CIÊNCIAS HUMANAS
REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
URI FREDERICO WESTPHALEN
ISSN 1981-9250
PPGEDU

DIÁLOGOS COM REGGIO EMILIA: PROJETOS NA ESCOLA E PROTAGONISMO DA CRIANÇA

DIALOGUES WITH REGGIO EMILIA: PROJECTS IN THE SCHOOL AND PROTAGONISM OF THE CHILD

DIÁLOGOS CON REGGIO EMILIA: PROYECTOS ESCOLARES Y PROTAGONISMO INFANTIL

Aline Fernandes dos Santos [1]
Luci T. M. dos Santos Bernardi [2]

RESUMO
O estudo tem como tema o desenvolvimento de projetos na escola. Busca estabelecer um diálogo entre os fundamentos teóricos que sustentam a ideia de trabalho com projetos e os elementos estruturantes da Abordagem Reggio Emilia, refletindo acerca de uma educação que promova o protagonismo da criança nas etapas de sua aprendizagem. A pesquisa é fruto de uma revisão de literatura que se constitui de um estudo bibliográfico, desenvolvido qualitativamente. As contribuições dessa pesquisa incluem a identificação de algumas características sobre o desenvolvimento de projetos em uma perspectiva investigativa e reflexões sobre o protagonismo da criança na sala de aula, bem como discussões sobre as possibilidades da proposta de trabalho com projetos.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho com projeto. Participação da criança. Protagonismo.

ABSTRACT
The study has as its theme the development of projects in the school. It seeks to establish a dialogue between the theoretical foundations that sustain the idea of working with projects and the structuring elements of the Reggio Emilia approach, reflecting on an education that promotes the protagonism of the child in the stages of his Learning. The research is the result of a literature review that constitutes a

[1] Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Mestre em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó) e Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal fronteira Sul (UFFS). Professora da Rede Municipal de Ensino de Chapecó SC.
[2] Doutora em Educação Científica e Tecnológica e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW)

CIÊNCIAS HUMANAS
REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
URI FREDERICO WESTPHALEN
ISSN 1981-9250
PPGEDU

bibliographical study, developed qualitatively. The contributions of this research include the identification of some characteristics on the development of projects in an investigative perspective and reflections on the protagonism of the child in the classroom, as well as discussions about the possibilities of Proposal to work with projects.

KEYWORDS: Work with project. Child's participation. Protagonism.

RESUMEN
El estudio tiene como tema el desarrollo de proyectos en la escuela. Busca establecer un diálogo entre los fundamentos teóricos que apoyan la idea de trabajar con proyectos y los elementos estructurantes del Enfoque Reggio Emilia, reflexionando sobre una educación que promueva el protagonismo de los niños en las etapas de su aprendizaje. La investigación es el resultado de una revisión de la literatura que consiste en un estudio bibliográfico, desarrollado cualitativamente. Las contribuciones de esta investigación incluyen la identificación de algunas características sobre el desarrollo del proyecto desde una perspectiva investigativa y reflexiones sobre el protagonismo de los niños en el aula, así como discusiones sobre las posibilidades de la propuesta de trabajo del proyecto.

PALABRAS CLAVE: Trabajar con proyecto. Participación del niño. Protagonismo.

PRIMEIRAS PALAVRAS

O cenário da educação, em diferentes épocas, busca mudar os conceitos vinculados às práticas pedagógicas nos níveis de ensino da educação básica. Romper com o ensino "tradicional" foi enfoque de vários educadores e pesquisadores ao longo dos últimos anos, mesmo assim, poucas foram as mudanças. A sociedade contemporânea caracteriza-se por, cada vez mais, disponibilizar informações sobre temas diversos de maneira rápida e acessível, a partir dos meios tecnológicos, uma forma fácil de encontrar respostas e informações além da escola. Essa realidade vem, por um lado, exigindo dos professores constante atualização e desenvolvimento de competências pedagógicas para adaptar-se às mudanças; de outro, se faz necessário propor mudanças nos processos educativos e colocar em debate as práticas pedagógicas tradicionais desenvolvidas em sala de aula.

Nesse cenário, as discussões sobre desenvolvimento de projeto na escola estão sempre presentes: como metodologia, como prática, como alternativa, como inovação... como solução! Sim, em suas inúmeras formas e interfaces, o tema projetos não é uma "novidade" na educação brasileira. Historicamente, inicia no período denominado

escola nova, com o intuito de "quebrar o marasmo da escola tradicional [...], aumentar o desejo e a coragem de assumir o risco de inovar e a convicção de que era preciso criar uma postura profissional" (BARBOSA; HORN, 2008, p. 19) e, dessa maneira, questionar os modelos educacionais tradicionais de ensino. A proposta metodológica da escola nova elencava como objetivo no trabalho com projeto, criar formas de pensar o planejamento escolar, de forma que o professor deixaria de promover o ensino por meio da transmissão para criar situações de aprendizagem, assumindo uma postura de mediador dos processos educativos.

