

# O CURRÍCULO POR PROJETOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SOBRE AS NEGOCIAÇÕES, TRADUÇÕES E BURLAS

Kelen Antunes **Lyrrio** – UFES

## Resumo

O texto problematiza os currículos por projetos vividos no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) na Prefeitura Municipal de Vitória (PMV), onde as práticas dos sujeitos, professores e alunos, acontecem por meio de projetos, porém, durante a pesquisa foi possível perceber como esses sujeitos reinventam no cotidiano escolar esse currículo. Através das negociações, traduções e burlas criam outras formas de *ensinaraprender* que vão para além da proposta prescrita dos projetos e falam de um currículo como redes de *saberesfazeres*. Nesse currículo as negociações e traduções nos dão pistas para pensarmos em outra configuração do currículo que supera a grafia da árvore impressa e caminhe para a metáfora do rizoma.

**Palavras-chave:** Currículo. Cotidiano. Projetos.

## O que estamos chamando de currículo por projetos?

Quando iniciei meu trabalho no CMEI (Centro Municipal de Educação Infantil), em 2005, procurei, junto com o Corpo Técnico Administrativo (CTA) do CMEI, fazer um estudo inicial do que seria o trabalho com o projeto. Então o CTA sugeriu um estudo que abordasse as idéias de Fernando Hernández a partir de sua obra “A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio”, para que o grupo pudesse entender um pouco sobre o que vem a ser um trabalho com projetos, embora essa política já fosse abordada e desenvolvida na Prefeitura de Vitória, como consta no relato da professora Regina:

Autora – Em relação aos projetos, vocês tiveram algumas formações ou estudos sobre projetos?

Professora Regina – No CMEI em que eu trabalhava em 1999 começou o trabalho com projeto, o horário do professor era das 7h às 12h, então o CTA, das 12h às 13h, fazia o grupo de estudo. Era polêmico porque tinha aquele grupo que não podia ficar, por trabalhar em outro espaço, e era o horário de transição, mas tinha outros profissionais que ficavam. Então das 12h às 13h era feito todo o trabalho, o estudo do projeto, que era baseado nos textos de Fernando Hernández. Quando tinha estudo o pedagogo tinha a preocupação de estar discutindo o assunto. Então houve um estudo sobre projetos, pelo menos naquele CMEI em que eu trabalhava na época.

O trabalho com projeto é entendido como uma linha norteadora do trabalho para todo o ano, pois é escolhido um tema chave que vai direcionar os trabalhos das professoras e alunos, e de toda a escola. Nesse sentido, o projeto chamado institucional é o que vai dar vida às atividades pedagógicas. O planejamento gira em torno dele: as ações, os materiais a serem comprados e a relação família e escola.

O projeto torna-se, então, um campo único, linear, obrigatório e hierarquizado como na grafia da árvore (ALVES; OLIVEIRA, 2002) em que todos os conhecimentos passam pelo tronco e se ramificam em temas ou disciplinas a serem trabalhados. Comparo o projeto institucional desenvolvido na escola ou nas escolas com a grafia da árvore, pois entendo que ele tem as mesmas características: é hierarquizado, pois os conteúdos e assuntos passam por uma seleção do que é mais importante e prioritário no trabalho em cada faixa etária; linear, porque tem um ritmo a ser seguido, não podendo fugir desse norte; obrigatório, porque todos têm que segui-lo, e a escola gira em torno dele. Não são os projetos que se articulam às necessidades de aprendizagem dos alunos, mas o processo de aprendizagem, os conteúdos que devem se adequar aos projetos.

Dessa forma, os projetos da escola seguem uma linha hierárquica de execução e ação. Sendo que primeiro o CTA elege um tema e algumas sugestões de trabalho, depois o grupo de professoras (os demais funcionários tem pouca participação) compartilha sua sugestão que se junta à do CTA para que aconteça uma votação. Em seguida, os alunos são “sensibilizados” para o trabalho com o tema proposto, e este é apenas apresentado às famílias.

