno são também únicos e irrepitíveis.
- O aluno como ser em permanente desenvolvimento, deve ter valorizada a construção da sua identidade pessoal, assente nos valores de iniciativa, criatividade e responsabilidade;
- Prestar atenção ao aluno tal qual ele é; reconhecê-lo no que o torna único e irrepitível, recebendo-o em sua complexidade; tentar descobrir e valorizar a cultura de que é portador; ajudá-lo a descobrir-se e a ser ele próprio em equilibrada interação com os outros – são atitudes fundadoras do ato educativo e as únicas verdadeiramente indutoras da necessidade e do desejo de aprendizagem;
- Na sua dupla dimensão individual e social, o percurso educativo de cada aluno supõe um conhecimento cada vez mais aprofundado de si próprio e o relacionamento equilibrado com os outros;
- Todo conhecimento verdadeiramente significativo é autoconhecimento, pelo que se impõe que seja construído pela própria pessoa a partir da experiência. A aprendizagem é um processo social em que os alunos, heurísticamente, constroem significados a partir da experiência;
- Valorizar-se-ão as aprendizagens significativas numa perspectiva interdisciplinar holística do conhecimento, estimulando-se permanentemente a percepção, a caracterização e a solução de problemas, de modo que o aluno trabalhe conceitos de uma forma consistente e continuada, reelaborando-os em estruturas cognitivas cada vez mais complexas;
- A essencialidade de qualquer saber ou objetivo concreto de aprendizagem deverá ser aferida pela sua relevância para apoiar inquirição e o desenvolvimento das competências e atitudes verdadeiramente estruturantes da formação do indivíduo; a tradução mecânica e compartimentada dos programas das áreas ou disciplinas curriculares em listas inarticuladas de conteúdos os objetivos avulsos de aprendizagem não conduz à valorização dessa essencialidade. (SCHWARTZMAN, TORRES E KAM, 2010, p. 41)

José Pacheco ¹é o idealizador dessa metodologia e disse em uma entrevista à revista Nova Escola que os alunos se reúnem nos grupos de acordo com os seus interesses, tentam resolver o projeto proposto e, em caso de dúvida, podem questionar qualquer professor. Em caso de persistência da dúvida, encaminha-se a questão a um especialista. De acordo com Torres e Kam (1997), o NEI, em seu primeiro período de 1993 a 2013, acontecia dessa mesma forma. Os grupos se formavam e se desfaziam de acordo com interesses comuns no desenvolvimento do desafio proposto pelo professor da área.

A Escola da Ponte há 41 anos tem como coordenador José Pacheco, e é uma instituição pública de Portugal localizada em Santo Tirso, e, como a Fundação Romi, não adota o modelo seriado. A proposta é que os grupos se organizem para o desenvolvimento de desafios e projetos. Há, porém, uma diferença: na primeira, os professores não são responsáveis por uma turma específica ou uma disciplina. Segundo Pacheco, em entrevista a Morangon (2004), até 1976, essa instituição era como outra qualquer. A partir daí, deram-se início aos projetos de trabalho. Desde essa mudança tem-se por objetivo promover a autonomia do aluno e sua consciência cívica, sendo a escola baseada em três valores: liberdade, responsabilidade e solidariedade. Outra mudança que lá ocorreu foi a exclusão de salas de aulas. Os espaços educativos são designados por área, como a humanística, em que se estudam História e Geografia; o pavilhão das ciências, lugar onde fica o material sobre matemática; e o central, onde ocorrem atividades ligadas à Educação Artística e à Tecnologia.

A Escola da Ponte recebe crianças oriundas de escolas tradicionais, que, em geral, não conhecem esse modelo de liberdade, tendo vivenciado, em contraposição, a permissividade, a competitividade. Essa transição torna-se complicada para eles. Ocorre grande dificuldade para que se integrem à instituição e compreendam como ela funciona e como nela se trabalha. Pacheco diz na entrevista, que os pais dos alunos acreditam fielmente nesse projeto, tanto que defendem a escola perante o governo.

A instituição recebe várias pessoas, segundo o site oficial da Escola da Ponte, curiosas por conhecer esse modelo. Entre essas pessoas, esteve Rubem Alves, que descreveu em um texto como foi a visita guiada por uma aluna e ficou impressionado com a solidariedade das pessoas:

As crianças que sabem ensinam as crianças que não sabem. Isso não é exceção. É rotina do dia a dia. A aprendizagem e o ensino são um empreendimento comunitário, uma expressão de solidariedade. Mais que aprender saberes, as crianças estão a aprender valores. A ética perpassa

¹ José Francisco de Almeida Pacheco é educador, pedagogo e pedagogista, fundador da Escola da Ponte em Portugal, coordena também esse projeto, além de trabalhar em conjunto com o MEC para a iniciativa de Inovação e Criatividade na Educação Básica do Brasil.

silenciosamente, sem explicações, as relações naquela sala imensa. (ALVES, 2007, p.5)

Essa solidariedade que Alves descreveu é observada também entre os alunos do NEI, uma vez que com o trabalho em grupo, os colegas se ajudam, havendo assim cooperação entre eles.

Sobre as semelhanças e diferenças entre a Escola da Ponte e a Fundação Romi - NEI, verifica-se, de acordo com Alves (2007), que na primeira há uma assembleia entre alunos e educadores, reunida semanalmente para a discussão dos problemas e soluções, além de tratar de normas e regras coletivas. Acredita-se que isso é de grande valia já que os dilemas que acontecem são discutidos entre todos e os próprios discentes conseguem participar da solução encontrada. Isso, no entanto, não acontece na segunda instituição, em nenhuma das fases. Pensamos que, se essa metodologia fosse aplicada no NEI, os alunos se sentiriam parte do processo, com maior responsabilidade, contribuindo com sua visão da realidade para a solução de problemas, os quais os afetam e com os quais convivem.

2 PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRADA: FUNDAÇÃO ROMI – NEI

Neste capítulo, apresentaremos o NEI, desde o início da primeira fase com o projeto piloto até a segunda fase, discorrendo também sobre o processo de seleção dos alunos.

Começaremos expondo a respeito das Indústrias Romi, instituição que foi e ainda é mantenedora da Fundação Romi, desde a origem como Garage Santa Bárbara, uma pequena oficina de conserto de automóveis, até os dias de hoje, como empresa produtora de tornos.

2.1 AS INDÚSTRIAS ROMI

Apresentaremos, neste subcapítulo, As Indústrias Romi, mantenedora da Fundação Romi, local onde são desenvolvidas as atividades do Núcleo de Educação Integrada -NEI. De acordo com o site oficial da empresa², o primeiro nome dado a indústria, foi “Garage Santa Bárbara”, uma pequena oficina de conserto de automóveis em Santa Bárbara d’Oeste – no interior do Estado de São Paulo. De acordo com Brandão (2004), Américo Emílio Romi, o fundador da empresa, nasceu em São José do Rio Pardo, em 1896, filho de um casal de imigrantes italianos, que aos dezesseis anos voltou com os pais para a Itália. Lá, Romi estudou eletromecânica, retornando ao Brasil em 1923 para São Paulo, já casado com Olímpia, uma enfermeira, viúva e já mãe de um pequeno filho. Conheceram-se no hospital, após Romi sofrer um acidente de moto. A título de curiosidade, ao se casar com Olímpia na Itália, em 1917, pediu os documentos pelo correio, pois havia nascido no Brasil, descobrindo assim que seu verdadeiro nome era Américo Romi. O pai quando foi registrá-lo só colocou o nome que ele queria. Foi apenas em 1945 que mudou os documentos, acrescentando o Emílio, ficando assim Américo Emílio Romi.

De acordo com Brandão (1996), Emílio Romi inaugurou uma pequena oficina mecânica, que teria sido um grande negócio se não fosse a Revolução de 1924, que ocasionou o saque de toda a oficina, sobrando apenas o galpão vazio. Entretanto, Romi não desistiu. Pouco tempo depois, em outro lugar e com um sócio, abriu uma outra oficina, a Garagem Universal, que também não deu certo, uma vez que o sócio, ao se apaixonar por uma mulher da vizinhança, fugiu com todo o dinheiro em caixa.

Em 1926, segundo Marson (2014), a família mudou-se para Vila Americana, que naquela época pertencia ao município de Piracicaba, em busca de novas oportunidades de

² Site da Fundação Romi: www.romi.com.br

trabalho. Romi conseguiu um emprego na oficina Chevrolet, conquistando muitos clientes. Entre 1927 e 1929 mudou-se novamente, motivado pela crise econômica de 1929, agora para Santa Bárbara d'Oeste. Foi em 3 de setembro de 1929 que começou o próprio negócio. Com um capital de apenas dois contos de réis, emprestado por um amigo e com prazo de pagamento em 2 anos, abriu a “Garage Santa Bárbara”, uma firma com apenas dois operários, além dele e o enteado.

De acordo com Marson (2014):

Em 1929, além de consertar automóveis, a empresa de Emílio Romi reparava arados e semeadeiras estrangeiras, produzindo peças para esses produtos. Em 1932, Romi passou de oficina de reparos para a fabricação de máquinas agrícolas. No final de 1933 e início de 1934, os jornais de Santa Bárbara (Cidade de Santa Bárbara e O Bandeirante) noticiaram a inauguração da seção de mecânica e fundição das Oficinas Romi anexa à garagem e à oficina de marcenaria já existente. A fundição era de grande porte e moderna para a cidade no período e estava aparelhada para fabricar quaisquer peças de máquinas exigidas pela indústria local e das cidades vizinhas. A fundição era composta de duas fornalhas, uma para a fundição de ferro, e outra, de bronze, com capacidade de produção de 150 toneladas de peças fundidas por mês. Estava resolvido o problema da fundição de peças de ferro e bronze. Em 1936, Romi comprou seu primeiro torno mecânico, iniciando o aparelhamento do seu maquinário com a expansão do mercado nos anos 1930. (MARSON, 2014, p.693)

Na Segunda Guerra Mundial, a oficina entrou em crise, ficou “às beiras de fechar” como exemplifica Brandão (2004), afinal estavam racionando derivados do petróleo, e a indústria, que necessitava de quarenta toneladas mensais para o forno, conseguia apenas cinco. Havia também dificuldade para a importação de aço, porém a ideia do enteado³ dele ocasionou a virada de que a empresa precisava. Descobriram que a necessidade das indústrias brasileiras era de máquinas, especialmente tornos, então começaram a fabricar essas máquinas sendo que as três primeiras ficaram prontas em 1941. Batizou-se o empreendimento com o nome de IMOR – Indústria de Máquinas Operatrizes Romi (ROMI escrito ao contrário).

Emílio, em 1934, de acordo com Martins (2007), foi convidado a participar do corpo docente da primeira Escola Brasileira de Aradores e Tratoristas, experiência que seria um ensaio para os cursos profissionalizantes que fariam parte da história da Fundação Romi. Ele, na oficina, treinava aprendizes que futuramente seriam diretores, gerentes ou técnico das Indústrias Romi.

³ O enteado era Carlos Chita, que tinha 6 anos quando sua mãe se casou com Emílio Romi, mas foi só com 13 anos que ele veio ao Brasil morar com a mãe o padrasto, e com 15 anos, foi trabalhar com Emílio na oficina mecânica que abriram em Santa Bárbara, e de acordo com Brandão (2004), as grandes ideias da empresa vieram do Chitti, que já era sócio da empresa.

Em 1938, houve uma mudança na razão social para “Máquinas Agrícolas Romi Ltda”, uma vez que quatro anos antes havia começado a fabricação de máquinas agrícolas. Atentos aos problemas na agricultura, perceberam que o número de tratores era bem menor que a demanda de uma lavoura que precisava se modernizar, então, em poucos meses, a empresa começou a produzir tratores.

No início da década de 40, a importação de máquinas ou peças de reposição tornou-se impraticável, entretanto, de acordo com Marcondes (2014), havia muito serviço a ser feito, serviço esse que dependia das máquinas. Com seu “faro” empreendedor, Américo Romi produziu as próprias peças para consertar suas máquinas, isto é, mediu, redesenhou, reconstruiu; e aos poucos, adquiriu o *know-how* para que, algum tempo depois, estivesse apto a construir uma máquina inteira. Nessa nova etapa, a ideia era atender não só a sua necessidade, mas fornecer peças e maquinário para outras empresas. Fabricou, então, em 1948, um trator completamente nacional chamado “Toro”. Era a primeira empresa do Brasil a fabricar tratores. Pouco tempo depois, entretanto, os tratores brasileiros produzidos por Romi foram boicotados pelo governo, que dizia que o produto importado era melhor. A máquina saiu de linha e a indústria voltou a produzir apenas tornos (BRANDÃO, 2004).

O inventor-empresário, sempre preocupado com seus funcionários, criou em 6 de dezembro de 1951, a Caixa Beneficente Máquinas Agrícolas Romi para os empregados ou auxiliares da Romi. O intuito era complementar os serviços do Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Industriários, IAPI, que era vinculado ao governo federal, e tinha por objetivo “prestar aos seus associados assistência médica, cirúrgica, hospitalar, auxílio maternidade, auxílio funeral e outros benefícios que futuramente forem possíveis” (MARTIN, 2007, p.27). Os operários contribuía com 1% do salário e a Romi com 2%.

Américo Romi, um empreendedor, fez tentativas em várias frentes. Uma delas, novamente, com a ideia do enteadado que leu em uma revista italiana sobre o Isetta. Perceberam, então, que poderiam produzir o pequeno veículo. Brandão (2004) descreveu:

Chiti percebeu que era chegado o momento de se atirarem a um novo grande empreendimento. Veio ter em suas mãos uma revista italiana, e ao dar uma folheada, ficou super interessado na enorme e detalhada reportagem sobre um carrinho, o Isetta. Ali estava o que poderiam fazer. Chiti lembra-se da sensação de ver fotografias que se ajustavam como luvas aos projetos que ele e Américo Emílio tinham desenvolvido na cabeça. Por dias e dias, os dois se debruçaram sobre a revista. Passavam um logo tempo observando, conjecturando, conversando. A ideia amadurecia. Em nosso país, havia um clima novo, aberto a experimentações, tentativas, aventuras, ousadias. O Brasil tinha superado os anos agitados que culminaram no suicídio de Vargas (BRANDÃO, 2004, p. 35).

Essa ideia amadurecida durante os anos foi colocada em prática. Viajaram até a Itália, visitaram a empresa Iso Rivolta e colocaram todos em campo para pesquisar, buscar, consultar, analisar o mercado a fim de verificar se era possível produzir um carro aqui se não encontrassem quem fabricasse a carroceria e o chassi, já que na Romi não havia prensas de tamanho adequado. A empresa italiana já havia produzido o Isetta em 1952 e, a partir de conversas e discussões sobre o projeto dos brasileiros conversaram, autorizou a Romi produzir o minicarro. Para que a produção fosse levada a efeito, foram trazidas duas unidades para estudo.

Em 1956, a empresa foi a primeira a instalar uma linha de produção e fabricar um automóvel completo em solo nacional, com apenas 30% de peças importadas, com motor BMW dois ou quatro tempos, o Romi-Isetta. O veículo completou sessenta anos em 2016. Segundo a cronologia de Santa Bárbara, em 30 de junho de 1956, exatamente às 11hr30min, Américo Emílio Romi fez o carro funcionar, e foi aclamado pelos funcionários da linha de montagem. Ele e sua esposa percorreram o pavilhão de montagem no minicarro. No entanto, foi apenas em 5 de setembro do mesmo ano que ocorreu a entrega oficial ao público do primeiro carro nacional.