Tal questão continua em tela na atualidade. A literatura conta com amplo aporte teórico que discorre sobre projetos com autores como Hernández e Ventura (1998), Barbosa e Horn (2008), Biotto Filho (2008), Skovsmose (2008, 2010), Rinaldi (2012), entre outros, os quais indicam a importância de utilizá-lo como estratégia de prática pedagógica em sala de aula. Eles defendem que o trabalho com projeto estimula a criança a construir conhecimentos e desenvolver habilidades, possibilitando a interdisciplinaridade em torno de diferentes investigações e propiciando a aprendizagem significativa. Ainda, oportuniza que as crianças sejam ouvidas em suas inquietações, participem, argumentem, pesquisem e construam seu caminho de aprendizagem, assumindo protagonismo nos processos educativos.

Existem várias denominações e significações para atividades com projeto, por exemplo: projeto de trabalho, projeto pedagógico, projeto educativo, projeto de aprendizagem e trabalho com projeto. Tantas denominações padecem de um problema em comum: a efetivação na escola, como prática educativa, é bastante limitada. Nomina-se projeto diferentes atividades, desde que tenham um tema, atribuindo-lhe uma função socializadora, um sentido polissêmico em que é atribuído ao desenvolvimento de projetos muitos sentidos e significados

É importante considerar que algumas escolas buscam superar a atomização do conhecimento nos processos educativos ancorada em currículos disciplinares, discutindo essa questão sob diferentes perspectivas/prismas e trazendo contribuições significativas no que diz respeito a superação da fragmentação do conhecimento,

utilizando o projeto como uma alternativa didática, criando possibilidades.

Instituições como a Escola da Ponte (Portugal), a High Tech High (Estados Unidos), o Projeto Âncora (Brasil), a Escola Maria Peregrina (Brasil) e Reggio Emilia (Itália) trazem inovações em suas propostas pedagógicas, criando um currículo mais flexível (mais aberto), o que possibilita atender as crianças em suas inquietações e realidades a partir de uma construção coletiva. Essas escolas servem como fonte de estudo para autores que discutem educação em vários lugares do mundo, com reconhecimento de um trabalho que permite a criança formar-se num processo de socialização criadora. Elas afastam-se de um modelo dito tradicional, estruturando-se a partir da interação entre os alunos em diferentes grupos e dando a eles liberdade de escolha sobre o que investigar e aprofundar a partir do desenvolvimento do projeto, o qual foge das aulas "massificadas em que todos fazem as mesmas coisas, um projeto onde os professores podem falar o menos possível, possibilitando que o aluno seja ativo no processo de aprendizagem" (PACHECO; PACHECO, 2015, p. 24).

Entre as propostas destacamos as contribuições da Abordagem Reggio Emilia, uma proposta de Educação Infantil que apresenta muitos olhares para pensar a participação da criança como alguém ativo e potente na construção de sua aprendizagem. O programa para educação na infância Reggio Emilia, tornou-se reconhecido como um sistema que pensa a criança como alguém que escuta, investiga e aprende a partir das diferentes linguagens, revelando nas práticas pedagógicas suas diferentes potencialidades.

O contraste entre a polissemia e a possibilidade efetiva de desenvolvimento de projetos na escola é uma das inquietudes que mobiliza o presente trabalho: queremos compreender como se configura a participação da criança no trabalho com projetos, proporcionando reflexões acerca das possibilidades de protagonismo. Com esse intento, buscamos estabelecer um diálogo entre os fundamentos teóricos que sustentam a ideia de trabalho com projetos e os elementos estruturantes da Abordagem Reggio Emilia, refletindo acerca de uma educação que tenha como ponto de partida o desejo de promover a autonomia da criança para traçar os caminhos de sua aprendizagem.

CIÊNCIAS HUMANAS
REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
URI FREDERICO WESTPHALEN
ISSN 1981-9250
PPGEDU

Este artigo é fruto de uma revisão de literatura de uma dissertação de mestrado[3], constitui-se um estudo bibliográfico, desenvolvido qualitativamente. Está organizado em duas sessões: na primeira as contribuições de diferentes autores ao tema projetos e na segunda apresentamos os elementos estruturantes da Abordagem Reggio Emilia, o diálogo com autores tem por fio condutor pensar na criança como protagonista.

TRABALHO COM PROJETOS: PERCURSOS E TEORIAS

Para entendermos o percurso do trabalho com projeto, faz-se necessário voltar ao tempo, buscando o contexto histórico das primeiras manifestações que norteavam uma visão inovadora da criança e de sua educação, assim como, práticas pedagógicas que contribuíssem para sua participação no processo educativo. Nessa sessão apresentamos a educação defendida por Rousseau (2004), como a primeira manifestação de educação da infância e da ideia de projeto. Posteriormente, apresento a origem do termo projeto na educação, apresentada por Dewey (1972) que inspirou as escolas novistas a pensar em uma educação que ultrapassasse o modelo tradicional de ensino, e as contribuições de Skovsmose (2008; 2010), que trazem o projeto como um convite a um cenário para investigação.