O trabalho com projetos acaba assumindo uma lógica da competição entre as professoras e entre as escolas fato que muitas vezes impede os educadores de pensar no que realmente importa: as relações vivenciadas entre os sujeitos, os *saberes-fazer* dos alunos e principalmente entender que o conhecimento acontece em diferentes *espaçotempos* a partir/com/nas negociações vividas na escola.

### **As negociações dos sujeitos praticantes: professores e alunos**

A fim de discutir como os currículos por projetos são negociados no cotidiano escolar trago fragmentos de atividades, conversas, aulas que possam ilustrar como o currículo vai além das prescrições impressas nos projetos, da hierarquização e padronização de um currículo pautado na certeza e na previsibilidade.

Nesse sentido, entendo como negociações aquilo que passa pelo âmbito do vivido, daquilo que precisamos para sobreviver à rotina já dada, os horários pré-fixados, as normas estabelecidas, os projetos já pensados, as ações programadas, como nos coloca Bhabha (1998, p. 51) negociação não é negação:

Quando falo de negociação em lugar de negação, quero transmitir uma temporalidade que torna possível conceber a articulação de elementos antagônicos ou contraditórios: uma dialética sem a emergência de uma História teleológica ou transcendente, situada além da forma prescritiva da leitura sintomática, em que os tiques nervosos a superfície da ideologia revelam a contradição materialista real que a história encarna. Em tal temporalidade discursiva, o evento da teoria torna-se negociação de instâncias contraditórias e antagônicas, que abrem lugares e objetivos híbridos de luta e destroem as polaridades negativas entre saber e seus objetos e entre teoria e a razão prático-política.

Enquanto pesquisadora interessa-me, sempre que possível, desmistificar as perspectivas de trabalho calcadas em dicotomias, hierarquias e nas mediações muitas vezes confirmadas nos projetos e programas prontos, elaborados tanto pelos técnicos da SEME quanto pelos educadores dos CMEIs.

Mesmo nessa tentativa hierárquica de engessar o currículo através de projetos o que vemos e sentimos nos cotidianos das escolas são as negociações. A possibilidade de negociar ganha força e faz emergir um outro sentido de currículo, um currículo que fale do vivido, daquilo que é sentido pelos sujeitos. No momento da negociação os sujeitos, professores e alunos, ganham potência e essa é a contribuição da negociação. Segundo BHABHA(1998, p. 57), “[...] a contribuição da negociação é trazer à tona o ‘entre-lugar’ desse argumento crucial; ele não é autocontraditório, mas apresenta, de forma significativa, no processo de sua discussão, os problemas de juízo e identificação que embasam o espaço político de sua enunciação”.

Por traz das práticas homogêneas e hierarquizadas das professoras podemos entender uma pedagogia de projetos já enraizada é o que nos relata a professora de Educação Física Camila<sup>1</sup>:

Eu acho que muitas vezes, a gente tende a não questionar, eu cheguei no CMEI com isso, e fui bombardeada no sentido de ter que fazer projeto, esse é o modo de fazer. São projetos que nem sempre nos convencem, a gente não tem nem tempo de se engajar neles. A SEME tenta fazer isso para dar uma unidade, mas isso não resolve, não garante a unidade de um CMEI para outro, por que cada CMEI tem um modo de fazer diferente. Talvez o que sirva pra um não sirva para outro. É a experiência de cada um que vai dizer. Eu sei que a gente está tentando.

Oliveira (2005, p. 52) coloca a impossibilidade de avaliarmos “as práticas curriculares através de mecanismos que essencializam os fazeres, colocando-os em lados opostos, sem considerar

---

<sup>1</sup> A professora Camila é efetiva em outra unidade da PMV e faz extensão de carga horária no CMEI em que a pesquisa foi realizada.

as ‘misturas’ que fazemos entre normas, circunstâncias, características dos grupos e outras”. Por isso, no cotidiano escolar sentimos, ouvimos, vemos e saboreamos esse enredamento de conhecimentos dos sujeitos.