O minicarro foi baseado em um desenho de um carro italiano, o Isetta, e tem por característica principal possuir uma única porta, frontal. O motor era à gasolina, o desempenho era de 25 km por litro, tendo como velocidade máxima 85km/h.

Houve alguns contratempos políticos, já que em 1959 o Grupo Executivo da Indústria Automobilística fez pressão para que o carro não fosse mais fabricado, com a alegação de que a porta frontal, um único banco, o fraco motor e as rodas pequenas não eram compatíveis com a indústria automobilística. Então, em 1961, o carro parou de ser produzido, com apenas três mil exemplares sendo feitos. Estima-se que em 2016 haviam apenas 300 Romi-Isettas, todos nas mãos de colecionadores.

De acordo com Marcondes (2014), que expõe:

Hoje, a empresa concentra esforços nos outros dois fatores mencionados, ou seja, na fabricação de máquinas de elevada concepção tecnológica e na formação de mão de obra especializada, pois tem consciência de que uma boa máquina nas mãos de um operador medíocre não renderia o máximo de seu potencial. A empresa está convicta de que investir na capacitação técnica de programadores e operadores é investir no futuro da própria companhia. Em razão disso, mantém uma cooperação estreita com o Senai, onde milhares de alunos já formados e outros tantos em formação aprendem, se especializam e dão início em suas carreiras profissionais operando máquinas Romi. (MARCONDES, 2014, p.24)

Essa relação estreita entre a Romi e o SENAI teve seu início em 1958, com a inauguração do Centro de Aprendizagem Industrial da Fundação Romi por meio da firmação de um convênio. Esse Centro de Aprendizagem funcionou até 1992, com o intuito de promover a formação profissional do jovem, no prédio cedido pela Máquinas Agrícolas Romi.

Em 15 de março de 1959, veio a falecer o Comendador Américo Emílio Romi, em decorrência de uma trombose cerebral, não vendo o fim do Romi-Isetta.

Segundo Brandão (2004), o presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira “JK”, desfilou em um Romi-Isetta em 2 de fevereiro de 1960. E em 1966, houve a última mudança da razão social da empresa, surgindo o nome que leva até hoje, “Indústrias Romi S.A”.

Até 2016, a empresa tinha mais de 30 pontos de atendimento ao cliente e atuava em mais de 20 países, com destaque para Estados Unidos, Inglaterra, França, México, Argentina, Colômbia e Peru. No interior do estado de São Paulo há oito unidades fabris.

2.2 A ORIGEM DO NEI

Em 29 de Junho de 1957, foi fundada Fundação Romi, uma das primeiras fundações privadas criadas no Brasil. Com atuação no município de Santa Bárbara d’Oeste, onde possui uma longa história no campo social, busca promover o desenvolvimento integral do ser humano. Américo Emílio Romi e Olímpia Gelli Romi, que em um gesto sem precedentes, doaram parte dos seus bens para a criação de uma instituição sem fins lucrativos com o “objetivo precípua de prestar assistência material, moral, intelectual e recreativa aos funcionários, dependentes e esposas” (MARTINS, 2007, p. 36). Em reconhecimento, os funcionários das Indústrias Romi ofereceram um obelisco à família Romi, com placa comemorativa. Esse obelisco encontra-se na referida instituição.

Conforme Martins (2007), dois anos após a inauguração, a Fundação Romi foi considerada pelo governo federal de utilidade pública, sendo em 7 de janeiro de 1963 concedido o Certificado de Entidade Filantrópica. Em seis décadas, é considerada como uma das mais importantes e inovadoras instituições de sua área.

Acreditando na aplicação adequada de ações de educação e cultura, a Fundação planeja e opera projetos em uma perspectiva de médio e longo prazos, desenvolve parcerias e estabelece interlocuções com base em uma estratégia de formação de multiplicadores, procurando ao mesmo tempo influenciar políticas públicas nessas áreas. Tendo como mantenedora a Indústrias

Romi S.A., sua forma de atuação está estruturada de modo a atender as necessidades educacionais para um desenvolvimento pleno do indivíduo.

No dia da inauguração, de acordo com Brandão (1996), Emílio fez um discurso se utilizando da parábola de Cristo, narrativa em que o Senhor foi viajar e chamou dois servos, dando a eles um quinhão de ouro. O primeiro enterrou o que lhe foi confiado, não trabalhou e manteve-se vivendo de caridade alheia, enquanto o outro plantou e multiplicou a riqueza. Quando o Senhor voltou, vendo a inércia do primeiro, pediu de volta o que havia dado a ele, enquanto do segundo nada quis. Quando finalizou a parábola, fez uma ressalva:

Caminhei pelo mesmo caminho. O Senhor confiou algo às minhas mãos, aos meus filhos, aos meus companheiros. Não digo servos, vamos dizer companheiros. Trabalhamos longas jornadas. E aí está o resultado. Então, o Senhor diz agora ao seu servo, meus companheiros: Aqui está o quinhão, para que mais tarde esta Fundação servir de amparo a todos aqueles que necessitam: a criança pobre, a desamparada, a viúva, os órfãos, os aleijados, o recurso para quem nasce, para quem morre, para quem estuda, para quem pode estudar no exterior, para seu esporte, para a aprendizagem de um ofício, para amanhã se defenderem na vida. A tudo isso a Fundação deve chegar um dia. Sempre contando com vocês, meus companheiros de trabalho, meus companheiros de jornada, desde aquele que varre o quintal até o mais alto intelectual de nossas indústrias. Tenho a certeza que vocês não deixarão desaparecer isto que vai servir a todos (BRANDÃO, 1996, p. 109).

Ao longo de sua trajetória, a Fundação Romi adequou suas ações às novas necessidades de sua comunidade, sempre em consonância com a modernidade e mantendo-se leal ao desejo de seus instituidores. Foi pioneira na identificação e nas ações de responsabilidade social, inicialmente como foco no segmento social da mantenedora. Acompanhando a evolução da iniciativa privada no campo social, gradualmente, foi direcionando suas ações para a comunidade em geral. Sua atuação educacional tem como população alvo a infância e adolescência de Santa Bárbara d'Oeste, sem distinção de clientela. Da mesma forma, o acervo do seu arquivo histórico é disponibilizado para todos, criando um elo afetivo da comunidade barbarensense com o seu passado. Em 1982, ganhou o Prêmio ECO que reconhece empresas que adotam práticas socialmente responsáveis, por sua atuação na área educacional. Em 1987, ganhou o mesmo prêmio na área da cultura.

A missão da Fundação Romi é promover o Desenvolvimento Social por meio da Educação e da Cultura. Quando foi instituída, o seu objetivo era fornecer Assistência Médica, recreativa e educacional a todos os funcionários da referida indústria, tendo sido a precursora nas ações de responsabilidade social na cidade de Santa Bárbara d'Oeste. Em princípio, o foco

era o segmento social da empresa que a mantinha, mas progressivamente foi direcionando suas ações para a comunidade. Desde fevereiro de 1958 até 1992, a instituição constituiu o Centro de Aprendizagem Técnica, mantendo um convênio com o SENAI (Serviço Nacional da Aprendizagem Industrial) e promovendo a formação profissional dos jovens. A educação era voltada para a realidade da época, preparando os alunos para o trabalho nas Indústrias Romi, que estava crescendo e necessitava de mão de obra profissional de jovens da cidade. Com o tempo, a realidade foi se alterando. Com o aparecimento de escolas da rede pública e particular, a necessidade de mão de obra na Romi continuava, porém deixou de depender tanto da capacitação oferecida pela Fundação Romi. Essa passou, então, a olhar para a comunidade de uma forma mais ampla. Nesses 34 anos de SENAI, foram formados 17.568 alunos.

Em 1960, a Fundação Romi inaugurou um ambulatório médico, na Rua General Câmara, para atender funcionários das Indústrias Romi e seus familiares, visando sempre ao bem-estar do ser humano. O local, entretanto, era pequeno, o que ocasionou a mudança para um anexo do Hospital Santa Bárbara. Em 1976, foi feita uma parceria com a rede UNIMED, que contava com um número maior de médicos atuando na cidade. Houve, assim, a extensão dos atendimentos, que agora atingia toda a cidade. Nessa época, segundo Martins (2007), o crescimento populacional de Santa Bárbara passou de 31 mil moradores para 76 mil até 1980.

Da mesma forma que a empresa crescia, a Fundação acompanhava. Em 1983, inaugurou-se um ambulatório no prédio próprio da Fundação Romi, que se transformou em Centro Médico em 1995, ficando popularmente conhecido como “Hospital da Fundação Romi”. O Centro Médico também era referência pela alta tecnologia que ostentava na época. A contribuição para a cidade foi decisiva, uma vez que a população da cidade já era de 145 mil, e o Hospital da Santa Bárbara, para dar conta da demanda exclusivamente, entraria em colapso. O encerramento aconteceu em 31 de dezembro de 1998. Segundo Martins (2007), a Fundação Romi julgou que tinha cumprido seu papel. Assim, o NEI permaneceria como o seu carro chefe:

A sociedade se organizou para oferecer planos de saúde, o próprio poder público evoluiu na área. Então, o que a Fundação poderia aportar na área da saúde não seria mais tão relevante como no passado. Assim entendeu que o seu objetivo não era ser mais um plano de saúde, e deixou de atuar na área, porque deseja se abrir mais para a comunidade. (MARTINS, 2007, p. 43)

De acordo com a proposta pedagógica, a Fundação Romi tem forte interação social. É uma das primeiras fundações empresariais a ter destaque por sua atuação da área educacional, detendo títulos de “utilidade pública estadual (1959), federal (1962) e Certificado de Entidade Filantrópica do CNAS – “Conselho Nacional de Assistência Social”. Ressalta-se que:

As relações intensas da Fundação Romi com a comunidade de Santa Bárbara e a constatação das limitações da educação pública levaram a equipe à formação, em 1993, de um grupo de pedagogas construtivistas com o objetivo de desenvolver um projeto piloto de ação complementar à escola, inicialmente destinado a alunos da 7ª e 8ª séries. Na época, esse grupo teve como líderes e incentivadores o Sr. Liu Fat Kam, superintendente, e a coordenadora pedagógica Sueli Torres. Esse nível de ensino foi priorizado por ser considerada uma “fase de passagem” na escola (do Ensino Fundamental ao Ensino Médio) e a entrada na adolescência, momento no qual os alunos estão mais abertos para dialogar sobre suas potencialidades, valores, dúvidas, dificuldades e conflitos. (www.fundacaoromi.org.br, 2016)

Ao longo desses 58 anos, ficou evidente o quanto seu criador preocupava-se com a educação. A partir de 1993, surgiu o Núcleo de Educação Integrada - NEI, que tinha como propósito influenciar políticas públicas produzindo um programa educacional que garantisse aos alunos, no contraturno da escola regular, um ensino de qualidade que os estimulasse a uma maior escolarização, isto é, um reforço do ensino oficial com complementação em diversas áreas. Seria a escola que coloca prioritariamente nos jovens as sementes do futuro exercício profissional e da cidadania.

O Programa de Educação Integrada da Fundação Romi, começou com a necessidade de um trabalho educacional para suprir as deficiências da Escola Pública, e tem por objetivo inicial do NEI, de acordo com Torres e Kam (1997):

Possibilitar ao educando uma formação capaz de enfrentar os desafios do mercado globalizado de trabalho, e ao mesmo tempo, resgatar os valores, atitudes e costumes que o levarão ao exercício pleno da cidadania, A fundação Romi procura trazer a uma pequena parcela de educandos de nosso município, a oportunidade de um ensino flexível, moderno e inovador totalmente voltado às suas necessidades para enfrentar um mundo em que as transformações acontecem cada vez mais rápido, e que exigem, de todos os educadores, ações dinâmicas e eficazes para colocar o nosso jovem de escola pública, em posição de competir com os outros, pertencentes a classes econômicas mais privilegiadas. (TORRES, KAM, 1997, p. 9)

Segundo Torres e Kam (1997), o programa começou com o propósito de complementar o Ensino Público na cidade de Santa Bárbara d'Oeste. Esse projeto foi desenvolvido pela Fundação Romi para privilegiar os estudantes das escolas públicas, dando a eles oportunidade de um ensino moderno, para aquela época na região, em uma instituição de educação não formal, e principalmente que fosse voltado para o aluno, oferecendo meios para que competissem com a escola privada no ingresso em grandes universidades.

Conforme Schwartzman, Torres e Kam (2010), os objetivos do programa segundo a visão dos dirigentes eram:

- Promover o desenvolvimento integral do pré-adolescente, através de um ensino diferenciado, possibilitando a sua inserção na vida comunitária e no mercado de trabalho;
- Criar espaços de aprendizagem dirigidos por profissionais habilitados e treinados para um trabalho diferente ao proporcionado pelo ensino tradicional;
- Promover situações de aprendizagem voltadas ao desenvolvimento da autonomia e capacidade de liderança do aluno;
- Colocar o adolescente diante de situações que exijam dele uma postura mais criativa, dinâmica, responsável e solidária;
- Estimular o protagonismo juvenil através de trabalhos voluntários e monitoramento de projetos paralelos desenvolvidos com crianças de faixa etária mais baixa;
- Dar ao adolescente proveniente de famílias de baixa renda uma igualdade de condições aos alunos provenientes de escolas particulares, para concorrer às vagas das escolas técnicas públicas mais disputadas, tais como os Colégios Técnicos de Campinas e de Limeira da Universidade Estadual de Campinas e a Escola Técnica Polivalente de Americana e Santa Bárbara, do Centro Paula Souza, da rede de escolas técnicas e profissionais do Estado de São Paulo;
- Influenciar políticas públicas da educação para a criação de um modelo de qualidade de ensino que possa servir de estímulo e referência para outras iniciativas. (SCHWARTZMAN, TORRES e KAM, 2010, p. 85)

Conforme Martins (2007), o Comendador Emílio Romi não viu em vida as realizações da instituição que ele fundou com a sua esposa, já que faleceu em 1959, período em que estava funcionando o Departamento Médico e Esportivo e o convênio com o SENAI. As sementes, porém, tinham sido lançadas e estavam dando frutos. O pedido feito por ele na inauguração da Fundação estava sendo cumprido: “Tenho certeza de que vocês não deixarão desaparecer isto que vai servir a todos”. O projeto não terminou, continua assistindo progressivamente à comunidade Barbarense e ao Brasil, conforme sonhava o Comendador.

2.3 PROJETO - PILOTO DO NEI: A PRIMEIRA FASE – 1993 A 2013

O Projeto-Piloto do NEI teve início em agosto de 1993, dois meses depois do recrutamento de professores com experiência na proposta construtivista. O Programa de Educação Integrada foi inaugurado em junho do mesmo ano.

Esse programa foi instaurado a partir da necessidade de realizar um trabalho educacional para suprir as deficiências da Escola Pública, além de visar o desenvolvimento social através da melhoria na qualidade da educação escolar e formação cultural da população em geral.

No início das atividades, as áreas abrangidas eram: Informática através da Linguagem de Logo, Matemática através de lógica e jogos, Inglês, música e projetos pedagógicos. Funcionava

no período contrário ao que os alunos estudavam na rede oficial. O programa tinha duração de dois anos e as atividades eram desenvolvidas de segunda à quinta-feira. Conforme Schwartzman, Torres e Kam (2010), os estudantes, ao resolverem as atividades e desafios propostos e se depararem com alguma dúvida ou questionamento, deveriam chamar o professor habilitado da área. Se o educador constatasse que a dúvida era da maioria, seria marcada uma aula formal sobre o assunto. Com o tempo, no entanto, essas aulas formais tornaram-se cada vez menos necessárias, devido ao aprimoramento da prática de pesquisa e a crescente autonomia dos alunos no processo de encontrar eles mesmo as soluções para os seus questionamentos.

