

Competências: construção e articulação do conhecimento em tempos de pandemia

Competences: construction and articulation of knowledge in times of pandemic

Shirlei Alexandra Fetter¹
Denise Regina Quaresma da Silva²
Raquel Karpinski³

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar um diálogo entre a interdisciplinaridade: pedagogia de projetos à constituição da identidade profissional docente. A proposta está articulada com práticas experienciadas que constituem a identidade profissional docente; afirmamos que, ser docente é assumir-se como profissional e compartilhar o fruto do saber próprio. O procedimento metodológico, aplicado neste trabalho, contempla um estudo qualitativo, através de fatos narrados e de práticas pedagógicas realizadas, por uma docente, em uma escola na região do Vale do Paranhana/RS. Como resultado, destacamos que a identidade profissional docente se constitui como uma interação entre a pessoa e as experiências individuais e profissionais. Desta forma, concluímos que a identidade docente se constrói e se constitui constantemente.

Palavras-chave: Saberes integrados; Interdisciplinaridade; Profissionalismo; Narrativa.

Abstract

This article aims to present a dialogue between interdisciplinarity: pedagogy of projects to the constitution of the teaching professional identity. The proposal is linked to experienced practices that constitute the professional teaching identity; we affirm that to be a teacher is to assume yourself as a professional and share the fruit of your own knowledge. The methodological procedure, applied in this work, contemplates a qualitative study, through narrated facts and pedagogical practices carried out, by a teacher, in a school in the region of Vale do Paranhana/RS. As a result, we highlight that the teaching professional identity is constituted as an interaction between the person and the individual and professional experiences. In this way, we conclude that the teaching identity is constantly constructed and constituted.

Keywords: Integrated knowledge; Interdisciplinarity; Professionalism; Narrative.

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade La Salle, bolsista CAPES. Mestre em Desenvolvimento Regional pelas Faculdades Integradas de Taquara (PPGDR/Faccat). Professora e coordenadora Pedagógica na rede Municipal de Parobé/RS. E-mail: fetershirlei@gmail.com.

² Pós-Doutora em Estudos de Gênero pela Universidade de Ciências Empresariais e Sociais (UCES/Argentina). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle (PPGE/La Salle) e bolsista de Produtividade de Pesquisa CNPq – nível 2. E-mail: denisequaresmadasilva@gmail.com.

³ Doutoranda em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Educação pela UFRGS. Professora nas Faculdades Integradas de Taquara (Faccat). E-mail: raquelk@faccat.br

1. Introdução

Dentro de uma proposta dialógica entre a interdisciplinaridade, pedagogia de projetos à constituição da identidade profissional docente, apresentamos a interdisciplinaridade estudada e discutida, no século XXI, já vista como uma nova postura diante do conhecimento; buscando superar o estudo fragmentado e a falta de uma relação deste com a realidade do estudante (FAZENDA, 2001).

Recorremos a Lück (2013, p. 46), para sustentar que “a interdisciplinaridade, do ponto de vista da laboração e elaboração do conhecimento, corresponde a uma nova consciência da realidade, a um novo modo de pensar”, que resulta num ato de troca, de reciprocidade e integração entre diferentes áreas do conhecimento, visando tanto à produção de novos conhecimentos como à resolução de problemas, de modo global e abrangente.

Portanto, para Lück (2013), a interdisciplinaridade, no contexto da educação, manifesta-se como uma contribuição para a reflexão e o encaminhamento de soluções as dificuldades relacionadas à pesquisa e ao ensino e também dizem respeito à maneira como o conhecimento é tratado em ambas as funções da educação.

Deste modo, destacamos o trabalho com projetos como uma dinâmica ativa, (HELM; BENEKI, 2005). Assim, apontamos que, para haver aprendizagem, é preciso organizar um currículo que seja significativo tanto para os(as) estudantes quanto para os(as) professores(as); um currículo não pode ser a repetição contínua de conteúdo, uma sequência didática. Pois, o conhecimento é algo transitório, inacabado e em constante investigação.