A preocupação das professoras em cumprir as ações dos projetos e os diversos referenciais – apresentados a partir desses projetos – faz com que elas deixem de lado ações que consideram importantes para priorizar aquilo que nos projetos é pertinente. Em planejamento com as professoras do Jardim I matutino, pude perceber o desejo de trabalhar com o alfabeto, pois percebem que as crianças não sabem as letras do alfabeto e apresentam pouco desenvolvimento no grafismo, o que consideram essencial para desenvolver habilidades para a leitura e escrita.

Em conversa com as professoras, percebo uma preocupação muito grande no que é certo e/ou errado no trabalho com essa faixa etária, e várias questões de dúvidas são discutidas entre elas. Em conversa informal, no momento de planejamento, uma professora me questionou se pode segurar na mão da criança para auxiliá-la na escrita de seu nome. Outra me perguntou como trabalhar com cores uma vez que as cores não podem ser trabalhadas isoladamente – “A cor sempre é cor de alguma coisa, não posso trabalhar o verde, o amarelo, sem mostrar algum elemento que tenha essas cores” (Professora Ana). Outra professora me indagou por que não pode mais trabalhar com pontilhado para a criança cobrir e escrever seu nome, e ainda coloca que se a criança aprende por imitação, por que não pode desenhar para ela copiar ou colorir?

Autora – Tudo o que é planejado no projeto institucional é aplicado? Vocês conseguem alcançar o conhecimento das crianças?

Professora Ana – A gente faz tudo para alcançar, mas são muitas coisas para as crianças alcançarem, é muita informação para cabecinha delas. Porque você começa com o nome, e na outra semana já começa o projeto, passa para outra coisa e pára de mexer com aquilo. Eu como professora de vez em quando eu volto lá no início para ver como eles estão, para alcançar aquilo que eu quero que no final do ano eles consigam saber. Porque senão é muita informação, são todas boas, mas só que pra elas é muita coisa, uma hora eu estou ensinando uma coisa e outra hora já passo pra outra coisa, aquela ficou esquecida? Por exemplo: o alfabeto, em uma brechinha da aula a gente consegue continuar a mexer para não perder o fio, mas, querendo ou não acaba se perdendo, eu acho muita informação. Esta semana vou trabalhar isso e a outra vou trabalhar outra coisa, fica a sensação de não alcançar o objetivo, aí eu fico pensando será que eu não consigo alcançar?

Essas são algumas falas para além dos projetos, falas que mostram a preocupação das professoras com a aprendizagem dos alunos e que muitas vezes os projetos não dão conta. Daí a necessidade de um tempo para discutir a aprendizagem, o conhecimento dos alunos e

professoras, um tempo para falarem dos seus saberes e do que os angustia; tempo para discutirem suas experiências e fazeres cotidianos. Larrosa (2004, p. 161) nos fala um pouco desse tempo que nos foi arrancado e da experiência que precisa ser valorizada.

O sujeito da experiência é um sujeito ex-posto. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pôr-nos), nem a o-posição (nossa maneira de opor-nos), nem a im-posição (nossa maneira de impor-nos), nem a pré-posição (nossa maneira de propor-nos), mas a exposição, nossa maneira de ex-por-nos, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se ex-põe. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada lhe toca, nada lhe chega, nada lhe afeta, a quem nada lhe ameaça, a quem nada lhe fere.

As professoras por não terem explicação para as ações que lhes são impostas como certas e erradas, agem conforme suas experiências. Muitas vêem importância nas atividades consideradas tradicionais, como pegar na mão da criança, dar atividades de pontilhar o nome, trabalhar cada letra do alfabeto, pois acreditam que naquele momento é disso que a criança precisa para que a aprendizagem de fato aconteça.

Às vezes pego na mão do meu aluno mesmo, para que escreva o nome e depois de alguns dias ele já consegue fazer sozinho, se fosse esperar ia demorar muito e talvez ele nem conseguisse. Sei que isso é errado, mas acho que funciona e funcionou (Professora Ana).