Às sextas-feiras, eram realizadas reuniões pedagógicas com os professores e a escola era aberta para os alunos realizarem pesquisas para os trabalhos propostos pela escola regular. Podiam, ainda, participar do coral a quatro vozes, com canções pesquisadas durante o desafio de música.

O projeto piloto era apenas para alunos de sétima e oitava série do primeiro grau (ensino fundamental II), com quarenta alunos de cada série, em cada período, totalizando cento e sessenta alunos em seu primeiro projeto. A faixa etária variava de treze a quinze anos, já que se acreditava que era nessa faixa que despertava o seu objetivo para o futuro. Nesse momento, os alunos eram divididos por séries e em classes separadas, de no máximo vinte e cinco alunos. Porém, com os sucessos obtidos pelos resultados dos estudantes ao ingressar, por meio de Vestibulinho, em escolas como Cotuca, Cotil, e ETECs do Centro Paula Souza, a procura pelo projeto cresceu; mesmo que o objetivo do programa não fosse esse; chegando a haver dez candidatos para cada vaga. Em 2007, já eram duzentas vagas, e, em 2008, duzentos e quarenta.

Em 2005, houve alterações no processo de ensino e aprendizagem. As classes seriadas foram desfeitas e criados grupos multisseriados, de dez alunos cada subgrupo. Essa organização continuava em 2016, com os alunos de diferentes séries, escolas e idades formando grupos. No primeiro ano dessa proposta, havia dezesseis grupos no período da manhã, e dezoito no período da tarde. Com o trabalho realizado dessa forma, foi possível a inserção das experiências do aluno e do professor, acontecendo a troca do trabalho individual pelo colaborativo. Até o ano de 2005 as áreas de estudos eram Matemática, Temática Interativa, Inglês, Informática e Música, sendo no ano de 2006, incluídas as áreas de Ciências, Artes e Filosofia.

O trabalho por projetos pedagógicos se iniciou, de acordo com Torres e Kam (1997), quando Lui Fat Kam participou do MEC como convidado, de uma “comissão para reformulação do ensino técnico de País, em 1987 e 1988. O convite surgiu pelo fato da Fundação Romi ser uma das entidades educacionais, não oficiais, que mais precocemente se preocupou e se ocupou com a formação profissional (TORRES e KAM, 1997, p.5).

Porém, para Kam (1997), a experiência foi frustrante, devido a grandes quantidades de burocracia. Descreve que a confirmação é que o ensino tecnológico continua distante da necessidade que o mercado de trabalho precisa.

O grande ganho, no entanto, foi a possibilidade de interlocução com educadores de diversas origens, alguns do exterior, que permitiu acumular uma série de informações de como adaptar todo um sistema de educação vigente para um novo paradigma que, naquela época, já aflorava em muitas cabeças: Educar para a totalidade, partindo da totalidade. Um indivíduo não pode ser verdadeiramente inteiro sem uma preocupação total do mundo. Necessitamos de uma educação que leve o indivíduo àquele ponto de maturidade em que ele passe da perspectiva de individualidade isolada ao sentimento plenamente desenvolvido de comunidade e de referência planetária. A educação não pode se concentrar exclusivamente no conteúdo cognitivo. A falência do atual sistema de educação nos mostra que a educação é muito mais que uma metódica, automática e repetitiva exposição das informações (TORRES e KAM, 1997, p.6).

O primeiro projeto realizado foi então o da biblioteca, pela necessidade da readequação. Os alunos fizeram tudo, desde a escolha da sala, montagem da planta e a disposição dos móveis, até catalogar os livros, sempre em grupos, dividindo as tarefas e sob a orientação dos professores. De acordo com Torres e Kam (1997), depois do projeto pronto, um aluno sugeriu que se fizesse uma festa para a inauguração. Então, em conjunto, alunos e professores pensaram na programação, discurso de inauguração, convites para os pais e autoridades. Tudo isso não estava planejado previamente, mas pôde ser trabalhado com o desenvolvimento do projeto. A inauguração, segundo o relato, foi um sucesso.

Com o êxito no primeiro, os envolvidos sentiram-se à vontade para a realização dos próximos, sendo que o tema dos primeiros foram AIDS, Copa do Mundo (estava às vésperas da Copa do Mundo de 1994 que aconteceu nos Estados Unidos), MERCOSUL, e outros. Percebe-se que eram temas que aconteciam no Brasil e no mundo. A preocupação sempre foi a de que o aluno não apenas recebesse as informações, mas fosse ativo no seu processo de ensino aprendizagem.

Segundo a proposta pedagógica da escola, tem-se que, na primeira fase de 1993 a 2013, em vários momentos o trabalho em grupo era notado. Logo no início das atividades, os alunos, ao pegarem a pasta de trabalho, já deveriam entrar em consenso sobre em que lugar gostariam de estudar, a parte interna ou externa do prédio. Escolhia-se, também, com qual desafio gostaria de iniciar o dia e a melhor forma de obter esses conhecimentos. Isto é, o trabalho colaborativo acontecia de diferentes formas, desde as mais simples decisões até as mais complicadas. Freire

(1979, p. 39) já expressava essa visão da educação, quando dizia “os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

Durante o primeiro período do Núcleo de Educação Integrada (1993 – 2013), os alunos começavam a estudar a partir da sétima série (oitavo ano) e permaneciam por dois anos, com jornada diária de três horas e meia, não havendo atividades programadas para as sextas-feiras. Nesse dia, os docentes participavam de reuniões com discussões a respeito dos projetos pedagógicos do semestre.

Como forma de seleção para participação no projeto, os candidatos realizavam uma avaliação de conhecimentos, em que eram observadas a capacidade de interpretação de texto e a habilidade com as quatro operações matemáticas (soma, subtração, multiplicação e divisão).

No início do ano letivo, os professores se reuniam juntamente com a coordenação e analisavam os resultados do ano anterior. Com base nas observações que faziam do desempenho dos alunos, relacionavam as atividades que podiam fazer com que os alunos melhorassem seu desempenho de acordo com as habilidades e competências de cada um.

As discussões direcionavam o projeto principal e os temas que eram abordados mensalmente durante o ano. Cada área organizava um projeto que, para ser solucionado, exigia que os estudantes pesquisassem sobre o assunto, organizando as informações sobre o desafio proposto. No início de cada tema, era exposta a situação de forma contextualizada para todos os alunos ao mesmo tempo (por exemplo: um filme, uma situação, um texto, uma palestra, etc).

Os alunos eram distribuídos em grupos, de forma aleatória, de seis a sete, contavam com os iniciantes (sétima série) e os em continuidade (oitava série), totalizando, dezoito equipes no período da manhã e dezenove no período da tarde. Os professores revezam-se na orientação e atendimento e, nem sempre acompanhavam o grupo que estava resolvendo o desafio de sua disciplina; ao contrário, eram incentivados a acompanhar grupos que trabalhavam disciplinas diferentes da sua habilitação. Os alunos recebiam os desafios que podiam ser resolvidos utilizando os recursos da internet, livros, experiências, filmes, músicas, imagens, materiais de artes e danças; ficavam à vontade para escolher o local, dentro da instituição, para se agruparem e decidirem sobre a ordem de resolução desses desafios. Quando tinham alguma dificuldade, pediam ajuda ao professor que direcionava o grupo.

Ao final de cada tema, os alunos realizavam a avaliação do projeto, do colega de equipe e autoavaliação. A primeira avaliação, que era realizada pelo professor, tinha a duração de quarenta minutos. Dois grupos por vez passavam por todos os professores para ouvir as apreciações do seu trabalho. O processo levava dois dias para ser concluído e eram atribuídos de zero a quarenta pontos.

A autoavaliação, consoante a Schwartzman, Torres e Kam (2010), ia se tornando gradativamente um processo de aprendizagem do aluno, em que ele era incentivado a expandir a capacidade de conhecer-se a si próprio, seus defeitos, virtudes. Na autoavaliação eram atribuídos de um a cinco pontos. Já na avaliação do grupo, cada estudante avaliava os outros integrantes, atribuindo uma pontuação de zero a cinco pontos.

Os professores avaliavam o desenvolvimento e a finalização dos desafios de todos os grupos. Após a organização das avaliações, cada professor reunia dois ou três grupos para que os alunos tomassem conhecimento das avaliações feitas por seus colegas, com o intuito de se conversar sobre as atitudes, ações e reações de cada elemento do grupo e nortear as próximas ações.

De acordo com Schwartzman, Torres e Kam (2010) cada área propunha um desafio que era solucionado pelos estudantes, sendo que cada projeto didático envolvia a resolução de oito desafios. A cada projeto, trocavam-se os grupos, dessa forma, ao final do ano letivo, o discente tinha a oportunidade de desenvolver seis projetos, quarenta e oito desafios e ter trabalhado com praticamente todos os companheiros de período.

Com isso, o papel do professor era, conforme Schwartzman, Torres e Kam (2010):

- A capacidade de, a partir de um tema, criar desafios com conteúdo interessantes e significantes na vida cotidiana do aluno. A criação desses desafios oferece a cada professor oportunidade concreta para que se veja e atue como autor de sua obra, sem a utilização de apostilas ou livros didáticos.
- Interdisciplinaridade: acompanhando grupos que desenvolvem desafios de outras áreas do programa que não a sua, o professor toma contato com as estratégias dos colegas na arte de formular questões e compartilha conhecimentos com os colegas de outras disciplinas.
- O sentido do real “trabalho em grupo”, não somente nos objetivos e conteúdos trabalhados, mas principalmente, na prática pedagógica: as condições de trabalho, quebrando o isolamento da sala de aula, favorecem uma maior integração do corpo docente.
- Um contato direto e pessoal com cada aluno da escola, percebendo o seu ritmo de aprendizagem e a sua capacidade criativa.
- A oportunidade de expor o seu pensamento com liberdade, fazendo correções, redirecionando ou sugerindo novas atividades, apresentando ideias que, aos poucos, vão sendo incorporadas ao projeto inicial (SCHWARTAMAN, TORRES e KAM, 2010, p. 87-88).

Para fechamento do tema, era desenvolvido um projeto chamado “Meu Amigo da Escola Pública”, iniciado em 2006. Nesse projeto, que acontecia a cada dois dias durante o mês letivo, os alunos da sexta série (sétimo ano) das escolas que participavam do programa, eram convidados a assistir uma apresentação didática sobre o tema do mês, exposto pelos alunos do Núcleo de Educação Integrada, que escolhiam a área e, junto ao professor, montavam uma

apresentação. No início, eram quatrocentas e quarenta vagas divididas nos dois períodos, manhã e tarde, distribuídas pelo número de classes que cada escola possuía.

Esse projeto, conforme Schwartaman, Torres e Kam (2010), visava a proporcionar aos alunos visitantes uma oportunidade de acompanhar e participar das atividades pedagógicas do NEI, incentivando ações de melhorias em suas próprias escolas.

O projeto “Meu amigo da Escola Pública” era mais uma ação da Fundação Romi para diminuir a vulnerabilidade social e educacional de muitas crianças que, frequentando a escola em apenas um período, poderiam dedicar-se, no outro, a atividades que nem sempre seriam adequadas ao seu desenvolvimento. Oferecer uma alternativa era visto como essencial.

Em três anos de projeto, de 2006 até 2009, participaram um mil, oitocentos e vinte nove alunos. No primeiro ano, tomaram parte apenas cento e trinta e um; no segundo, trezentos e oito; em 2008, o terceiro ano, eram trezentos e noventa e dois; e em 2009 o número saltou para novecentos e oitenta e oito participantes nos dois períodos.

Paralelamente, aconteciam dois projetos que envolviam crianças de terceira e quarta séries (quarto e quinto ano) da rede pública: LEP – Logo na Escola Pública, era um projeto de cooperação entre a Fundação Romi, a Secretaria de Educação do Município de Santa Bárbara d’Oeste e a People Educação de Campinas. Esse programa se iniciou em 2000 e tinha por objetivo sensibilizar dirigentes e educadores da rede pública para a implantação da Linguagem Educacional de Programação LOGO. Trabalhou-se, para isso, na instalação de infraestrutura com a montagem de laboratórios de informática nas escolas, e capacitação de professores e alunos.

Nesse projeto, a escola pública municipal recebeu equipamentos de informática e softwares educacionais cedidos pela Fundação Romi e People⁴, e em contrapartida destacou profissionais que atuam na rede para o desenvolvimento da metodologia a ser aplicada. Após treinamento com os professores do NEI, os professores da rede pública desenvolveram o programa com seus alunos nas suas respectivas escolas. O LOGO é uma linguagem de programação com fins educacionais. Seus objetivos estão voltados para o desenvolvimento de habilidades e competências. A linguagem pode ser usada em qualquer disciplina, de forma que a tecnologia não seja apenas um apêndice de uma aula tradicional. O raciocínio, a capacidade de resolver problemas, a organização do espaço e a criatividade desenvolvida pelo LOGO fazem

⁴ A People é uma franquia com foco na educação e qualificação profissional. Ela desenvolveu um programa educacional que, segundo a instituição, contempla as necessidades do mercado de trabalho.

dessa linguagem um instrumento eficaz na construção do conhecimento e um importante aliado na quebra de rotina da sala de aula, contribuindo diretamente para que o ensino seja prazeroso.

Nesse projeto, o aluno vai descobrindo, construindo, desenvolvendo uma série de habilidades, tendo oportunidade de pensar, calcular, tomar decisões, experimentando e ousando até encontrar o caminho certo. Os professores, nas avaliações, atestaram, conforme Schwartaman, Torres e Kam (2010) que os alunos, ao trabalharem com a linguagem LOGO de programação, passam a ter mais “atenção, concentração, são mais detalhistas e desenvolvem o raciocínio lógico/matemático” (p. 150).

Os participantes do LEP eram alunos de duas escolas estaduais próximas à Fundação Romi que, não dispondo de laboratório de informática, utilizavam, uma vez por semana, durante uma hora, os equipamentos do Núcleo de Educação Integrada, para aulas de LOGO, sendo que dois grupos de alunos da Fundação monitoravam a atividade junto às crianças e professores. A cada semana, eram renovados os grupos de auxílio e o agendamento desses grupos aconteciam com antecedência.

Em dez anos, de 2000 a 2010, foram capacitados trezentos e dois professores, de doze escolas municipais, e doze mil, duzentos e cinquenta e sete alunos.

Outro projeto, “Abelhas Ocupadas”, iniciado em 1999, era destinado a alunos das quartas séries do Ensino Fundamental Municipal. Contava com a parceria também da Secretaria Municipal de Educação de Santa Bárbara d’Oeste. Dois anos depois, em 2001, o foco foi alterado para as escolas rurais e distritais, já que, segundo Schwartaman, Torres e Kam, (2010), o NEI e a Secretaria Municipal de Educação acreditavam que esses eram os alunos mais carentes, não apenas economicamente, mas também em relação a estímulos da família e a recursos materiais na escola de origem.