Outro ponto que abrangemos é que os projetos abrem possibilidade à aprender as diferentes áreas de conhecimentos, de modo relacional entre ambas, e não linear ou disciplinar. Para Morin (2000), o conhecimento só é conhecimento quando está organizado, relacionado com as informações e inserido no contexto destas. Para construir uma programação curricular flexível, é preciso, em primeiro lugar, redefinir e construir, de forma sintética e clara, os objetivos que temos para a educação das crianças pequenas e os conhecimentos que consideramos essências para a sua inserção no mundo.

Ainda, discorre-se sobre a integração dos saberes, apresentando as possibilidades de dialogar através da integração, de modo que, aos poucos, se

desconstruam as singularidades, as individualidades do fazer sozinho e, assim, fortalecer a coletividade em favor de um saber integrado.

2. Dialogando com autores sobre a interdisciplinaridade, projetos e a integração dos saberes docente

Sabemos que o grande objetivo da interdisciplinaridade está em fazer ligações e estabelecer a comunicação entre os componentes curriculares.

Freire (1991, p. 93) diz que “[...] esse elemento unificador é possível ser identificado num ‘tema gerador ou núcleo temático ou eixo teórico’, como se queira denominá-lo”. Freire (1991) denominou de universo temático epocal o conjunto de temas em interação num determinado momento histórico.

O centro de atenção seria os temas atuais que compõem a unidade da época e suas tarefas (FREIRE, 1991). Ainda, para o autor, conteúdos advindos das ciências teriam seu valor na medida em que contribuíssem para as explicações dos temas em estudo, que, em primeira instância, atenderiam à formação competente dos cidadãos e cidadãs e sua inserção crítica na realidade.

O diálogo acontece no coletivo, contribuindo, assim, para a interdisciplinaridade. É pelo diálogo – pela troca de experiências que nele acontece –, que se conhece melhor o labor de outros grupos, trabalhando-se, assim, de forma interdisciplinar.

O pensar e o agir interdisciplinar, para Lück (2013), apoiam-se no princípio de que nenhuma fonte de conhecimento é completa em si mesma, bem como, pelo diálogo com outras formas de conhecimento, de maneira a se interpenetrarem, surgem novos desdobramentos na compreensão da realidade e de sua representação. O autor também destaca que a interdisciplinaridade se estabelece, necessariamente, pela teoria e pela prática.

Para Fazenda (2001), o projeto interdisciplinar não se ensina, nem se aprende: vive-se, exerce-se. O compromisso é de todos, mas a responsabilidade fundamental é a individual, pois esta é a marca do projeto interdisciplinar.

Para a mesma autora, o sucesso de um trabalho interdisciplinar não está contido apenas no processo de integração dos componentes curriculares, ou nas atividades da pesquisa; na escolha de uma temática ou em qualquer atividade a ser desenvolvida; mas, basicamente, na atitude interdisciplinar dos envolvidos na ação.

Portanto, a interdisciplinaridade não precisa estar ligada, necessariamente, a um projeto, desde que a comunidade escolar esteja envolvida de forma interdisciplinar, qualquer assunto ou tema gerador pode ser trabalhado, pois a interdisciplinaridade é uma forma de buscar o novo.

O Ministério da Educação (MEC) propõe o desenvolvimento dos temas transversais, que atravessariam todos os componentes curriculares ou conhecimentos específicos. O próprio MEC abre um espaço importante para que operemos a interdisciplinaridade. Com isso, possibilita a discussão e a organização de um currículo mais aberto, mais transitório; um currículo em ação, como propõe (MORAES, 2000).

Ainda para Lück (2013), a interdisciplinaridade é o processo que envolve a integração e o engajamento de educadores(as) num trabalho conjunto, de interação dos componentes curriculares, entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos(as) estudantes, a fim de que estes possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global de mundo; bem como serem capazes de enfrentar os desafios complexos, amplos e globais da realidade atual.

Com isso, para que a aprendizagem aconteça, é necessária a criação de espaços com temas geradores, partindo dos(as) estudantes, fazendo, assim, o fechamento com o currículo, não fugindo deste e nem apagando o conhecimento do (a) professor(a) – específico de sua área –, mas articulando saberes, criando situações-problema que levem o(a) educando(a) a questionar, a problematizar, a fazer parte do processo, a construir junto, sendo o protagonista do seu conhecimento, juntamente com o(a) professor(a); pois, somente assim, vai se sentir inserido na construção do saber, nutrindo a sua aprendizagem com sentido e significado.