Para Certeau (1994, p. 41) “essas ‘maneiras de fazer’ constituem as mil práticas pelas quais os usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sócio-cultural”, alterando o seu funcionamento. Ao procurar viver da melhor forma possível, com astúcias anônimas das artes de fazer, o homem ordinário (CERTEAU, 1994) vai criando, inventando o cotidiano, escapando silenciosamente ao lugar que lhe é atribuído. Esse homem ordinário nos remete à idéia de sujeitos praticantes, pessoas comuns. Nos *espaçostempos* escolares, professoras e alunos fazem da escola um lugar praticado. São, de fato, co-criadores desse “espaço”.

Os sujeitos praticantes (CERTEAU, 1994) deixam suas marcas no cotidiano, vivem e fazem a vida acontecer. Sentem, sofrem, amam, se emocionam, se entristecem com aquilo que acontece todos os dias e que, se para muitos parece igual, para nós é sempre algo diferente. Segundo Certeau (1994) a potência das ações está justamente no movimento das táticas e

estratégias dos sujeitos, no caso dos professores em relação aos projetos as táticas indicam outros caminhos possíveis para além da normatização dos projetos.

A tática é movimento dentro do campo de ação do inimigo, como dizia von Bulow, e no espaço por ele controlado. Ela não tem, portanto, a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as ocasiões e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. Este não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no vôo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Criar ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia (CERTEAU, 1994, p. 100-101).

O performativo introduz a temporalidade do entre-lugar (BHABHA, 1998), ou seja, ele interrompe a temporalidade hegemônica da sala de aula, provocando bifurcações. O performativo burla o que classifica e nomeia. Ele inscreve a impossibilidade de repetir igual ao modelo, produzindo diferenciações. Nesse sentido os professores e alunos, sujeitos praticantes do cotidiano, vivem nesse movimento, pois, estão sempre entre o instituído que são os projetos e o que desejam e acreditam como trabalho pedagógico, experiência, conhecimento.

A idéia de entre-lugar traz para a discussão o sujeito que vive na fronteira, vive entre, viver na fronteira é viver simultaneamente em espacialidades e temporalidades diferentes no presente da vida cotidiana, é viver além. Portanto, para Bhabha (2007) o politicamente crucial é passar além das narrativas de subjetividades originárias iniciais para focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. “Esses ‘entre-lugares’ fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria idéia de sociedade”(BHABHA, 2007, p. 20).

É na emergência dos interstícios – a sobreposição e o deslocamento de domínios da diferença – que as experiências intersubjetivas e coletivas de *nação* [*nationness*], o interesse comunitário ou o valor cultural são negociados. De que modo se formam sujeitos nos “entre-lugares”, nos excedentes da soma das “partes” da diferença geralmente expressas como raça/classe/gênero etc.)? De que modo chegam a ser formuladas estratégias de representação ou aquisição de poder [*empowerment*] no interior das pretensões concorrentes de comunidades em que, apesar de histórias comuns de privação e discriminação, o intercâmbio de valores, significados e prioridades pode nem sempre ser colaborativo e dialógico, podendo ser profundamente antagonico, conflituoso e até incomensurável? (BHABHA, 2007, p. 20)

É preciso pensar para além das organizações do espaço-tempo das salas de aula que não são pensadas levando-se em consideração os sujeitos encarnados (NAJMANOVICH, 2001) que vivem esse cotidiano. Toda a proposta curricular é pensada fora da sala de aula pela SEME, pelos pedagogos, pelas professoras. Mas se existe o instituído, a normatização e a hierarquização, existem as burlas, as negociações e as traduções.

Os alunos também nos desafiam a pensar em outro currículo para além dos projetos, um currículo que envolva o desejo de aprender, a descoberta de outros *tempos-espaços* de vida e conhecimento. Nesse sentido nos convidam a serem ouvidos e também de serem entendidos, para os alunos a escola é um lugar de muitos sentidos, o de aprender a ler, escrever, copiar, contar, lugar de brincar, de brigar, de se alimentar, de fazer festas, de chorar, de se machucar, os *espaços-tempos* da educação infantil revelam para os alunos um momento importante em suas vidas.