A escolha pela quarta série não foi aleatória. A justificativa, conforme Schwartaman, Torres e Kam (2010), era que:

Nessa série se cria um corte entre as séries iniciais de ensino fundamental, em que as crianças têm um único professor regente, e as séries seguintes, quando cada disciplina tem um professor diferente, o que causa estranheza e sofrimento entre os pequenos. No projeto Abelhas Ocupadas, o aluno tem contato com áreas de conhecimento e não com disciplinas isoladas, e com vários professores e monitores, trabalhando em equipe, preparando-o, assim, para a mudança da vida escolar (SCHWARTAMAN, TORRES e KAM, 2010, p. 142).

Essas atividades eram desenvolvidas aos sábados de manhã, das 7hr30 às 11hr30, tendo como supervisores os alunos do NEI, contando com o acompanhamento dos seus professores. O projeto visava proporcionar aos alunos do Núcleo de Educação Integrada a oportunidade de

multiplicar os conhecimentos e habilidades adquiridas para uma geração logo abaixo da sua. Desse modo, exercita-se a solidariedade com os mais jovens, ao mesmo tempo em que os alunos se tornam conscientes de que podem ser os protagonistas na construção de uma sociedade mais cooperativa e harmônica. Eram atendidos, nesse projeto, a cada ano, oitenta alunos designados pela Secretaria Municipal de Educação, que participava do projeto fornecendo alimentação e transporte dos alunos. Esse projeto teve dez anos de existência, funcionando de 1999 a 2009, e atenderam oitocentas e vinte e oito crianças.

O projeto “Empreendedorismo” foi desenvolvido, conforme Schwartaman, Torres e Kam (2010), em outubro de 2009. O objetivo era estimular no estudante do NEI a cultura do Empreendedorismo por meio de:

Uma proposta pedagógica voltada para a formação de competências que resultassem em desempenhos geradores do crescimento pessoal, do desenvolvimento da autonomia, e da criatividade, tornando o aluno capaz de tomar decisões, traçar planos e organizar os recursos necessários para chegar ao sucesso, superando obstáculos, assumindo desafios, estabelecendo metas (SCHWARTAMAN, TORRES e KAM, 2010, p.128).

Os grupos para esse projeto variavam de quatorze a dezesseis participantes, formando oito grupos, que no início leram e discutiram textos para tomarem conhecimento sobre o que é Empreendedorismo. Após a leitura e discussão dos textos, os estudantes pensaram e desenvolveram um projeto de empreendedorismo social ou econômico. Os educadores acompanhavam a elaboração e criação dos projetos, não interferindo na ideia dos alunos e agindo apenas na orientação em relação aos objetivos e viabilidade das propostas. Após o término do projeto, foi realizada uma assembleia entre alunos e professores. Na ocasião, escolheu-se um projeto para ser apresentado na cerimônia de formatura.

Outro Projeto realizado na Fundação Romi, em sua primeira fase, é o “Encontro de Educadores e Oficinas Educacionais”, que se realizou na instituição de 2000 até 2013. Com esse trabalho, a Fundação Romi buscava envolver todos os professores da rede pública de ensino de Santa Bárbara d’Oeste. Os educadores eram convidados a refletirem e discutirem, tendo a possibilidade de realizar oficinas com a mesma metodologia utilizada no NEI, com ênfase na descoberta e resolução de desafios. Essas experiências eram realizadas em forma de oficinas e workshops pela equipe de professores do Núcleo de Educação Integrada, do Centro Universitário Salesiano e da Universidade Estadual de Campinas, instituições de Ensino Superior que compartilhavam suas práticas pedagógicas.

O Encontro de Educadores acontecia anualmente no mês de julho, com duração de uma semana e em período integral. Para as oficinas, sempre havia lista de espera. Cada oficina

oferecia entre vinte e trinta vagas. Eram realizadas nos três turnos (manhã, tarde, noite) e aos sábados. De acordo com Schwartaman, Torres e Kam (2010), a dimensão do evento era tão grande que, no ano em que se comemorou uma década, as vinte e seis oficinas ofertadas contaram com trezentos e dezessete educadores e um mil, duzentas e nove participações.

As atividades do tema trabalhado nas diversas áreas, durante o mês, eram adaptadas para a idade e capacidade das crianças menores. Essa experiência permitia uma reflexão, por parte dos discentes da Fundação, de como é ensinar e aprender. Ocasionalmente também a aplicação desses novos conhecimentos no dia a dia.

Após os dois anos de estudo, os alunos que estavam finalizando a oitava série (nono ano), podiam inscrever-se para escolas técnicas públicas e, se aprovados, concorriam a uma bolsa auxílio, de até um salário mínimo, como ajuda para transporte e alimentação, durante todo o tempo do curso técnico. Esse projeto era destinado a ex-alunos do Núcleo de Educação Integrada que ingressam em cursos técnicos de ensino médio da rede pública. Os beneficiados pela Bolsa-Auxílio não poderiam ser reprovados em nenhum dos anos letivos e deveriam apresentar atestado de frequência de no mínimo 75% das aulas, além de ter concluído a 8ª série do Ensino Fundamental em uma escola pública, ter participado integralmente do NEI e ter se classificado de acordo com os critérios do programa.

Para essa bolsa eram considerados o nível socioeconômico e o desempenho do aluno durante o curso no Núcleo de Educação Integrada da Fundação Romi. No ano de 2016, ainda havia um último aluno recebendo a bolsa-auxílio, porém o programa de encerrou em 2013.

2.4 PROCESSO DE SELEÇÃO

Dissertamos até aqui sobre o NEI, a primeira fase do Programa de Educação Integrada, e nesse subcapítulo trataremos do processo de seleção dos alunos, no primeiro e no segundo período.

As informações sobre o ingresso dos alunos foram obtidas com duas das professoras, sendo uma delas coordenadora pedagógica da segunda fase, e que era no primeiro momento da escola, e ainda é, professora de TIC (Tecnologia da Informação e conhecimento). A outra educadora que colaborou é professora de inglês, atuando desde o início do NEI.

Pelas informações recebidas, oitenta por cento das vagas para alunos ingressantes na primeira turma eram para filhos de funcionários da Romi. Para o ingresso, havia a dependência de fatores como o tempo de casa dos pais. Os outros vinte por cento de vagas eram destinados para a comunidade de Santa Bárbara d'Oeste (que podiam até residir em outras cidades da região,

porém os estudos deveriam ser em uma escola pública da cidade). O ingresso se dava pelo histórico escolar e rendimento socioeconômico. No primeiro ano, ingressaram cento e sessenta alunos, sendo, oitenta no período da manhã e oitenta no horário vespertino, sendo divididos entre sétima e oitava série. As atividades do Núcleo de Educação Integrada tiveram seu início em agosto, então os alunos da oitava série participaram por apenas seis meses do NEI, sendo que os de sétima série, participaram por um ano e seis meses, ou seja, até o fim de 1994.

Essa seleção continuou até 1999. Dada a grande procura por vaga, foi instaurada no ano de 2000 a prova de seleção, que avaliava apenas a leitura e interpretação de textos e o raciocínio lógico-matemático. Até 2005, eram vinte vagas para cada ano/série em cada turno, com vinte vagas para a sétima série no período da manhã e vinte no período da tarde, vinte para a oitava série no turno da manhã e vinte para o turno da tarde, totalizando oitenta vagas. No ano seguinte, alteraram para sessenta vagas para diurno e sessenta para o vespertino, totalizando cento e vinte.

Outra preocupação era com a diversidade de desempenho das escolas, conforme nos demonstram Schwartzman, Torres e Kam (2010). A prova de seleção mobilizava, além de pais e alunos, a comunidade de onde provinha esse estudante. Dessa forma, os alunos provenientes das escolas de áreas centrais do município tinham mais chances do que aqueles oriundos das escolas da periferia da cidade.

Foi criada então uma fórmula matemática para que essa distribuição de vagas fosse mais homogênea, “de tal forma que cada escola fosse contemplada com número de vagas conseguidas e que se garantisse, pelo menos, uma para cada escola do município” (p. 85).

Quadro 3: Vagas para Seleção das Escolas

| Escolas | Inscrições | Média da Escola | Inscrições Corrigidas | % de direito | Vagas de direito | Aproximação |
|----------------|-------------------|------------------------|------------------------------|---------------------|-------------------------|--------------------|
| A | 150 | 60% | 90 | 46,38 | 27,83 | 27 |
| B | 95 | 70% | 66,5 | 34,27 | 20,56 | 20 |
| C | 58 | 45% | 26,1 | 13,45 | 8,07 | 8 |
| D | 18 | 50% | 9 | 4,64 | 2,78 | 3 |
| E | 7 | 30% | 2,1 | 1,08 | 0,65 | 1 |
| F | 1 | 35% | 0,35 | 0,18 | 0,11 | 1 |
| | | | 194,05 | | | |

Fonte: Schwartzman, Torres e Kam (2010).

O quadro é aplicado de forma separada para cada período. A demonstração abaixo, conforme Schwartzman, Torres e Kam (2010), esclarece a tabela:

- a) Inscrição Corrigida = $\frac{\text{Número Total de Inscritos} \times \text{Média da Escola (\%)}}{\text{Média Máxima}}$
- b) % de Direito = $\frac{\text{Média Máxima} \times \text{Inscrição Corrigida}}{\text{Total Corrigido}}$
- c) Vagas de Direito = $\frac{\text{Total de Vagas} \times \% \text{ de Direito}}{\% \text{ Total de Vagas}}$
- d) $IC = \frac{I \times M}{100}$
- e) $V = \frac{IC \times 60}{TC}$

Ocorreu uma mudança em 2007, continuando até em 2013, em que as vagas eram por escola, ou seja, vinte e cinco escolas públicas da Rede Estadual de Santa Bárbara d'Oeste disputavam as vagas. O processo de distribuição era conforme o número de inscritos e a média de desempenho conseguida pela escola, isto é, entrando apenas os melhores. No primeiro ano da mudança eram duzentas vagas e no ano seguinte, duzentas e quarenta. Foi nesse primeiro ano também que, por falta de recursos, o Programa deixou de atender o Ensino Fundamental I, continuando apenas com as duas séries finais do Ensino Fundamental II.

No primeiro ano de funcionamento como escola regular de tempo integral, em 2014, todos os alunos tinham bolsa integral. Foi no ano seguinte que a escola se tornou particular, com cobrança de mensalidade, contudo os discentes ingressantes anteriormente continuavam como bolsistas até se formar. Em 2015, haviam quinze vagas para bolsistas do sexto ano, podendo se inscrever para a prova de seleção a família que tivesse rendimento de um salário mínimo e meio, e sessenta vagas para alunos pagantes, divididas para as quatro séries ofertadas (sexto ao nono anos). Atualmente, temos duzentos e quarenta e cinco alunos, sendo cento e quatro das duas primeiras séries do Ensino Fundamental II e cento e quarenta e um alunos nas duas séries finais.

2.5 PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRADA: A SEGUNDA FASE – 2014 A 2015

A Segunda fase do NEI, de acordo com o Relato de Experiência Pedagógica da Fundação Romi, iniciou-se em 27 de janeiro de 2014, e tem algumas ações básicas, como planejar e escolher em conjunto, docentes e coordenação, o tema para a elaboração dos desafios; por meio deles, a ideia é promover a criticidade dos discentes, com base em atividades

instigantes, em vários ambientes livres; o trabalho é realizado em grupos de oito a dez alunos, mesclando alunos de 6º e 7º, e 8º e 9º anos, que comutam ao final de cada projeto. Busca-se não distinguir ou estabelecer qualquer discriminação de gênero. É premissa a utilização dos conhecimentos dos próprios alunos, que com a orientação de professores são incentivados a buscar, por si mesmos, através de pesquisas, as informações e metodologias necessários para chegarem a uma resposta para o problema abordado. Incentivam-se apresentações teatrais, educacionais e musicais em diversos meios, assim como apresentações que resultem dos projetos trabalhados. Configura um dos eixos do projeto “estimular a participação em “vestibulinhos” e apresentar as oportunidades técnicas bem como as escolas e cursos aos participantes”. (www.fundacaoromi.org.br, 2014, p.10)

O Núcleo de Educação Integrada, de acordo com a proposta pedagógica, apresenta um currículo organizado, integrado, em que a prioridade são as habilidades e necessidades individuais do aluno. Para a construção dessa proposta pedagógica foram ponderados: o trabalho por projetos, o trabalho em grupos e o desafio como motivação. Para a elaboração do primeiro, os temas principais e subtemas devem ser relacionados à cultura, ao meio ambiente e etc, respeitando as especificidades de todas as áreas do conhecimento.

Os projetos são elaborados pelos próprios professores, contemplando-se a teoria em conjunto com a prática, por meio de jogos, materiais manipulativos, entre outros. Na explanação da teoria, evita-se o uso da lousa. Os discentes vão buscá-la de várias formas, como pesquisas na internet ou em livros, e depois desse momento escolhem o lugar da escola que preferem para resolver o desafio. Os professores ficam se descolando entre os grupos, orientando-os quanto às estratégias da ação.

Em 2016, o grupo de professores era composto por dezoito docentes divididos em quatorze áreas de conhecimento, tais quais como Matemática, Matemática dois, Geografia, História, Expressão Corporal, Música/Coral, Educação Física, Português, Inglês, Ciências, TIC, Artes, Leitura e Interpretação e Filosofia. Em algumas áreas há dois professores, sendo um para o sexto e sétimo ano e outro para oitavos e nonos anos. Alguns dividem-se entre todos os anos. As áreas de Filosofia e Leitura e Interpretação não contam com educadores fixos. Os docentes se revezam no trabalho desses conteúdos, como forma de dar aos estudantes a oportunidade vivenciarem diferentes visões a respeito dos assuntos.

A escola não é tradicional, inclusive no que diz respeito ao horário de “aulas”. Em vez de aulas de cinquenta minutos de duração, os professores ficam o período todo com um grupo. Alguns professores que ministram as disciplinas para oitavo e nono ano apenas, ou sexto e sétimo, tem quatro períodos com cada turma. Os outros, que se dividem entre todos os anos,

têm apenas dois períodos, o que demanda que os projetos sejam preparados levando em conta esse número limitado de tempo. Entre as áreas descritas acima, temos seis professores que trabalham apenas com os alunos de sexto e sétimo ano, seis que trabalham com oitavo e nono ano, e seis que desempenham suas funções junto a todas as séries.

Os dezoito educadores dividem-se em dois períodos, nove no período da manhã, sete no período da tarde, e dois deles dividem-se nos dois períodos. Apesar da divisão nos dois turnos, há sempre partilhas de experiências, e conversas a respeito dos desafios trabalhados para que, sempre que possível, possa haver uma interdisciplinaridade entre desafios de diferentes áreas. Nono e Mizukami (2001) exemplificam quão importante são esses compartilhamentos que lá ocorrem, o que favorece as tomadas de decisões que têm que ocorrer e a resolução de problemas do dia a dia. De acordo com Damiani (2008, p. 218), “a partir do que foi exposto, é possível pensar que o trabalho colaborativo entre professores apresenta potencial para enriquecer sua maneira de pensar, agir e resolver problemas, criando possibilidades de sucesso à difícil tarefa pedagógica”.

Damiani (2008) conversa com Martins (2002) quando salientam que:

Os professores das escolas brasileiras estão na maior parte do tempo, dispersos. Há momentos de organização, como nos encontros nas salas de professores, nos conselhos de classe, nos grupos que trabalham com as mesmas disciplinas ou nos horários de trabalho pedagógico coletivo. Esses momentos, entretanto, acabam sendo utilizados muito mais para a realização de atividades burocráticas e resolução de problemas emergenciais do que para criar “um espaço para reflexão, planejamento e transformação de sua prática educacional em atividades humanizadoras para si mesmo e para seus alunos” (MARTINS apud DAMIANI, 2008, p.219).