Nessa perspectiva, Barbosa e Horn (2008, p. 35) afirmam que:

Para haver aprendizagem, é preciso organizar um currículo que seja significativo para as crianças e também para os professores. Um currículo não pode ser a repetição contínua de conteúdo [...]. Os projetos abrem para a possibilidade de aprender os diferentes conhecimentos construídos na história da humanidade de modo relacional e não-linear, propiciando às crianças aprender através de múltiplas linguagens, ao mesmo tempo em que lhes proporcionam a reconstrução do que já foi aprendido.

Consequentemente, “os projetos criam estratégias significativas de apropriação dos conhecimentos, que podem ser continuamente replanejados e reorganizadas, produzindo novos e inusitados conhecimentos” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 63). Os projetos precisam ser concretos e reais, assim, produtivos e registrados. Chama-se esse processo de tradução, isto é, a atividade de preservar o significado em diferentes contextos.

Conforme apontado por Malaguzzi (1999), trabalhar com crianças significa estar em contato com poucas certezas e com muitas incertezas. O importante é a busca constante e a manutenção da linguagem, de estar maravilhado, que perdura nos olhos e nas mentes das crianças (BARBOSA; HORN, 2008, p. 66).

Segundo Hernández e Ventura (1998, p. 61), “um projeto pode organizar-se seguindo um determinado eixo: a definição de um conceito, um problema geral ou particular, um conjunto de perguntas interrelacionadas, uma temática que valha a pena ser tratada em si mesma”. Normalmente, superam-se os limites de uma matéria. Para abordar esse eixo, em sala de aula, procede-se dando ênfase na articulação da informação, necessária para tratar o problema objeto de estudo, e nos procedimentos requeridos pelos estudantes, para desenvolvê-lo, ordená-lo, compreendê-lo e assimilá-lo.

Neste sentido, pela pedagogia de projetos, é possível possibilitar esse viés pedagógico com significado. Aqui, destaca-se a importância do olhar do(a) professor(a) para tal situação: Prestar muita atenção ao modo como as crianças agem e procurar dar significado às manifestações. É, pois, a “partir dessas observações que vai encontrar os temas, os problemas e a questão referente aos projetos” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 74).

Assim, o espaço pedagógico é importante para o processo educacional. Tanto espaços internos como externos (o pátio, por exemplo), espaços esses que também proporcionam aprendizagens. Consideramos que um projeto pode iniciar durante as atividades de exploração dos materiais da sala – “o educador observa e anota os dados relevantes a um período inicial de apreciação –, assim, pode-se preparar um projeto” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 78).

Ao abordar o trabalho com projetos, na construção do conhecimento escolar, valoriza-se uma prática pedagógica que estimula a iniciativa dos(as) estudantes através da pesquisa; desenvolve o respeito às diferenças pela necessidade do

trabalho em equipe; incentiva o saber ouvir e expressar-se, o falar em público e o pensamento crítico autônomo. “Esta autonomia, que vai sendo conquistada através da pesquisa, com toda a diversidade de caminhos percorridos e as competências que os(as) educandos vão desenvolvendo através de tal prática, visa promover sua autonomia intelectual” (OLIVEIRA 2006, p. 14).

A construção de projetos apresenta variações de tempos diferenciadas, sendo possível pensar em projetos que durem um dia ou uma semana, talvez; depende muito do interesse das crianças (BARBOSA; HORN, 2008, p. 80). Desse modo, a pedagogia de projetos possibilita múltiplos desafios e aprendizagens. Essa metodologia inova, ao facilitar a emergência de problemas que envolvam diferentes linguagens. “É importante destacar, também, que o ponto de partida é o diálogo, pois durante o processo de construção dos projetos, crianças e educadores são igualmente protagonistas desse desenvolvimento” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 84).

A pedagogia de projetos apresenta dimensão social, assim, é preciso transformar a escola em uma comunidade de investigação e de aprendizagem. Os projetos demandam a criação de uma escuta atenta e de um olhar pedagógico perspicaz; isto é, uma desenvolvida capacidade de observar e escutar – escuta atenta por parte dos(as) professores(as) (BARBOSA; HORN, 2008, p. 85).