As crianças, quando ouvidas, nos falam o que mais gostam de fazer na escola, que é brincar e desenhar. Para elas, estar na escola é um momento tanto de brincar como de aprender, e isso são duas coisas bem distintas em suas falas:

Autora – O que você, mais gosta de fazer na escola?

Marcelo – Eu gosto de brincar, de desenhar.

Raissa – Eu brinco de carrinho, lá fora, no pátio de areia, jogo bola.

Autora – O que vocês aprendem aqui?

Marcelo – Escrever, eu sei escrever o meu nome todinho.

Autora – Com a ficha ou sem a ficha?

Marcelo – Sem a ficha.

Autora – Escreve o seu nome aqui, nesta folha.

Marcelo – (O aluno escreve o nome sem a ficha).

Autora – E o que vocês mais gostam de fazer aqui na escola? (Referi-me a outro grupo de crianças).

Breno – Fazer dever.

Autora – Que dever que a professora passa?

Breno – A gente não sabe o nome não.

Raissa – A gente copia o dever no caderno. Cópia do quadro.

O conhecimento do nome é muito importante para os alunos. A maioria dos alunos do Pré relata já saber escrever o seu nome e tem isso como algo primordial. Uns falam que já sabem fazer sem a ficha<sup>2</sup>, outros, segundo a professora, ainda precisam do auxílio da ficha, e outros já escrevem o nome todo.

---

<sup>2</sup> Cada aluno tem uma ficha com seu nome, e à medida que vão aprendendo a escrever o nome deixam a ficha de lado.

Em uma conversa com os alunos da turma do Pré-A matutino sobre os projetos da escola, em particular o projeto que estavam trabalhando “Uma leitura infantil sobre a cidade de Vitória” e especificamente sobre um passeio que fizeram ao Convento da Penha, ponto turístico da cidade, colocaram suas impressões:

Autora – Por que vocês foram visitar o Convento da Penha?

Marcelo – Para conhecer.

Autora – Faz parte do projeto que vocês vão trabalhar?

Alunos – (Os alunos não respondem).

Autora – A professora não apresentou o mapa de Vitória?

Raissa – Apresentou na sala de vídeo, a outra professora, da outra sala.

Autora – O que vocês aprendem na escola?

Marcelo – A ler, a escrever.

Breno – Eu já sei ler.

Raissa – Eu sei mais ou menos.

Autora – Está aprendendo?

Autora – E o que vocês mais gostam de fazer aqui?

Raissa – Fazer dever.

Autora – Que dever que a professora passa?

Marcelo – A gente não sabe o nome não.

Autora – Não sabe? Para que o caderninho (me referi ao caderno que cada um tem)?

Raissa – No caderno a gente só faz o dever que a tia escreve no quadro.

Autora – E vocês copiam?

Marcelo – É. A gente copia o dever do ano que passou.

Autora – Vocês sabem o nome do projeto que estão trabalhando este ano?

Alunos – (Não respondem, continuam desenhando).

Quando me referi ao projeto da escola, os alunos não souberam responder, mas sabiam exatamente o que deveriam fazer na escola: ler, escrever e copiar. No planejamento realizado com as professoras do Pré, observei a preocupação delas em garantir as atividades do projeto e direcionar mais as ações e o olhar dos alunos. No momento do planejamento junto com a pedagoga Mara, as professoras comentaram sobre o relato das crianças após a visita ao Convento da Penha, que foi uma das ações do projeto trabalhado<sup>3</sup>.

Falaram que no relato as crianças contaram o que viram no Convento da Penha, e o que mais comentaram foi sobre os bichos que tem lá (aranha, macaco). Poucos relataram sobre o Convento em si, de sua história, que era o objetivo do trabalho naquele momento (Quadro 1). Após essa discussão, as professoras decidiram por direcionar mais as ações a serem trabalhadas para a história de Vitória e os pontos turísticos<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> O projeto institucional: “Uma leitura infantil sobre a cidade de Vitória”.

<sup>4</sup> Pontos turísticos – enfoque escolhido pelas professoras do Pré para o trabalho com os alunos dentro do projeto institucional: “Uma leitura infantil sobre a cidade de Vitória”.