Os autores exemplificam a realidade da maioria das escolas brasileiras, porém na Fundação Romi os professores, no começo do ano letivo, participam de 2 semanas para planejamento, estudo e preparação dos projetos e desafios, e, durante o ano e em dias livres, chamados de “janelas”, pesquisamos e preparamos jogos e desafios, sempre pensando em atividades diferenciadas para os alunos.

Ao final do ano, há sempre as apresentações teatrais e musicais, e as áreas responsáveis principalmente por elas são o Coral, Expressão Corporal e Educação Física. Nessas apresentações, apresenta-se um pouco de temas que foram trabalhados durante o ano, como Raízes do Brasil, Ano Internacional da Luz e Saltimbancos. O Coral apresenta músicas ensaiadas durante o ano letivo, e se apresenta em várias oportunidades, no teatro municipal, no Esporte Clube Barbarense e na Estação Cultural.

O Coral Infante Juvenil - faz parte do corpo docente da escola um maestro responsável pela regência de um coral que inclui todos os seus alunos. Não há

seleção dos componentes, mas sim classificação de vozes (sopranos, contraltos, tenores e baixos). Nesse excepcional ambiente musical abrangente, o Núcleo de Educação Integrada orgulha-se de um calendário completo de apresentações, algumas preparadas pela própria escola e voltadas aos pais e outras por convites de autoridades e outros representantes de segmentos da comunidade. O repertório do coral inclui músicas eruditas e populares, cuja escolha se prende ao projeto didático. Na disciplina “Música”, parte integrante do currículo, os alunos conhecem o momento histórico das músicas selecionadas, compreendendo a ligação das obras com as características do período. Orquestra Infante Juvenil - paralelamente ao Coral, será dada aos alunos, que se interessarem e tiverem aptidão, a oportunidade de participar de um grupo instrumental visando à formação de uma orquestra, que, pretende-se, seja acompanhante do Coral em suas apresentações. (www.fundacaoromi.org.br, 2016)

O processo avaliatório no NEI é contínuo e cumulativo, incide tanto nos aspectos cognitivos quanto nos formativos. Contempla tanto a avaliação coletiva, em grupos, trios, ou duplas, quanto individualmente, referindo-se aos componentes curriculares e atividades propostas durante o projeto. Ele pode ser escrito ou oral (apresentações de trabalhos, ou avaliações orais), em uma escala de zero a dez, variando de meio em meio ponto. A nota 6,0 (seis inteiros) configura o resultado minimamente satisfatório. Caso o aluno não atinja o mínimo, ou o docente acredite que o aluno pode alcançar melhores resultados, ocorre a “chamada” para a recuperação, baseada no conteúdo trabalhado ao final do trimestre (dois ou três projetos, dependendo do tempo).

Notou-se a preocupação das Indústrias Romi com a educação, afinal, são evidências dessa dedicação os trinta e quatro anos de parceria com o SENAI, a instituição do NEI em 1993 e ainda a realização de outros projetos interligados com a educação, como o “Seja seu filho por um dia”, em que em uma noite os alunos com seus respectivos grupos mostram aos pais o que aprenderam durante o projeto, com atividades práticas, para que o pai participe e aprenda da mesma forma que seu filho. Também na Fundação Romi é desenvolvido o programa que atende a educação infantil: CEDIN – Centro de Vivências do Desenvolvimento Infantil.

No campo da cultura, segundo a proposta pedagógica, destaca-se o Centro de Documentação (CEDOC), que preserva a memória da própria Fundação e das Indústrias Romi, além do passado da cidade de Santa Bárbara d’Oeste e região. São muitas imagens e jornais que circularam desde o fim do século XIX até os dias atuais. A Estação Cultural também está ligada à Fundação Romi, em um novo espaço localizado na antiga estação ferroviária. Destacam-se na Estação Cultural ofertas de música, teatro, dança, além do Memorial da Ferrovia, uma exposição permanente sobre o tema e história local.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, vamos descrever o delineamento da pesquisa, o contexto em que está inserida, quais instrumentos utilizamos na coleta de dados e quais os procedimentos para esta análise.

3.1 NATUREZA DA PESQUISA

A presente dissertação investigou a percepção dos docentes do NEI, fazendo uso da metodologia de pesquisa qualitativa – estudo de caso, dando escuta às práticas subjetivas dos docentes. Para Goldenberg (1999), quando utilizamos as opiniões, motivações e emoções não temos como quantificá-las, sendo necessário o uso de variáveis qualitativas.

Para Bicudo (2004), o uso da referida metodologia é necessário já que:

[...] privilegiam-se descrições de experiências, relatos de compreensões, respostas abertas e questionários, entrevistas com sujeitos, relatos de observação e outros procedimentos que deem conta de dados sensíveis, de concepções de estado mental, de acontecimentos, etc. (BICUDO, 2004, p.105)

A abordagem qualitativa, de acordo com Neves (1996, p. 2), colabora com a pesquisa por meio da mescla de “procedimentos de cunho racional e intuitivo capazes de contribuir para a melhor compreensão dos fenômenos”. Existem particularidades dessa pesquisa que devemos levar em conta, pois o pesquisador vai captar os pontos de vistas dos participantes para a compreensão do fenômeno.

Godoy (1995b, p.21) discorre sobre três possibilidades em torno da pesquisa qualitativa, como a pesquisa documental, estudo de caso e Etnografia, sendo a aqui desenvolvida uma pesquisa de campo realizada como estudo de caso.

Para Yin (2005), para a utilização do estudo de caso em pesquisa, necessariamente tem-se que compreender a singularidade do caso específico, não se tratando apenas de estudos exploratórios. Além disso, é importante refletir uma estratégia de investigação empregando técnicas adequadas de coletas de dados e de análise.

De acordo com Punch (2009), Flick (2009) e Cohen et al. (2011) apud Soffner (2015), um estudo de caso é, conseqüentemente, uma estratégia de pesquisa que analisa um fenômeno dentro de um contexto de vida real.

A opção por esse método deu-se devido à análise que realizamos sobre o lugar (NEI) e os sujeitos (docentes), uma vez que nessa perspectiva o pesquisador deve detalhar uma situação, um lugar ou um sujeito, e tem uma análise de uma unidade de estudo. Para Godoy, o estudo de caso (1995b, p.25) “visa ao exame detalhado de um ambiente, de um sujeito, ou de uma situação em particular”.

A opção pelo caráter qualitativo se deu uma vez que Bogdan e Biklen (1994) nos mostram que o processo é mais importante que o produto, sendo importante retratar o ponto de vista dos participantes.

Para um investigador qualitativo que planeje elaborar uma teoria sobre o seu objeto de estudo, a direção desta só começa a estabelecer após a recolha dos dados e o passar de tempos com os sujeitos [...] está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.50 apud SILVA, 2009, p79).

Todavia, “o fato de não existirem hipóteses ou questões específicas formuladas a priori não implica a inexistência de um quadro teórico que oriente a coleta e a análise dos dados” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.13).

Conforme Ludke e André (1986), que citou Bogdan e Biklen (1982), o autor apresentou cinco características básicas que caracterizam a pesquisa qualitativa:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos.
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.
4. O "significado" que as pessoas dão às coisas e à vida são focos de atenção especial pelo pesquisador.
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (BOGDAN E BIKLEN (1982) apud LUDKE E ANDRE (1986, p. 11 – 13).

Em todos os métodos há problemas, e neste não é diferente, uma vez que a análise dos dados é densa, trabalhosa e só pode ser feita pelo pesquisador, o que demanda muito tempo para organizar e analisar. Porém, em determinadas situações e perguntas de pesquisa, esse é o melhor método, como ocorre neste caso, visto que queremos saber sobre as mudanças ocorridas nas duas fases da Fundação Romi. Para a resposta da pergunta de pesquisa, os docentes que participaram do Grupo Focal nos deram informações relevantes para a análise dos dados.

Como descrito anteriormente, faremos o uso do estudo de caso que, segundo Gil (2007), é comumente utilizado nas ciências médicas e sociais já que estuda geralmente um caso e de maneira ampla, o que fica difícil em outras áreas. Quando empregado nas ciências sociais, os

estudiosos se deparam com adversidades, havendo complexidade quando aplicado em determinadas realidades.

Daí, então, a crescente utilização do estudo de caso no âmbito dessas ciências, com diferentes propósitos, tais como: a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; b) preservar o caráter unitário do objeto estudado; c) descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; d) formular hipóteses ou desenvolver teorias; e) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos. (GIL, 2007, p. 54)

Considerando esses aspectos da pesquisa qualitativa dos referenciais teóricos e das experiências da pesquisadora com essa metodologia de projetos de trabalho formulamos esse problema de pesquisa: “Qual a percepção dos professores participantes em relação as semelhanças e diferenças entre os Projetos de Trabalhos nos dois momentos na Fundação Romi - NEI? ”

Para tanto, será realizada uma revisão bibliográfica, que segundo Gil (2008) é a utilização de material já publicado em que o ponto de partida são artigos científicos, livros, dissertações e teses sobre o tema. O principal autor pesquisado é Fernando Hernandez, que trabalha com o tema há mais de 20 anos, tentando inserir os projetos de trabalho nas escolas da Espanha. A pesquisa será um estudo de caso com os professores que atualmente lecionam na Fundação Romi. Para a resposta do problema de pesquisa, utilizaremos grupos focais com professores previamente selecionados na instituição. Para essa escolha, será levado em conta o tempo de casa de cada professor, e a disponibilidade para participar do grupo focal. Para isso, serão divididos em dois grupos. No grupo focal 1, participaram os docentes que lecionam desde o início da primeira fase de 1993 até 2013. No grupo focal 2, contou-se com professores contratados em 2014 e 2015, ou seja, no início do segundo momento dessa metodologia. Eles participaram de grupos focais diferentes, para que em um segundo momento pudesse haver uma comparação entre as fases.

Nesses grupos, conforme Manzini (1990/1991), o pesquisador seguiu um roteiro prévio, que está em anexo, com perguntas principais. Outras questões, no entanto, surgiram e foram discutidas no momento, havendo liberdade para os participantes responderem as questões e algo mais que fosse considerado necessário para essa pesquisa.

3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

A presente pesquisa foi realizada com professores que lecionam atualmente no NEI – Núcleo de Educação Integrada da Fundação Romi, sendo que alguns deles também dão aula

em outras instituições públicas ou particulares de ensino. Tem por objetivo verificar os conhecimentos, propósitos e recursos de que esses professores se utilizam ao trabalhar com a metodologia de projetos.

Para a realização dos dois grupos focais, participaram onze professores, cinco deles no grupo 1, que lecionam na fundação desde a primeira fase, e seis que começaram a trabalhar nesse segundo momento. Esses docentes trabalharam em diferentes áreas, como Inglês, Música/Coral, TIC (Tecnologia da Informação e Conhecimento), com o uso do LOGO e Robótica, Ciências, Expressão Corporal, Geografia, Português, Matemática, História e Educação Física, sendo que um desses era professor na antiga metodologia, e atualmente é diretor.

Na escolha dos colaboradores para o Grupo Focal 1, foram selecionados os professores que entraram na instituição no primeiro momento, uma vez que dois deles entraram quase desde o início do programa em 1993, conhecendo e passando por várias fases. Outro colaborador escolhido foi professor no primeiro momento, e no segundo momento tornou-se diretor. O quarto escolhido em 2017 é coordenador pedagógico, que na fase anterior foi professor, conhecendo de forma considerável o nosso objeto de estudo, e por último, uma professora, mestre em educação pelo Unisal, que leciona na referida escola desde 2006. Sua dissertação abordou, também, a Fundação Romi. No Grupo Focal 2, a escolha dos participantes teve por critério selecionar os professores que entraram na referida instituição após o ano de 2014.

Na análise documental e grupos focais, verificou-se como começou esse projeto há vinte anos, que era algo novo na região de Santa Bárbara D'Oeste e Americana. Investigou-se como era a didática adotado e como ela é atualmente, as semelhanças e diferenças das duas fases, tendo a primeira fase terminado em 2013. Em 2014, a Fundação Romi começa a funcionar como escola regular de tempo integral, utilizando a metodologia de projetos de trabalhos para o ensino e aprendizagem dos alunos.

3.3 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Esta investigação foi realizada através do Grupo Focal, com onze professores que atuam na referida instituição.

A escolha desse instrumento foi devido à problemática sobre as mudanças que ocorreram na transição das fases na Fundação Romi, além do ponto de vista dos professores que lá atuam.

3.3.1 Grupo Focal

Trad (2009) conversa com Morgan (1997) e Kitzinger (2000) sobre definições e finalidades de grupo focais, que são técnicas de pesquisa qualitativas em que coletamos as informações sobre opiniões e sentimentos com entrevistas grupais, em que o objetivo é a discussão baseada em um tópico específico comum, escolhido em conjunto com o grupo e o pesquisador. Nesse caso, o tema a ser discutido seria a problemática da pesquisa.

Iervolino e Pelicione (2001) afirmam que o principal propósito dessa metodologia é a interação entre pesquisado, pesquisador e a coleta de dados, a partir da discussão de tópicos específicos. Ela é de caráter subjetivo e se define como metodologia qualitativa, como informa Debus (1997), uma vez que ela nos auxilia a investigar respostas a respeito dos pensamentos e sentimentos dos participantes. Nas Ciências Sociais, sua utilização é relativamente recente, surgindo com protagonismo apenas nos últimos 30 anos.

Onwuegbuzie, Dickinson, Wendy, Leech & Zoran (2009) defendem o Grupo Focal (GF) quando dizem que:

Usualmente, a investigação a partir de GFs é definida como uma forma de recolher dados qualitativos que, essencialmente, implica envolver um pequeno número de pessoas que em discussões informais “focadas” num conjunto de questões ou numa temática particular (ONWUEGBUZIE et al,2009) (2015, p. 195)

Essas discussões informais, de acordo com Rodriguez e Colaborares (2011) apud Hattum-Janssen; Caires; Sanchez-Fernandéz (2015) é o que potencializa o GF, já que os participantes se encorajam mutuamente, fato que promove a reflexão de todos acerca do tema proposto inicialmente.

A distinção entre o grupo focal e as entrevistas individuais se dá, principalmente, porque no primeiro caso acontecem intercâmbios entre as pessoas do grupo, o que auxiliaria no processo de construção dos dados da pesquisa. Referente ao tema, Gaskell (2002, p.79) define Grupo Focal como “esfera pública ideal”, podendo ser referido como um modelo de entrevistas semiestruturadas. Utilizamos essa metodologia com o objetivo de compartilhar informações entre os envolvidos, algo que não acontece em entrevistas individuais.

Segundo Trad (2009), o ideal para Grupos focais são interações entre seis a quinze participantes. Caso houvesse mais de quinze participantes, enfrentaríamos dificuldade na discussão e para manter o foco das discussões. Em relação ao tempo de duração, a autora afirma que depende do grau de discussão das questões, podendo variar entre noventa e cento e dez minutos.

Para a seleção dos participantes, a escolha deve ser feita de modo criterioso, havendo certa homogeneidade, principalmente em relação às características dos indivíduos e sua relação com a temática da pesquisa. Essa configuração implica diretamente na contribuição do grupo focal para o alcance dos objetivos da pesquisa. Segundo Hattum Janssen; Caires; Sánchez-Fernández (2015), a organização do grupo tem influência direta nas respostas dos integrantes.