O cotidiano escolar, quando referido ao planejamento, tem sido objeto de constantes indagações à sua validade para o trabalho docente, principalmente se integrado. Apresentando-se atitudes de resistência para participar do momento de pensar, de refletir a ação educativa, entre os pares, e sistematizá-la em planos de trabalho interdisciplinar, em projetos ou atividades em sequência didática. Russo (2016), argumenta que o planejamento das atividades tem se constituído “[...] em procedimento burocrático, esvaziado [de] sentidos que poderia assumir na escola, principalmente o de ser o elemento catalisador da reflexão coletiva sobre temáticas que contribuiriam à aprendizagem significativa do estudante” (RUSSO, 2016, p. 210).

Portanto, o planejamento integrado supõe mais que a existência de profissionais fazendo suas atividades lado a lado, exige a interação, o compartilhar, o respeito, a habilidade e a empatia. Pressupõe-se a definição, pelos educadores(as), de pontos de partida e de chegada, comuns no fazer escolar. Ou seja, o planejamento implica em uma “[...] organização coletiva consciente que agregue experiências e

produza novas sínteses na percepção sobre a aprendizagem, que possam representar avanços para cada um dos membros” (RUSSO, 2016, p.196).

Desta forma, construir um trabalho coletivo coerente, articulado na escola, é tarefa ousada, que implica persistência, empenho e crença naquilo que se quer realizar. Por isso, fala-se em construção do trabalho coletivo, porque não se trata de algo dado, mas construído a médio e longo prazos, com a disponibilidade de cada uma das pessoas envolvidas no cotidiano escolar.

Conforme explica Araújo (2015), faz-se necessário projetos e ações que fomentem uma cultura docente colaborativa, a partir de um planejamento integrado a momentos de avaliação e reflexão das práticas pedagógicas. Assim, é fundamental um processo educativo construído sempre a partir da ação coletiva dos que estão envolvidos na aprendizagem dos(as) estudantes, a fim de combater a existência das ações pedagógicas individuais, no contexto escolar.

3. Procedimentos metodológicos

O procedimento metodológico adotado para dialogar com a interdisciplinaridade pedagógica de projetos relacionados à constituição da identidade profissional docente, articula-se da seguinte forma: I pela abordagem aos conceitos teóricos sobre a interdisciplinaridade; II sobre a prática de pedagogia de projetos; III pela a constituição da identidade profissional docente através de uma narrativa de experiências pedagógicas vivenciadas.

De certa forma, esse estudo de experiência educativa, relatado na sequência, está marcado pelo compromisso com a produção de uma epistemologia da prática. Para então, estabelecer a relação com a constituição da identidade docente no âmbito escolar; inicialmente, foi utilizada uma revisão bibliográfica, a qual contou com a inclusão de estudos que discorrem a cerca da problemática, por meio de artigos científicos e livros; optou-se por trabalhar com a abordagem qualitativa sobre uma narrativa.

Em decorrência do aprofundamento teórico, foi necessário realizar uma revisão sucinta para este estudo, as bibliografias consultadas deram sustentação ao tema; configurando-se, portanto, em uma revisão bibliográfica.

Perante os aspectos mencionados, o estudo se caracteriza como qualitativo, o qual Lück e André consideram a “busca de questões muito específicas e

pormenorizadas, preocupando-se com um nível da realidade que não pode ser mensurado e quantificado” (1986, p. 131). Por isso, os resultados do estudo qualitativo são obtidos de diversas maneiras: por meio de observação, reflexão, interpretação, etc. As investigações, neste estudo, tomam como referência as atividades humanas, as quais são influenciadas pelo contexto das práticas pedagógicas realizadas.

Para Bruner (1998), a narrativa é um modo de pensamento que se apresenta como princípio organizador da experiência humana no mundo. O modo narrativo organiza-se da experiência particular, ele é, portanto, singular. Para Ferreira-Alves e Gonçalves (2001, p. 37), “conhecimento e sua autoridade residem na experiência de quem fala”; logo, uma boa narrativa apresenta possibilidades de experiências educativas.

4. Análise de dados

É a primeira semana de novembro, quando escrevo esse relato. O texto, aqui expresso, tem por objetivo articular práticas experienciadas que se constituem na identidade profissional docente, isto é, a práxis.