### Quadro 1 - Relato dos alunos do Pré matutino

TEXTO COLETIVO A PARTIR DA AULA-PASSEIO

A PRAINHA DE VILA VELHA (CONVENTO DA PENHA)

QUARTA-FEIRA. A TURMA DO PRÉ A MATUTINO FOI JUNTO COM O PRÉ B, VISITAR O CONVENTO DA PENHA, LÁ NA PRAINHA DE VILA VELHA.

NA IDA, PASSAMOS PELA 2ª PONTE E VIMOS O MAR E MUITOS CARROS.

QUANDO CHEGAMOS À PRAINHA DE VILA VELHA, DECEMOS DO ÔNIBUS E SUBIMOS O MORRO DO CONVENTO DA PENHA. AÍ, VIMOS ARANHAS GRANDES, MACAQUINHOS, PASSARINHOS E MUITAS ÁRVORES.

LÁ EM CIMA, VIMOS AS CIDADES DE VILA VELHA E VITÓRIA. VIMOS TAMBÉM O MAR, A PRAINHA, ONDE VASCO FERNANDES COUTINHO CHEGOU NA CARAVELA, O QUARTEL, A 3ª PONTE, OS PRÉDIOS DE VITÓRIA.

DEPOIS, ENTRAMOS NA IGREJA, TIRAMOS FOTOS, DECEMOS O MORRO E VOLTAMOS PARA O ÔNIBUS. ENTÃO VOLTAMOS PARA A ESCOLA.

NO CAMINHO, PASSAMOS PELA 3ª PONTE E VIMOS O CONVENTO DA PENHA DE LONGE, OS PRÉDIOS, O MAR, AS CASAS E O SHOPPING VITÓRIA.

NÓS GOSTAMOS MUITO DO PASSEIO, PORQUE TINHA COISAS LEGAIS E INTERESSANTES.

Pré A - matutino

No momento da elaboração do relato citado no Quadro 1, as professoras tentaram tirar o máximo dos alunos sobre o que viram. Direcionaram as perguntas para aquilo que consideravam mais importante no projeto, mesmo que seja aquilo que o aluno não considerou importante, pois o que interessava naquele momento era mostrar para o aluno um pouco da história de Vitória, e a visita ao Convento da Penha foi um instrumento para falar aos alunos sobre nossa cidade, ver do alto a ponte, a ilha, os prédios, permitindo trazer elementos para a discussão no grupo (Figura 1).

---



**Figura 1** - Visita ao Convento da Penha em Vila Velha-ES: (a) alunos dentro da igreja; (b) parte externa com vista para o Convento; (c) vista para a Terceira Ponte; (d) ladeira que dá acesso ao Convento.

Em conversa com os alunos, percebi o que ficou dessa ação para eles.

Breno – Lá tinha macaco, aranha, morro, escada, igreja, muita gente. É a Prainha que dá pra ver a cidade de Vitória. Na hora do lanche fomos para o refeitório, quando chegou à escola. Depois da igreja a gente foi para o ônibus e voltamos para o CMEI e lanchamos. Lá a gente só passeou.

Raissa – Teve um montão de aranha lá. Ela tinha veneno. Eu já fui lá uma vez. A gente viu macaco. A gente foi pra ver. Eu fui pra brincar e ver macaco. A gente viu a bandeira do Brasil. Eu já fui lá um monte de vezes.

Autora – Por que o nome é Convento da Penha?

Breno – Porque tem um monte de pedra. E uma Santa lá no alto.

Autora – Por que vocês foram lá?

Aluna 2 – Pra conhecer. A tia apresentou o mapa.

Autora – Que mapa?

Raissa – De Vitória.

As professoras direcionam o projeto, escolhem o que as crianças devem conhecer e até o que devem olhar, mas as crianças vão para além do que é colocado e imposto, negociam o tempo todo. A história de Vitória contada pelas professoras na sala de vídeo com o mapa do Espírito

Santo e figuras de Vitória não foi o que chamou a atenção das crianças. A idéia de ir até a Prainha e ao Convento da Penha, para conhecer mais a história, foi negociada pelas crianças e traduzida de outra forma. Sua atenção estava voltada para os bichos que viram: se a aranha tinha veneno ou não, a escada e o morro muito alto que subiram para chegar lá em cima. Na verdade a chegada não foi o mais importante e sim o caminho, o que viram nessa trajetória.