De acordo com Iervolino e Pelicione (2001), o pesquisador/moderador deve criar um ambiente propício para a realização do grupo focal para que os diferentes pontos de vistas dos participantes venham à tona. Recomenda-se que se tomem certos cuidados, por exemplo, verificar se os participantes do GF não pertencem ao mesmo ambiente de trabalho ou grupo social. Entretanto, especificamente neste caso, os participantes pertencem ao mesmo ambiente de trabalho, uma vez que a problemática da pesquisa é relacionada a eles. Os docentes da instituição são os sujeitos de pesquisa e é por meio de suas contribuições que puderam ser obtidos e identificados relatos de experiências, necessidades, valores e crenças, elementos fundamentais para a construção desta pesquisa.

No caso desta pesquisa, os participantes foram os docentes que trabalham diretamente com a pesquisadora. Nesse contexto, o primeiro contato com eles foi feito pessoalmente. De acordo com Aschidamini e Saupe (2004), a decisão de participar deve ser livre de coação pelo pesquisador, precisando ser bem explicitados aos pesquisados os objetivos e métodos da pesquisa, bem como os cuidados éticos tomados durante o processo. No GF deste trabalho, os participantes foram divididos e alocados no grupo focal 1 ou 2, dependendo do ano em que cada um foi contratado para lecionar na instituição, como descrito anteriormente.

A composição desse grupo foi realizada com participantes que já se conhecem, então Hattum-Janssen; Caires; Sánchez-Fernández (2015) defendem que:

No que se refere aos grupos constituídos por elementos que já se conhecem, Kitzinger (1994 apud Wilson,1997) defende que a exploração de determinados temas poderá ser mais profícua quando envolvendo indivíduos conhecidos entre si. Segundo este autor, a familiaridade existente entre os elementos do grupo poderá implicar uma maior probabilidade de que alguns dos tópicos explorados no GF já tenham sido discutidos em seu ambiente natural. (HATTUM-JANSSEN; CAIRES; SÁNCHEZ-FERNÁNDEZ, 2015, p. 201)

No caso dessa pesquisa, como os participantes já se conhecem e trabalham juntos, acreditamos que essa abordagem seja bem positiva, uma vez que eles conversam sobre o tema informalmente em ambientes sociais.

O papel do moderador no grupo focal é fundamental, segundo Iervolino e Pelicione (2001), uma vez que ele intervém de forma firme e discreta a fim de que “o grupo aborde os

tópicos de interesse do estudo, de maneira menos diretiva possível” (p.118). O local do GF precisa ser discreto, silencioso, acessível, e contar com cadeiras em círculo ou em volta de uma mesa retangular.

Na utilização desse método, fizemos uma dinâmica de grupo, com uma entrevista semiestruturada (anexo), em que colocamos como ponto de partida a problemática da pesquisa, a fim de que os participantes discutissem e apresentassem os diferentes pontos de vista que posteriormente foram analisados. Utilizamos também essas informações para compor o capítulo sobre da Fundação Romi.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Para compreender e estudar as duas fases do Programa de Educação Integrada - NEI da Fundação Romi, apresentaremos, a seguir, a análise dos dados da investigação realizada com onze docentes da referida instituição, sendo que as transcrições dos dois grupos focais estão anexas. Esses achados foram analisados separadamente.

4.1 GRUPO FOCAL 1

O Grupo Focal 1 aconteceu com apenas quatro professores, sendo realizado na referida instituição. Notamos que, desde o início, os participantes se comportaram como se não estivessem sendo gravados. A situação de interação se assemelhava às conversas à mesa do café todos os dias.

No GF1, realizado com os docentes que entraram para lecionar na instituição entre 1993 a 2013, questionou-se primeiramente sobre as semelhanças e diferenças dos Projetos de Trabalhos, na primeira e na segunda fase. Discutiu-se também o processo de transição que aconteceu. As respostas se centraram principalmente nas diferenças entre os períodos. Apenas uma docente discorreu, brevemente, sobre as semelhanças.

Marcela⁵ - Sempre trabalhamos com projetos. A criação acontecia, só que a questão dos conteúdos, elas eram mais livres, então não havia uma situação que trabalhava todos os componentes curriculares. Hoje a gente trabalha sim com todos os componentes curriculares, tem um planejamento muito bem elaborado, só que esse conteúdo curricular ele não é amarrado, não tem uma sequência lógica, ele é trabalhado, mas não de uma forma engessada, ele é flexível, a ordem é o professor que vai determinar.

João - Agora nós trabalhamos com tudo que o currículo exige. Antes éramos uma complementação pedagógica e agora somos escola regular. Quando passamos a ser uma escola regular, é óbvio que nós temos que aplicar todo o currículo que o PCN exige, [...], mas eu vejo que nós não estamos preocupados mais para ele ser o cidadão, não preparando só a parte psicossocial, dinâmica, que ele vai viver, mas nós estamos preparando, hoje, esse aluno com conteúdo mais carregado de liberdade de pensamento. O aluno sabe pesquisar e ele tem a curiosidade científica, que ele também tinha, ele tem a proatividade que ele também tinha, mas agora dentro de um conteúdo que mergulha esse aluno para o Ensino Médio, com muito mais clareza [...] então a nossa preocupação é o aprender a aprender, e hoje, por exemplo, aquilo que o Paulo Freire fala lá sobre o que eu aprendo ensinando e ensino aprendendo continua, ele continua trabalhando isso, e nós conseguimos desenvolver isso.

⁵ Os nomes apresentados nas análises dos dados dos grupos focais foram alterados para preservar as identidades dos participantes.

Bruna-As diferenças, a gente podia elencar que antes nós tínhamos um grupo de disciplinas, que não precisava se preocupar com a quantidade de conteúdo, e apenas a gente se preocupava com a qualidade do desenvolvimento desse conteúdo, a gente se preocupava muito mais com as habilidades do que com o conteúdo em si, agora hoje não, hoje o nosso referencial é o currículo, e dentro desse referencial eu desenvolvo as habilidades. Eu sentia assim, que antes o principal foco era a gente desenvolver as capacidades desses alunos, desenvolver as capacidades de maneira geral. A semelhança é que deu condições de juntar as duas coisas e continuar fazendo o que a gente fazia antes, só que agora com o conteúdo. A gente continua criando os projetos, só que a gente pegou esse conhecimento que a gente desenvolveu criando os projetos.

Como observamos, as respostas desses três docentes convergem para as diferenças entre os dois períodos. Focaliza-se que antes, como a ideia principal era uma complementação pedagógica, apesar da instituição atuar até o ano de 2013 nos moldes de uma educação não-formal, portanto não existia uma rigidez curricular. Agora há essa preocupação, mas, ainda assim, o currículo é utilizado de uma forma flexível. Leite (1996) discursa, em seu artigo a respeito do assunto, que os projetos de trabalhos são dinâmicos e os conteúdos são trabalhados de uma forma condescendente e abrangente, distintamente do método tradicional, em que um conteúdo tem que ser “vencido” para que o outro seja “apresentado”. Behrens (2005) expõe que o aprender a aprender posiciona tanto professor quanto aluno como “agentes de investigação”, em que a pesquisa dá possibilidade ao docente de reorganização do seu trabalho.

A segunda questão desse grupo está relacionada ainda a essa transição entre os dois períodos, porém com foco nas principais mudanças que eles identificaram. Os participantes falaram a respeito das disciplinas que foram acrescentadas quando a Fundação Romi, em 2014, se tornou uma escola regular.

João: Aí entra a questão das disciplinas, a ampliação de todas as disciplinas que não tínhamos, e nós temos disciplinas hoje que complementam esse rol de disciplinas que não tínhamos.

Marcela - E mantivemos as extracurriculares.

João - Mas o que você fazia em Ciências, eu fazia em Música, que a Isabela fazia em Inglês, com o Alphabet Rap, brincava com os alunos, e a noite da pizza, continua sendo o mesmo de uma maneira, agora, adequada ao currículo que o Governo exige.

Bruna-As principais mudanças que a gente percebeu no trabalho por projetos nessa mudança de fase é o comprometimento com o conteúdo do currículo.

Nessa questão, os docentes foram breves e concordaram em que a principal mudança foi além da ampliação das disciplinas. Percebeu-se o comprometimento com o conteúdo curricular, questão também abordada na primeira questão do GF1. Os docentes foram enfáticos ao tratar

desse comprometimento com os PCN como uma das alterações resultantes da transição entre as fases. Os docentes afirmam que o que trabalhavam na primeira fase continua da mesma maneira. O que se altera é adequação dos projetos ao currículo exigido pelo Governo, uma vez que, na primeira fase, os desafios eram em sua maioria de forma prática, em que, por exemplo, a professora de Inglês ensinava com músicas e noites da pizza, como João destacou. Oliveira (2006) se remete a isso ao escrever que a aprendizagem por projetos de trabalhos possibilita a organização do currículo escolar com situações problemas envolvendo o estudante.

A terceira e última pergunta estava relacionada às mudanças em sala de aula quando se trabalha com projetos. Tal questão versou sobre o foco no papel do aluno, do professor, sobre a própria dinâmica das aulas. Os docentes se focaram muito na mudança de fase, e não na função do aluno e dele mesmo quando se trabalha por projetos, como uma forma de diferenciação em relação ao tradicional.

Bruna - Eu sinto assim que quando a gente trabalha com projetos eu tenho a oportunidade de desenvolver mais as habilidades dos alunos do que quando eu trabalho no tradicional. Porque eu sinto que eu estou somente passando o conteúdo para ele, então é somente a informação [...] que se ele fosse pesquisar na internet ele aprenderia do mesmo jeito. Porque na função que eu me sinto aqui (Fundação Romi) é que eu consigo trabalhar atitudes positivas no aluno, atitudes de autonomia, é isso que eu sinto com o projeto, o projeto proporciona o desenvolvimento das competências e habilidades em si. Então, quando o professor trabalha por projetos, eu sinto que as habilidades e competências é muito maior do que na aula tradicional. [...]. Não desenvolve as habilidades e competências, é o que a gente chama de aluno copista [...] e envolve apenas a capacidade de responder aquilo que se pede.

João - Eu vou dizer da minha época de escola, esse período nosso, é que nós tivemos o período idiota, que é o período que o professor ficava escrevendo na lousa e você ficava copiando.

Bruna – [...]. É isso que a gente criticou no começo. Eu critiquei no começo porque eu disse que eu consigo perceber mais porque eu estou lá e aqui.

A crítica que os docentes João e Bruna fizeram nessa questão, convergem com a visão de Behrens (2015), quando ele destaca que o papel do professor na metodologia tradicional é apresentar os conteúdos. Diante disso, os discentes apenas escutam, copiam, memorizam e repetem os conteúdos. Paulo Freire se refere a esse processo como “depositar” os conteúdos em suas cabeças, como recipientes a serem preenchidos. Schwartzman, Torres e Kam (2010) complementam o que Behrens (2015) afirma quando descrevem:

Os métodos tradicionais de ensino supõem que as crianças chegam às escolas intelectualmente vazias ou com conhecimentos, competências e motivações equivocadas, primitivas ou irrelevantes, que as escolas precisam corrigir e moldar – elas seriam, para todos os efeitos, uma tábua rasa, uma folha em

branco, a ser preenchida pela educação. (SCHWARTZMAN, TORRES e KAM, 2010, p. 48).

Os resultados obtidos com o Grupo Focal 1 nos mostram as diferenças e semelhanças dos dois períodos na visão de quem participou da transição. No GF1, confrontaram-se os critérios de avaliação, aplicação do conteúdo e elaboração dos desafios de quando era uma instituição de educação não-formal e de quando se tornou escola regular. No primeiro recorte a preocupação era com a qualidade do desenvolvimento desse conteúdo, com as habilidades, não havendo foco em conteúdos curriculares, que eram utilizados apenas como uma ferramenta para o desenvolvimento das atividades; no segundo, os docentes afirmam que o referencial é o currículo, não fixo como na educação tradicional, mas flexível, com a busca do desenvolvimento das habilidades dentro desse referencial.

4.2 GRUPO FOCAL 2

No Grupo Focal 2 houve a participação de cinco docentes, sendo que, no início da conversa, percebeu-se que estavam intimidados com a gravação. No entanto, durante o desenvolvimento do diálogo, eles se acostumaram e agiram normalmente.

Esse grupo focal contou com a participação dos docentes que entraram para lecionar na instituição em 2014 e 2015. Eles discutiram três questões sobre a metodologia de Projetos de Trabalhos que eles desenvolvem na Fundação Romi.

Na primeira questão do GF2, perguntou-se aos educadores se conheciam a metodologia por Projetos de Trabalhos antes de ingressar na instituição. Apenas um dos docentes conhecia essa metodologia de forma satisfatória, e os outros conheciam superficialmente, tendo tomado contato, de forma superficial, com o projeto da Escola da Ponte, durante a graduação.

Daniela - Eu não conhecia o trabalho, mas minha sobrinha estudou 2 anos quando o método era contra período, e sabia que era um ensino diferente, mas não conhecia profundamente.

Felipe - É, conhecia superficialmente, sabendo o que era na época do contraturno, e alguma alusões na faculdade de alguns textos de algumas propostas que os professores passavam, mas do resto não conhecia não.

Carlos - Antes de eu fazer a licenciatura, eu já estava dando aula como especialista em História, e eu lembro quando saiu uma reportagem de um caderno especial da folha de São Paulo, falando sobre o método da Escola da Ponte etc, do Pacheco e quando eu li aquilo lá eu me interessei muito pelo método e eu realmente fui atrás para pesquisar, e eu já trabalhava na escola tradicional, e achei o método muito interessante, porém eu tinha muitas dúvidas. Eu só fui tirar essas dúvidas na prática, quando eu entrei depois de 14 anos dando aula na escola tradicional que eu entrei na Fundação, que eu fui entender

como funcionava na prática porque na teoria fica tudo muito vago para gente, principalmente para quem está saindo da escola tradicional, então eu me interessei quando eu vi essa reportagem na folha de São Paulo que era um caderno especial, e depois eu fui me interessar a pesquisar mais, eu quis conhecer também o método Pacheco lá em Portugal para saber como funcionava então eu posso dizer que quando eu entrei na Fundação eu já conhecia na teoria e com muitas dúvidas na prática e foi a prática que foi me trazendo algumas conclusões.

Os educadores afirmaram que as alusões que tiveram a respeito da metodologia por Projetos de Trabalhos eram referenciadas ao método da Escola da Ponte em Portugal, que trabalha dessa forma desde o início dos anos 70. Assim como na Fundação Romi, o objetivo sempre foi promover a autonomia do aluno e sua consciência cívica.

A segunda questão do GF2 tratou das avaliações nos Projetos de Trabalhos. Nesse ponto, os educadores demonstraram sua angústia, uma vez que eles têm que cumprir critérios para as notas, para as avaliações. Com a abordagem quantitativa, matemática, é difícil demonstrar o crescimento, a evolução do aluno durante a realização do projeto. O que acaba prevalecendo é como o aluno se saiu no registro em grupo e em individual.

Felipe – [...] hoje nosso (sistema) avaliativo é pelo critério, que a gente estabelece critérios, valores para cada atividade. [...] (eu) acho que prova é um momento de aprendizagem, porém individual, mas para mim é difícil avaliar nesse método porque fica muito subjetivo, o trabalho em grupo por exemplo, onde a gente vê a superação do aluno, a gente recebe alunos (...) que eles têm uma defasagem muito grande, e tem alunos que conseguem superar essa defasagem, mas não conseguem atingir por exemplo uma nota na avaliação individual, mas a gente vê o rendimento dele durante o projeto, a gente vê que ele se esforçou muito, então eu acho que isso também tem que ser levado em conta, esse subir de degraus aí, por mais que não seja suficiente para uma nota acima da média, mas que seja uma evolução dele mesmo, então eu acho que isso, as avaliações por critérios, eu acho que fica muito ruim a gente fazer, por mais de achar que os critérios facilitam a nossa vida, ou seja, a atividade vale tanto, a gente atribui uma nota tanto e ali fechou.