Para Freire (1996), há uma dimensão humana, ética e estética, que não pode ficar à margem da profissionalização docente, por isso, à identidade pessoal e profissional do(a) professor(a) é construída na relação com outros profissionais, ou seja, outras pessoas, outras metodologias pedagógicas.

Nesta narrativa, sobre a constituição de minha identidade profissional docente, apresento-a como reflexão, porque é através dela que constituo minha identidade, percebo-me, vejo-me e quero ser vista. Em outras palavras, a identidade profissional docente é a forma como defino a mim mesma e aos/as outros/as; é uma construção de “mim mesma”: uma profissional que vem evoluindo ao longo da carreira docente. Considero, também, que contextos políticos e sociais “incluem ao meu compromisso pessoal” a minha disposição para aprender e para ensinar as crenças, os valores, assim como, as experiências passadas. A minha identidade profissional docente se constitui como uma interação entre a minha pessoa e as minhas experiências individuais e profissionais. A identidade se constrói e se constitui constantemente.

O contexto em que se desenvolvem as atividades práticas, a contemplar o objetivo, é em uma escola municipal de ensino fundamental, na região do Vale do Paranhana/RS. Atualmente a instituição conta com aproximadamente oitocentos

estudantes, desde a pré-escola I a 9º ano do ensino fundamental. As atividades pedagógicas desenvolvidas integram estudantes dos bairros próximos e das comunidades do interior, devido a sua localização geográfica.

A narrativa está organizada por quem a escreve, a mesma apresentará as vivências de se trabalhar a formação integral do(a) estudante, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com abordagem ao planejamento integrado e interdisciplinar. Preciso fazer referência a identidade profissional docente, tendo em vista que esta vem se constituindo de forma reflexiva, através da práxis, mediante a observação a interação e a integração, sobre as quais vou me identificando pouco a pouco e, em cuja identificação, vou constituindo-me.

Em razão de trabalhar a formação integral do(a) estudante/educação na escola Getúlio, no desenvolvimento do meu ofício como coordenadora da Pré-escola e dos anos iniciais, busco enfatizar um trabalho em que os espaços de aprendizagem possam contemplar o protagonismo do(a) estudante, bem como auxiliar no seu pertencimento em relação à escola, ultrapassando os limites da sala de aula. Destaco, ainda, minha busca em colaborar para que os(as) estudantes se tornem protagonistas da sua própria história. Para isso, realizei formações a contemplar a BNCC e a educação integral – direito constitucional –; tendo em vista que, além de um direito, constitucionalmente garantido, a educação integral não diz respeito apenas as habilidades cognitivas da criança, mas também: ao meio, aos sentimentos, à educação emocional, moral e ética (BRASIL, 2017).

Busco, junto ao trabalho pedagógico docente, potencializar os aspectos positivos e as capacidades do(a) estudante, sendo essas as atribuições docentes da instituição. Dentro do conceito de educação integral, é necessário “sentir” a criança, como um ser individual, com capacidades específicas. Ao grupo profissional compete entender o estudante e seu desenvolvimento global diante da proposta pedagógica, de forma à atender as necessidades dos estudantes neste espaço: em que a educação, o ensino e a aprendizagem se conjugam em um item inseparável.

Para superar a fragmentação disciplinar, que pouco dialogava entre os pares – o que, ainda, é muito comum nas instituições de ensino –, busquei Japiassu (1976), que propõe o método interdisciplinar como uma forma de interação entre os componentes curriculares, conhecimentos e professores(as), com vistas à formação global e integral dos(as) estudantes. O trabalho interdisciplinar tem garantido

interação entre discentes e docentes. Neste aspecto, a interdisciplinaridade tem despertado possibilidades diferentes de perceber o mesmo fato.

Não deixo de considerar que é imprescindível trabalhar com situações e/ou problemas do dia a dia, que despertem a curiosidade e a descoberta do mundo e das relações. Ao encontro, destaco a elaboração de projetos que partem da contextualização, ou seja, de um assunto de interesse, na rotina dos estudantes, dando ênfase à pesquisa em sala de aula e no contexto comunitário, fomentando a busca da curiosidade.