### **A quem um currículo por projetos interessa?**

Sabemos que em nossas escolas temos relações de poder definidas e ora somos sujeitos que burlamos as regras instituídas, ora somos sujeitos que impomos essas regras e ora somos seguidores dessas regras. Nessa relação de poder, estão colocadas negociações, desejos, criações e invenções dos sujeitos cotidianos que atravessam a escola e nos fazem refletir sobre quem organiza a escola, quem decide pela escola, o que pensam sobre a escola, que impressões têm sobre a escola, o conhecimento, a vida, o ser criança, a infância e outras.

Alves e Garcia (2002) colocam essas idéias como processos dominantes que permitem organizar a escola e o currículo. Citam quatro processos: a pedagogização do conhecimento, a grupalização, a hierarquização e a centralização. Esses processos nos dão pistas para falarmos do currículo na escola.

A *pedagogização* do conhecimento está ligada aos conteúdos pedagógicos que a escola entende como importantes para a aprendizagem dos alunos. Estes conteúdos são selecionados e escolhidos a partir de critérios que definem o que é mais conveniente ou não para ser ensinado. Além da seleção, existe a fragmentação dos saberes em disciplinas e a normalização de seqüências do que se deve aprender primeiro e o que se deve aprender depois. Dessa forma, a escola acaba por matar a curiosidade dos alunos ao tentar controlar os corpos e a mente, acontecendo assim, o que Foucault chama de exercício de poder e controle (ALVES; GARCIA, 2002).

A *grupalização* da sociedade traz a idéia da sociedade dividida em grupos. Com o objetivo de ordená-la, cria grupos genéricos sempre ditos no singular: o operário, o professor, o aluno, para dar a idéia geral de somas e divisões que permitem chegar a médias. Assim, é preciso desligar cada indivíduo dos seus múltiplos contextos cotidianos reais e diversos e criar outro

*espaçotempo* abstrato. O espaço escolar foi assim pensado, surgiram as turmas, as séries, os pelotões, as avaliações.

Outro processo recorrente é a *hierarquização*, que seleciona os conteúdos conforme sua importância, ou seja, os que precisam ser aprendidos e aqueles que não são tão importantes assim, e não precisam ser aprendidos.

A *centralização* está ligada ao que as forças dominantes capitalistas proclamam: a diminuição do tamanho do Estado, apresentado no projeto liberal como única alternativa. Com esse discurso a importância dada a escola está ligada aos currículos nacionais com diversos nomes e aqui cito os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que devem nortear todo trabalho pedagógico.

O currículo pensado assim não dá conta de entender o cotidiano escolar; o que se passa na relação professor, aluno e conhecimento. É preciso assumir um currículo para além do instituído; um currículo que se dá nas práticas vividas e compartilhadas pelos sujeitos.

Nesse sentido, entender a lógica do trabalho com projetos pela fala dos sujeitos nos faz pensar que currículo é este que vem sendo inventado no interior da escola. Um currículo que aponte para as necessidades dos sujeitos ou um currículo que segue as prescrições do órgão central ou ainda um currículo que atenda às aparências do belo e do bom no interior da escola? Um currículo para os alunos, com os alunos, ou um currículo das professoras e para as professoras, e ainda pensar um currículo dos pedagogos e do diretor? A quem serve esse currículo por projetos?

Em todas as ações das professoras, do CTA e das famílias, seja nos planejamentos, nas aulas, nas formações, nas reuniões e conversas, vemos a preocupação cotidiana na busca de levar os alunos à aprendizagem e à criação de elementos que emergem a partir de suas redes de saberes, de práticas e de subjetividades (OLIVEIRA, 2005).