Carlos - Eu tento não quantificar, porém a gente acaba caindo pelo lado burocrático sim. Eu tento fazer uma avaliação dentro de história de uma forma geral, dentro de humanas partindo do princípio sim do conteúdo, se ele conseguiu atingir, se ele atingiu aquilo que eu pré-determinei que atingisse, porém eu tenho uma avaliação um pouco mais global, eu vejo a postura do aluno, eu vejo o interesse do aluno, eu vejo a busca do aluno, isso tudo também requer uma quantidade de numeral no final, então assim, o aluno se empenhou, ele buscou, ele não foi o aluno mais brilhante naquele momento, mas eu vi que ele teve um interesse, e eu acho que aquilo tem que ser avaliado, aquilo lá tem que ser levado em consideração.

Daniela – [...] Eu não estou levando em consideração as habilidades, mas o quanto esse aluno começou do zero e atingiu o 10, “olha eu não entendia nada disso professora, hoje eu já sei que isso, isso, isso funciona”, então ele consegue ali explicar o que ele aprendeu em dois períodos, eles conseguem me mostrar, (...) então isso para mim é importante. Mas tem esses dois momentos, tem a avaliação individual, tem a avaliação

em grupo, tem aquele momento que eles estão pesquisando, mas eu estou observando o que cada um está fazendo ali naquele momento, na hora de falar, de apresentar no grupo, está colaborando com o seu colega, está respeitando o tempo dele. Então a avaliação é global, mas tem todos esses valores, esses critérios.

Felipe – [...] Para mim é uma dificuldade muito grande dar nota para um aluno desse tipo, que ele participa, que a gente vê que ele se supera cada vez mais, mas na hora do registro ele dá uma escorregadinha ali, uma escorregadinha aqui, a nota vai caindo, mas a partir do momento que você estabelece um gabarito e tenta cumprir aquele gabarito que você quer que o aluno atinja, e ele apesar de todo o rendimento dele durante o desafio, você vê que aquilo não atinge, eu acho que é meio frustrante, só por um registro, ou seja, e tudo que ele fez, isso não conta? Então para mim é muito angustiante essa parte de fechar nota, e entregar um 7, um 8, um 10, um 5, essa parte para mim é muito angustiante.

Os docentes, ao responderem essa pergunta, deixaram transparecer as suas angústias, ao ter que avaliar os alunos por meio de critérios de avaliação da escola tradicional, mas nos mostra também que a avaliação deles é feita de maneira global. Moura (2010) disserta sobre a importância de a avaliação ser global, uma vez que:

Considera o educando e sua aprendizagem de forma integral, concilia o resultado da verificação do processo com a verificação do desempenho. Esse tipo de avaliação considera, portanto, não só aspectos conceituais: de assimilação dos conteúdos utilizados para a problematização do tema, mas também aspectos atitudinais: comportamento, atitudes, capacidade de trabalhar em grupo, espírito de liderança, iniciativa; atributos que se referem ao modo de interação com os demais. (MOURA, 2010, p. 4)

Dessa forma, a avaliação nos Projetos de Trabalhos faz parte de todo o processo, em que o aluno tem a possibilidade de tomar consciência do seu processo de aprendizagem, a partir dos registros, individuais e coletivos, que fazem parte do cotidiano da sala de aula e estarão presentes ao longo de todo o percurso do trabalho.

A terceira e última questão do GF2 estava relacionada com o papel do aluno e professor quando trabalha com Projetos de Trabalhos e na metodologia tradicional. Os docentes afirmaram que existem qualidades e defeitos nos dois métodos. Os educadores que lecionam nos dois métodos conseguem estabelecer melhor relação entre as duas realidades.

Carlos - Eu ainda estou na escola tradicional também, eu posso dizer que eu não coloco aqui nem que a escola tradicional esteja errada ou certa e nem esse método esteja errado ou certo. [...] O que eu acho que depende muito mais nesse caso é o perfil do aluno, se aquele aluno deve estar inserido nesse método ou se a criação desse aluno, a família, a forma com que esse aluno foi educado cabe no ensino tradicional ou cabe no ensino inovador. Então, para mim, eu busco muito integrar o conhecimento que eu tenho na escola tradicional para não correr o risco de abandonar de vez o conteúdo, eu tento até mesmo inserir na escola tradicional algumas coisas que eu na prática na escola inovadora tenho aprendido, então eu tento fazer um intercâmbio entre os dois, eu levo muito da questão da pesquisa da busca do conhecimento para que na escola tradicional eles

também possam começar a sair daquela coisa apostilada, só preso no quadrado para poder olhar além do horizonte, eu tenho feito muito isso.

Beatriz – [...] O aluno ele é muito companheiro do processo todo, eu que trabalhei Expressão Corporal na escola tradicional onde eu levava um monte de ideias e eu executava as minhas ideias, aqui no caso no NEI, os alunos vão criando junto, e eu nunca sei o que vai sair no final, então o método faz com que eu aprenda muito também com os alunos, não trago só a minha ideia, eles trazem muitas ideias.

Carlos – [...] é difícil para o professor compreender o papel dele dentro dessa metodologia, também para o aluno é difícil até porque geralmente o aluno veio até o 5º ano com método tradicional, é uma ruptura para ele, porque ele não anda mais em uma sala de aula, com mapa de classe, hoje tem autonomia. [...] Se uma pessoa que chega no NEI de repente entra em uma sala para conhecer, e eu estou em uma aula que os alunos estão todos divididos nos grupos, discutindo para a gente montar uma atividade final daquele período, essa pessoa vai achar que não está tendo aula, porque veio de uma tradição como você mesmo disse, do professor na frente da sala, escrevendo na lousa, com todos enfileirados, sentados, tendo que prestar atenção, tendo que ficar quieto, não tendo a liberdade de interromper a aula e dar a sua opinião, coisa que no NEI a gente pode ter esse tipo de autonomia, que o aluno pode interromper a qualquer momento e pode dar a opinião dele, e isso vai engrandecer o conteúdo, a pessoa não está acostumada. Imagina que chega um aluno que fez até o 5º ano em qualquer escola, quando ele chega no 6º ano com a gente fica muito difícil ele se adaptar, a adaptação dele vai ser mais complicada ainda [...], mas quando ele chega no 7º ele já está andando sozinho, só que até ele ter essa experiência, até ele entender que a sala de aula tem o momento que naquela hora ele vai poder ter o seu grupo, discutir com o seu grupo, vai um caminho, e tudo isso tem que ser realmente avaliado.

Nessa última pergunta os educadores expõem o papel dos alunos e deles mesmos nas duas metodologias, sendo que a diferença crucial é a autonomia que os discentes apresentam no método inovador. Amaral (2013) apresenta essa discussão da autonomia quando afirma que os alunos no método tradicional se desmotivam, uma vez que assumem o papel de ouvinte, e que na metodologia inovadora “os alunos não são meros ouvintes, eles têm uma contribuição muito grande a fazer” (AMARAL, 2013, p. 42), dando significado ao conteúdo, como Carlos afirma no GF.

Os resultados obtidos no GF2 nos expõem as angústias do método avaliativo por critérios, além de apresentar a percepção dos docentes do grupo sobre o papel do aluno e professor na educação tradicional e na metodologia por Projetos de Trabalhos, em que os docentes dos dois grupos quando questionados sobre isso, convergem em suas respostas, ao afirmar que o aluno na metodologia de projetos é autônomo diferente do discente na educação tradicional que, conforme confirma os professores do GF1 são “alunos copistas”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo dessa dissertação foi apresentar a percepção dos professores participantes dos Grupos Focais a respeito da metodologia de Projetos de Trabalhos que é desenvolvida no Núcleo de Educação Integrada (NEI), nos períodos de 1993 até 2013 e de 2014 até 2015.

Foi visto nesta dissertação que o método baseado na teoria de Projetos de Trabalhos defendida por John Dewey, desde o início do século XX, pode ser considerado como um recurso, uma ajuda, uma metodologia de trabalho, destinada a dar vida ao conteúdo, a tornar a escola mais atraente. Significa ainda acabar com o monopólio do educador tradicional que decide, recorta e define, ele mesmo, o conteúdo e as tarefas, dando margem a uma visão cética do processo de ensino e aprendizagem. Na metodologia de Projetos, a atividade do sujeito aprendiz é determinante na construção de seu saber operatório e esse sujeito, que nunca está sozinho ou isolado, age em constante interação com os meios ao seu redor.

Porém, o fato de os projetos terem todo esse potencial não é garantia de sucesso. Se não houver planejamento cuidadoso, previsão de recursos e, principalmente, interesse e compromisso por parte dos alunos e professores, qualquer esforço pode resultar em desperdício de tempo.

Nos trabalhos com projetos, educadores e alunos assumem papéis diferenciados daqueles assumidos nas aulas tradicionais. Neste caso, os professores são articuladores na construção do conhecimento, ao contrário de exercer o papel de depositário de informações. Os alunos, por sua vez, atuam de forma mais ativa, mais participativa, nas atividades da aula.

A Metodologia de Projetos permite aos alunos terem novos conhecimentos, autonomia e responsabilidade, não só no espaço escolar, mas também no contexto em que eles estão inseridos. As experiências vividas possibilitam aprender a pensar mais criticamente a respeito das informações que são benéficas para o seu desenvolvimento, tanto intelectual, como cultural. O aprendizado é construído para sua atuação na sociedade.

As informações trazidas pelos professores participantes dos Grupos Focais desta pesquisa entraram, em alguns aspectos, em conflito com os referenciais teóricos, a respeito de alguns temas expostos no capítulo 1, como por exemplo, a escolha do tema do projeto, que para os autores referenciados neste estudo deve ser realizada pelos alunos e/ou professores, no NEI se apresenta de outra forma. A seleção do tema é definida por docentes em conjunto com a coordenação. O mesmo ocorre com o conteúdo programático desenvolvido durante o projeto. Apesar desse desacordo em relação ao formato de escolha do tema para os projetos a serem desenvolvidos, a pesquisa expressa que não há prejuízo no NEI em não seguir essa orientação

teórica da metodologia de Projetos, uma vez que outros autores, como apresentado no referencial teórico, afirmam que os alunos são mais beneficiados quando o docente escolhe o tema, posto que eles têm uma intenção educativa.

Outro tópico abordado pelos teóricos estudados está relacionado com a organização dos grupos de estudo, bem como com a coleta de materiais bibliográficos. Esses procedimentos são responsabilidade também dos docentes e da coordenadora. Posto que o conteúdo programático aplicado é desenvolvido pelo professor, cada docente pesquisa jogos e atividades práticas relacionadas ao projeto do qual participam.

A avaliação, comentada abundantemente pelos docentes do Grupo Focal 2, materializa-se em momentos distintos, coletivamente ou individualmente, com avaliações escritas, orais, apresentações, relatórios ou jogos. No entanto, de qualquer forma, no Núcleo de Educação Integrada emprega-se a avaliação por critérios, uma avaliação que atribui valores para cada atividade do discente. Os professores demonstram no GF2 a angústia deles em relação a esse método avaliativo, uma vez que recebem muitos alunos com defasagens excessivas, superadas com o tempo, mas não o suficiente para atingir a nota mínima na avaliação individual, tida como “ideal”. Em vista disso, a evolução do aluno não é adequadamente representada por meio desse método avaliativo, o que os docentes participantes do GF não aprovam, ainda que essa avaliação por critérios quantitativos seja mais simples.

Outro ponto que ocorre ao fim de cada projeto são as autoavaliações e avaliações do grupo, em que o discente avalia o seu comportamento e sua forma de estar perante o grupo e as atividades. Analisam, também, os colegas, em seu comportamento, participação individual e coletiva. Posterior à sistematização dessas atividades, os docentes reúnem-se com os grupos para que os educandos tomem conhecimento das avaliações dos colegas de grupo, com o intuito de se conversar sobre as atitudes, ações e reações de cada elemento da equipe e orientar próximas ações.

Por meio da autoavaliação, os professores do GF2 nos afirmam que esperam que o aluno passe por um despertar em relação ao seu processo de aprendizagem e que tenha um olhar crítico sobre sua situação em sala de aula. Desse modo, ele poderia contribuir com o seu processo de aprender e com a construção do seu conhecimento. Outra vantagem dessa tomada de consciência seria o aluno se sentir parte de uma equipe.

Essas avaliações são processuais e pontuais, precisando envolver tanto estudantes, quanto pais, coordenador e educadores. A avaliação demanda sentidos aguçados, diante dos quais os instrumentos avaliativos configuram um “espelho” do que foi compreendido pelo aluno.

Os colaboradores do GF1 debateram principalmente as semelhanças e diferenças entre os dois períodos, pontuando como diferenças a proposta de desenvolvimento das capacidades cognitivas do aluno. Em 2014, o enfoque passa a ser desenvolver as habilidades a partir do conteúdo. Não haveria mais foco apenas no aspecto psicossocial, dinâmico e social. Haveria, sim, o preparo do aluno com conteúdo, mas ainda carregado de liberdade de pensamento. Nos dois períodos estudados, seriam semelhantes a curiosidade científica e proatividade dos estudantes. Além disso, analisaram as avaliações pautadas nas desigualdades entre as fases. No primeiro momento, a avaliação estava relacionada às habilidades e competências, na capacidade do estudante em participar e se desenvolver durante a realização dos projetos. Na segunda etapa, passou-se também a avaliar seu crescimento em relação ao conteúdo.

Essa perspectiva se relaciona ao GF2, na discussão do mesmo tópico, ou seja, avaliação. Entretanto, os participantes do segundo grupo direcionaram a discussão para o método de critérios que se efetuou em 2016, que não dá a devida importância para a evolução do estudante durante o projeto, o que fundamenta a angústia exposta pelos docentes participantes.

Como os participantes do GF2 informaram que poucos deles tinham um pequeno conhecimento sobre a metodologia de projetos, concluímos que os cursos de licenciatura devem oferecer possibilidades para seus alunos estudarem e vivenciarem o trabalho por projetos. Além disso, acreditamos que para posterior aplicação dessa proposta em sua prática, os professores devem conhecer em profundidade as possibilidades e limitações a ela inerentes.

Enfim, queremos destacar a contribuição da pesquisa tanto para os professores participantes, quanto para a própria pesquisadora. A participação nesta pesquisa, por meio dos Grupos Focais, constituiu uma oportunidade para os professores refletirem sobre sua prática envolvendo o trabalho com projetos. Quanto a mim, a contribuição está relacionada ao meu desenvolvimento como professora e como pesquisadora. A partir dela, pude entender melhor a proposta de trabalho com projetos e refletir sobre os papéis da escola, do professor, do aluno e da comunidade em geral.

Apesar de acreditar serem grandes as possibilidades de contribuições desta pesquisa, percebemos que ela não esgotou o estudo deste tema. As expectativas são de que novas pesquisas sejam desenvolvidas, focando as possibilidades e limitações do trabalho com projetos nas escolas. Além do ensino fundamental e médio, é preciso conhecer como essa proposta se configura no nível superior. Esse conhecimento será útil para programar e fortalecer ações de formação de professores.