Recorro a Freire (1996), para sustentar que a aprendizagem deve ser significativa e transformadora da realidade do estudante e, conseqüentemente, do seu meio. É nas experiências vivida que acontece a transformação, o conhecimento. Assim, ao trabalhar com Projetos, precisamos levar em consideração as vivências das crianças/estudantes. Dessa forma, todos os projetos realizados partem de questões-problema, dos desafios experienciados no cotidiano das crianças. Ressalto: para que se tenha uma aprendizagem significativa é necessário que ela seja centrada no(a) educando(a).

O trabalho pedagógico, com ênfase na pesquisa, evidencia o protagonismo dos estudantes, e isso ocorre realmente na prática, quando possibilitada pelo(a) professor(a), através da mediação do processo; proporcionando momentos de aprendizagem significativas; resultando no processo da Educação Integral, que exige da gestão pedagógica um amplo esforço de organização dos recursos materiais e humanos. Os quais são componentes fundamentais para se desenvolver a Educação Integral, uma vez que os estudantes sentem, pensam e interagem com o mundo.

O tempo, assim, constitui a conjuntura e, ao mesmo tempo, as práticas, numa circunstância de reflexão-ação-reflexão das interações, dos contextos e das ações. O tempo realiza e mostra que “a prática pedagógica, além de acrescentar conhecimentos e propiciar a convivência ela, também, assegura a postura diante do outro e da vida” (PRADA, FREITAS; FREITAS, 2010, p. 379).

5. Considerações finais

É da experiência vivida que emergem temas e perguntas, a partir das quais se elegem as referências teóricas com os quais se irá dialogar e que, por sua vez, fazem emergir as lições a serem aprendidas. Assim, narrativas de experiências educativas

são pesquisas e formação continuada. Pois, forma-se pesquisando e pesquisa – educando.

Os sentidos produzidos nas experiências vividas, ao longo da trajetória docente, contribuem com a identidade profissional, porém, esta constitui a base simbólico-emocional que promove a integração das ações realizadas.

Por fim, esperamos que esta pesquisa possa contribuir para a realização de novas investigações, acerca de cenários desafiadores em torno da docência; envolvendo temas apresentados pelos discentes; apresentando uma reflexão sobre a dimensão e a atuação profissional. Essas reflexões estão presentes no fazer pedagógico dos profissionais de educação, caracterizando modos de ação específicas de sua identidade profissional docente. Por fim, a reflexão sobre a constituição da identidade docente está caracterizada pelo imaginário, por ideias, concepções e representações de pensamentos abstratos; ela também se contempla no real e efetivo que, por vezes, apresenta raízes culturais, através das histórias pessoais e sociais anteriores ao contexto.

Referências

ALVARADO-PRADA, L.E.; FREITAS, T.; FREITAS, C. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v.10, n.30, p.367-387, maio/ago. 2010.

ARAÚJO, O.H.A. Arquitetura da formação contínua docente: das práticas pedagógicas aos saberes e experiências. **Educação Online**. [S.l.], n. 21, p.16-23, abr. 2016.

BARBOSA, M.C.S.; HORN, M.G.S. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_versaofinal.pdf>.

BRUNER, J. **Realidade Mental, mundos possíveis**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FAZENDA, I. (Org). **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Práticas Interdisciplinares na Escola**. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. (Org.) **Um dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRA-ALVES, J.; GONÇALVES, O.F. **Educação narrativa do professor**. Coimbra: Quarteto Editora, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1991.

HELM, J.D.; BENEKE, S. **O poder dos projetos: novas estratégias e soluções para a educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na escola: os projetos de trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

LUCK, H. **Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teóricos metodológicos.** 18ª Ed. Petrópolis, Ed. Vozes, 2013.

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

MALAGUZZI, L. Histórias, Idéias e Filosofia Básica. *In:* EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância.** (tradução de Dayse Batista). Porto Alegre: Artmed, 1999.

MORAES, M.C. **O paradigma educacional emergente.** 2ª Ed. Campinas: Papirus, 2000.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

OLIVEIRA, C.L. **Significados e contribuições da afetividade, no contexto da Metodologia de Projetos, na Educação Básica.** 2006. (Dissertação de Mestrado). CEFET, Belo Horizonte, 2006.

RUSSO, M.H. Planejamento e burocracia na prática escolar: sentidos que assumem na escola pública. **RBPAE.** [S.l.], v.32, n.1, p. 193-210, jan./abr., 2016.