No cotidiano da sala de aula, a proposta curricular, as formações e o planejamento são negociados, e é na sala de aula que o currículo de fato acontece, nas ações e interações dos sujeitos cotidianos, sujeitos encarnados, que não dão conta de tudo: projetos, alunos,

conhecimento, festas, família, disciplina, mas que reinventam formas de ensinar e aprender, aquilo que coletivamente se propõem a fazer.

Pensando na proposta de currículo por projetos faço a seguinte pergunta: Será que temos uma escola de projetos ou projetos de escola? Esse emaranhado de projetos que a escola deve dar conta tem potencializado o conhecimento emancipatório para todos e todas? Como os projetos vêm dando conta, ou não, do currículo na educação infantil?

Nessa enxurrada de projetos que estão colocados hoje nos CMEIs, destaco a dificuldade das professoras que não sabem ao certo o que fazer, como fazer, por que fazer e para quem fazer. Os projetos apresentam a diversidade de referenciais teórico-metodológicos que impedem a visualização dos saberes, fazeres e poderes dos sujeitos praticantes, porque se propõem a atender uma pré-determinação do órgão central (SEME) ou do CTA da escola.

Autora – Em relação aos projetos, vocês acham que a escola acaba sendo um fazer projetos?

Professora de Educação Física Célia – Eu vejo que é um fazer projetos, não por entender que esse projeto é importante, se faz um projeto pra dizer que tem, tem que ter, se bater a SEME, está documentado, está aqui. Se a escola tem um projeto ela está resguardada.

Acredito que muitas vezes o currículo por projetos posto no CMEI tem representado no cotidiano uma mera execução, tudo é pensado em função dos projetos, dos *temposespaços* e do *ensinoaprendizagem*. As professoras devem pensar sempre em questões e atividades ligadas aos projetos. Nesse movimento de dar conta dos projetos, entendo que a escola acaba sendo uma escola de projetos e não projetos da escola.

No que se refere às práticas pedagógicas das professoras, mesmo no centro desse bombardeio de projetos e referenciais, existe uma vontade muito grande de ver as coisas acontecerem, uma preocupação com a aprendizagem do aluno, uma preocupação em fazer a família participar das ações planejadas, uma tentativa de que as ações coletivas aconteçam. Porém, essas ações estão permeadas de julgamentos do que vem a ser certo e errado, dos referenciais que devem seguir e dos autores que devem ou não estudar. E isso tem sido mais valorizado do que os *saberesfazeres* dos sujeitos praticantes.

O currículo vivido pelos *sujeitos praticantes* nos aponta para além da mera execução dos projetos. Ele nos mostra que as professoras e os alunos negociam e burlam o instituído. No *miudinho* da sala de aula é possível visualizar as redes de *saberes-fazer* produzindo danças e deslizamentos de significados impossíveis de serem previstos ou controlados.

A potência do currículo não está nos inúmeros referenciais colocados diante dos projetos; a potência do currículo está no vivido, naquilo que é sentido, que pulsa, que causa a instabilidade e faz emergirem dúvidas sobre o já dado, o previsível. Nesse sentido, falamos em um currículo que possa romper com a grafia da árvore do conhecimento e caminhe para um currículo como redes de saberes-fazer, um currículo como rizoma.

## Referências

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (org.). **O Sentido da Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. A necessidade da orientação coletiva nos estudos sobre cotidiano – duas experiências. In: BIANCHETTI, Lucídio; \_\_\_\_; ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo de currículo. In.: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Currículo: Debates Contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

CAEIRO, Alberto. O Guardador de rebanhos. In: PESSOA, Fernando. **Obra poética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

CERTEAU, Michel De. **A invenção do cotidiano – artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

GARCIA, Regina Leite (Org.). Et al. **Novos olhares sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.

GARCIA, Regina Leite. Tentando compreender a complexidade do cotidiano. In.: GARCIA, Regina Leite (Org.). Et al. **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Belo Horizonte, Autêntica, 2004.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Criação curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano. In.: FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.). **Cotidiano escolar**, formação de professores (as) e currículo. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Currículos Praticados**: entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.