Em conclusão, há convergências e divergências entre os referenciais teóricos estudados, e a prática na referida instituição, porém, os resultados do trabalho apresentaram uma visão

alternativa para a condução da educação na concepção dos professores. A metodologia por Projetos de Trabalhos mostrou-se um caminho eficaz para o processo de ensino e aprendizagem dos discentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, R. **A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/dados/edcampo_texto_rubem_alves_a_escola_com_que_existir.pdf. Acesso em: 20 de ago. 2016
- AMARAL, A. **Concepções de professores sobre o ensino (não) tradicional de Matemática: um estudo em História Oral**. / Aruana do Amaral.2013. 67 p.
- AMARO, A; MACEDO, L; PÓVOA, A. **Metodologias de Investigação em Educação: A arte de fazer questionários**. Porto: FCUP. 2005. 11p.
- ASCHIDAMINI, I.M.; SAUPE, R. **Grupo focal – Estratégia metodológica qualitativa: um ensaio teórico**. Revista Cogitare Enfermagem, v.9, n.1, p. 9 -14, 2004.
- BARTHOLOMEW, K., HENDERSON, A.J.Z. & Márcia, J.E. (2000). **Coding semistructured interviews in social psychology research**. Em H.T. Reis & C.M. Judd (orgs.), Handbook of research methods in social and personality psychology (pp.286-312). UK: Cambridge University Press.
- BEANE, J. **Integração Curricular**. Lisboa: Didáctica Editora, 2002.
- BEHRENS, M. A. **Metodologia de Projetos: Aprender e Ensinar para a Produção do Conhecimento numa visão Complexa**. In: Patrícia Lupion Torres (Org). Metodologias para a Produção do Conhecimento: da concepção a prática. 1ed. Curitiba: SENAR, 2015, v.1, p. 95116.
- BICUDO, M. A. V. **Pesquisa Qualitativa e Pesquisa Qualitativa segundo a Abordagem Fenomenológica**. In: BORBA, M. C. & ARAÚJO, J. L. Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 99-112.
- BISSOTO, M. L.; MIRANDA, A. C. **Metodologia em Educação Sociocomunitária**/Maria Luísa Bissoto; Antonio Carlos Miranda (orgs.). Jundiaí, Paco Editorial: 2015.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria, e aos métodos**. Porto: Porto Editora. Tradução de Maria Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista, 1994.
- BRANDÃO, I, L. **Romi-Isetta: a pequena pioneira**. São Paulo: DBA,2004. 141p.
- _____. **Oficina de Sonhos: Américo Emílio Romi, Aventuras de um Pioneiro**. São Paulo: DBA,1996.136 p.
- CASTRO, L. B.; RICARDO, M. M. **Gerir o Trabalho de Projecto: Guia para a Flexibilização e Revisão Curriculares**. Lisboa: Texto Editora, 1993.
- CATTAL, M. D. da S. **Professores de Matemática que Trabalham por Projetos nas Escolas: Quem são eles?** 2007. 388 f. Dissertação. Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

CHARLOT, B.; SILVA, V. A. **De Abelardo até à classificação de Xangai: as universidades e a formação de docentes.** Educar em Revista, Curitiba, n. 37, p. 39- 58, maio/ago. 2010.

CHARLOT, B. **A Mistificação Pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação.** Tradução Ruth Rissin Josef. 2ª edição. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

CORTESÃO, L.; LEITE, C.; PACHECO, J. A. **Trabalhar por Projectos em Educação. Uma inovação interessante?** Porto: Porto Editora, 2002.

CRUZ, D. **A Metodologia de Trabalho de Projecto e a Internet. Aprendizagens de alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico.** Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Vila Real, 2010.

DAMIANI, M. F. **Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios.** Educ. rev., Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602008000100013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 nov. 2016.

DEBUS M. **Manual para excelência em la investigacion mediante grupos focales.** Washington: Academy for Educational Development, 1997.

DELGADO, P. S. **Métodos, principios y estrategias didácticas.** In: MAYO, I. C.; PINOJUSTE, M. (Coords.). Diseño y desarrollo del curriculum. Madrid: Alianza Editorial, 2011, p. 185-203. ESCOLA DA PONTE. Disponível em: <http://www.escoladaponte.pt>. Acesso em: 20 de ago. 2016

DEWEY, J. **Vida e Educação.** São Paulo: Melhoramentos, 1967.

FERNANDES, R; ROMAGUERA, A. **Experimentações, leitura, projeto.** 1. ed. Americana: Adonis, 2015.

FERREIRA, C. A. **Os olhares de futuros professores sobre a metodologia de trabalho de projeto.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 48, p. 309-328, abr./jun. 2013. Editora UFP. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n48/n48a18.pdf>. Acessado em: 12 de nov. 2016.

FERREIRA, C. A. **Metodologia de Trabalho de Projecto na Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.** In: FERREIRA, J.; SIMÕES, A. R. (Org.). Complexidade: um novo paradigma para investigar e intervir em educação? Actas do XV Colóquio Afirse/ Secção Portuguesa. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa/ Afirse- Secção Portuguesa, 2008. (Publicado em CD-ROM).

FRASER, M. T. D.; GONDIM, S. M. G. **Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa.** Paidéia (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto , v. 14, n. 28, p. 139-152, Ago. 2004 .

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, RJ, 6ª edição, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia saberes necessários à prática educativa.** 36ª ed. São Paulo: Paz Terra, 1996.

FREITAS, L. V.; FREITAS, C. V. **Aprendizagem Cooperativa.** Porto: Edições Asa, 2003.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

_____. **Didática de Ensino Superior.** São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, A. S **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** In Revista de Administração de Empresas, v.35, n. 2, Mar./Abr. 1995a, p.57-63.

_____. **Pesquisa qualitativa. – tipos fundamentais.** In Revista de Administração de Empresas, v.35, n.3, Mai./Jun. 1995b, p.20-29.

GOLDENBERG, M. **A Arte de Pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.** 3ª Edição. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GOMES, P. T. **Educação Sociocomunitária: delimitações e perspectivas.** Ano X - N.º 18 - 1.º Semestre/2008 - Americana/SP. ISSN 1518-7039 – CDU – 37. Disponível em: http://www.am.unisal.br/pos/Stricto-Educacao/revista_ciencia/EDUCACAO_18.pdf. Acesso em: 22 jun. 2017

HARGREAVES, A. **O Ensino na Sociedade do Conhecimento. A educação na era da insegurança.** Porto: Porto Editora, 2003.

HATTUM – JANSSEN, N; CAIRES, S; SANCHÉZ – FERNÁNDEZ, M.D. **O uso de Grupos focais na análise de percepções dos alunos quanto à Responsabilidade Social Universitária.** Disponível em: www.researchgate.net/profile/Natascha_Van_Hattum-Janssen/publication/303863180_O_Uso_de_Grupos_Focais_na_Analise_de_Percepcoes_dos_Alunos_Quanto_a_Responsabilidade_Social_Universitaria/links/5759402308ae414b8e4326c2.pdf. Acesso em: 20 de jun. 2017.

HERNANDEZ, F. **Transgressão e Mudança na Educação: Os Projetos de Trabalhos.** Porto Alegre: Art Medx, 1998. 145p.

HERNANDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio.** Porto Alegre: Artmed, 1998. 200p.

IERVOLINO, S. A.; PELICIONE, M. C. **A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde.** Rev. Esc. Enf. USP. São Paulo, v.35, n.2, p. 115-21, jun. 2001.

KAM, L.F.; TORRES S. **Projeto Piloto de Complementação Escolar do Ensino Oficial. DTP E PRODUÇÃO.** Gráfica UNIMEP, 1997.

LEITE, L.H.A. **Pedagogia de Projetos: Intervenção no Presente. Presença Pedagógica.** Belo Horizonte: Dimensão, v. 2, n. 8, p. 25 - 33, mar/abr 1996.

LEITE, E.; MALPIQUE, M.; SANTOS, M. R. **Trabalho de Projetos. Aprender por Projetos Centrados em Problemas**. 4. ed. Porto: Edições Afrontamento, 2001.

LUSTOSA, J.V.J. **Ao Povo e ao Governo: O Ideário Educacional do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova no Brasil**. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_8_f6dc1b892a8cacc6eb8fc8a94bdd72.pdf. Acesso em: 03 jul. 2017

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

MANZINI, E. J. **Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de Pós-Graduação em educação**. Revista Percurso, v. 4, n. 2, p. 149-171, 2012.

_____. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v.26/27, p. 149158,1990/1991.

MARCONDES, F. **Indústrias Romi – A empresa que já instalou mais de 150 mil máquinas no mercado. Manufatura em foco**. Florianópolis, v.3, n. 15, p. 22 – 26, 2014.

MARCONI, M.A; LAKATOS, E.M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução das pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretações dos dados**. São Paulo: Atlas, 2007. 144p.

MARSON, M.D. **A evolução da indústria de máquinas e equipamentos no Brasil: Dedini e Romi, entre 1920 e 1960**. Nova econ. [online]. 2014, vol.24, n.3, pp.685-710. ISSN 0103-6351.

MENEZES, E. T de; SANTOS, T.H.dos. **“Método dos projetos” (verbete). Dicionário Interativo da Educação Brasileira – EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em: < <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=426> > Acesso em: 12 de Ago. 2016.

MOGILKA, M. **Autonomia e formação humana em situações pedagógicas: um difícil caminho**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 25, n. 2, p. 57-68, jul. /dez. 1999.

MOURA, D. P. **Pedagogia de Projetos: Contribuições para uma Educação Transformadora**. Disponível em: <http://www.pedagogia.com.br/artigos/pedagogiadeprojetos/index.php?pagina=0> . Acesso em: 20 jun. 2017.

NEVES, J. L. **Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades**. Caderno de Pesquisas em Administração, São Paulo, v. 1, n. 3, 1996. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf>>. Acesso em: 2 set. 2016.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. da G. N. **Aprendendo a ensinar: futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental e casos de ensino**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., Caxambu, 2001. Anais... Caxambu, 2001. p. 1-16. CD-ROM.

NOT, L. Enseigner et faire apprendre, [1987], Toulouse, Privat. Tradução Paulo Melo: Ensinar e fazer aprender, Rio Tinto, Edições ASA, 1991.

OLIVEIRA, M. W; JUNIOR, D. R; SILVA, D. V.C; SOUSA, F. R; VASCONCELOS, V. O. **Pesquisando Processos Educativos em Práticas Sociais**. In OLIVEIRA, Maria Waldenez; SILVA, L. P; TAVARES, H. M. Pedagogia de Projetos: Inovação no Campo Educacional. Revista da Católica, Uberlândia, v. 2, n. 3, p. 236 – 245, 2010.

ONWUERGBUZIE, A., DICKINSON, W. B., WENDY B. LEECH, N. L., ZORAN, A. Z. (2009). **A qualitative framework for collecting and analyzing data in focus group research**. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(3), 1-21.

PACHECO, J.F.de A. **José Pacheco e a Escola da Ponte**: depoimento [1 de abril,2004]. Rio de Janeiro: Revista Nova Escola. Entrevista concedida a Cristiane Marangon.

PACHECO, J. A. **Discursos e Lugares das Competências em Contextos de Educação e Formação**. Porto: Porto Editora, 2011.

PONTE, J. P., BROCARD, J.; OLIVEIRA, H. **Investigações Matemáticas na Sala de Aula**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.

PORTES, K. A. C. **A Organização Curricular por Projetos de Trabalho**. UFRJ, 2010.

PROPOSTA PEDAGÓGICA FUNDAÇÃO ROMI. Disponível em: http://fundacaoromi.org.br/fundacao/galeria_publicacao/01042015_081712_08da142c87_28062015225138.pdf. Acesso em: 20 de ago. 2016.

RAMALHO, P. **John Dewey: Atual a 100 anos**. Revista Nova Escola. Edição nº. 159. Sessão: Grandes Pensadores. São Paulo: abril, jan. /fev. 2003. Disponível em: http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/159_fev03/html/pensadores Acesso em: 12 Ago. 2016.

RANGEL, M. **Áreas Curriculares Não Disciplinares**. Porto: Porto Editora, 2002.

ROSA, M.V. F. P.C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para a validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006. 112 p.

SCHWARTZMAN S.; TORRES S.; KAM L.F. **Uma Contribuição Pedagógica para a Educação Brasileira- Programa de Educação Integrada desenvolvido pela Fundação Romi desde 1993**. Gráfica ADONIS, 2010.

SILVA, W.A. **Possibilidades de desenvolvimento da autonomia social, nas práticas do ensino de física, envolvendo o movimento “Ciência, Tecnologia e Sociedade”**. 2009. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2009.

SOUSA, F. R. (org.). **Processos Educativos em Práticas Sociais: pesquisa em educação**. (p. 113-141). São Carlos. EduFSCar, 2014a.

TESTA, A.G.B e KOBAYASH, M.C.M. **100 anos da Imigração Japonesa no Brasil. Quem são esses Brasileiros?** In: IX CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 2007, Águas de Lindóia. Anais...CEPFE: 2007, 415 p.

TRAD, Leny A. Bomfim. **Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde.** *Physis* [online]. 2009, vol.19, n.3, pp.777-796. ISSN 1809-4481.

TRIVIÑOS, A.N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais – A pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Editora Atlas, 1987.

VIEIRA, J. A. **Aprendizagem por projetos na educação superior: posições, tendências e possibilidades.** Disponível em:<<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/download/3115/2453>>. Acesso em: set. De 2016.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ANEXO I**ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL 1**

| GRUPO FOCAL 1 |
|--|
| <p>Objetivo da Pesquisa: Compreender a metodologia de projetos de trabalho, como um método diferente da educação tradicional, e que é aplicada na Fundação Romi – NEI. Para tanto, utilizaremos Grupo Focal, em que realizamos entrevistas em grupos onde coletamos as informações acerca dos dois períodos do NEI, e para isso compreenderemos as semelhanças e diferenças de projetos de trabalhos.</p> |
| <p style="text-align: center;">DISCUSSÃO</p> <ol style="list-style-type: none"><li data-bbox="260 1003 1327 1093">1) Quais as diferenças e semelhanças em relação aos projetos do que era antes para o que é agora, e como foi essa transição para vocês? <li data-bbox="260 1223 1327 1312">2) Quais as principais mudanças que vocês perceberam do trabalho por projetos nessa mudança de fase? <li data-bbox="260 1442 1327 1532">3) Para você o que muda na sala de aula (com relação ao papel do aluno, do professor, a dinâmica da aula, conteúdos) quando o professor trabalha com projetos? |

ANEXO II**ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL 2:**

| GRUPO FOCAL 2 |
|--|
| <p>Objetivo da Pesquisa: Compreender a metodologia de projetos de trabalho, como um método diferente da educação tradicional, e que é aplicada na Fundação Romi – NEI. Para tanto, utilizaremos Grupo Focal, em que realizamos entrevistas em grupos onde coletamos as informações acerca dos dois períodos do NEI, e para isso compreenderemos as semelhanças e diferenças de projetos de trabalhos.</p> |
| <p style="text-align: center;">DISCUSSÃO</p> <ol style="list-style-type: none">1) Vocês conheciam essa metodologia antes de ingressar na instituição? 2) Como vocês veem a questão das avaliações nos trabalhos com projetos? 3) Como foi para vocês começar a trabalhar por projetos depois de alguns anos trabalhando na escola tradicional? Como pode relacionar com o papel do aluno, do professor, dinâmicas e conteúdo? |