Emilio, de Rousseau: projeto de educação natural e participação da criança

A obra *Émile,* ou *de l'éducation*, escrita em 1762, é um tratado sobre a natureza da educação e sobre a natureza do homem escrito por Jean-Jacques Rousseau. Tornou-se importante no campo da educação e da filosofia para discutir alguns aspectos relacionados à educação tradicional e pensar a configuração moderna da educação. O autor já se referia a um novo modelo de prática pedagógica, uma reformulação no

[3] Dissertação intitulada "Por trás da porta, que projeto acontece? um diálogo sobre o (des) protagonismo da criança" (SANTOS, 2018), que teve por objetivo compreender como a metodologia de projetos é compreendida no Ensino Fundamental I, a partir de experiências e olhares de professores(as) de uma Escola de Educação Básica de Chapecó – SC.

sistema de ensino da educação na infância, "projetando" a primeira ideia de projeto. Um projeto de educação natural para a infância, cujo pressuposto fundamental, segundo Dalbosco (2011, p. 73), "consiste no desenvolvimento da sensibilidade na criança, para que ela possa considerar-se como senhora de si mesma, enfrentando, por conta própria, seus limites".

A partir do projeto de educação natural, Rousseau (2004) formula uma nova proposta pedagógica para pensar no desenvolvimento e educação da criança. Dalbosco (2011), a partir da análise do livro de Emílio, traz a reflexão de que a educação natural tem papel central na reflexão de Rousseau sobre a educação, pois nela encontra-se o desenvolvimento da capacidade física e sensível da criança. Para Rousseau (2004), a educação natural inicia para a criança ser criança. Na ideia do autor reside o pensamento que a criança nasce naturalmente boa, mas é corrompida pela sociedade. Isso perpassa sua educação quando lhe são ensinados conteúdos rotineiros sem significado ou que não a fazem pensar, deixando-a alienada ao que lhe é ensinado. Dessa forma, o autor defende que no projeto a criança seja respeitada e ouvida em sua individualidade, pois ela é portadora de saberes, anseios, desejos, curiosidades e inquietações, ou seja, é "prioritariamente respeitar a criança em seu mundo, deixando-a desenvolver naturalmente" (DALBOSCO, 2011, p. 60).

Rousseau (2004) criticava o ensino formal, aquele que se preocupa mais com a disciplina e a memorização de conteúdo, não considerando as necessidades da infância. Pensava em um novo conceito de educação da criança, voltado à valorização e experiência, levando em consideração o desenvolvimento natural e espontâneo. Ele enfatiza a importância de valorizar e conhecer a criança em seu próprio mundo. Trata-se de uma postura diferente daquela do método tradicional, pois busca ações pedagógicas que, por meio do incentivo à expressão natural, possibilitem à criança constituir, com o auxílio do adulto, princípios de ética e moralidade. Cerizara (1990), a partir dos fragmentos de Emílio, destaca a importância de considerar as particularidades da infância e de cada criança.

Segundo Queiroz (2010), podemos dizer, de forma simplificada, que sua crítica

se configura basicamente aos seguintes aspectos: projeção do mundo adulto ao universo infantil; método de ensino autoritário baseado em práticas de castigos e sermões e, por fim, o uso da razão como ponto de partida no processo de formação da criança. Refere-se ao método pedagógico tradicional projetar na criança um futuro que lhe é estranho, alheio e nocivo, moldando-a conforme as medidas do mundo adulto e, assim, desconsiderando o seu próprio mundo. Nega-se a espontaneidade, a alegria e a naturalidade que caracterizam a própria condição de criança.

A educação tradicional, criticada por Rousseau (2004), não traz às crianças felicidade e prazer em aprender, apenas lhes oferece um futuro incerto. É como se a criança estivesse presa a correntes e obrigada a ouvir apenas o que lhe é imposto. Mesmo ele considerando essa educação razoável,

> (...) como encarar sem indignação essas pobres infelizes submetidas a um jugo insuportável e condenadas a trabalhos contínuos como os galeotes, sem ter certeza de que tantos trabalhos algum dia lhes serão úteis! A idade da alegria passa-se em meio a prantos, a castigos, a ameaças, à escravidão (ROUSSEAU, 2004, p. 72).

Utiliza anteriormente o termo galeotes que se refere a um personagem da literatura grega para exemplificar a educação imposta a criança sem sentido e significado. Contrário a essa forma de educação, o autor acredita que a criança deve ser criança, brincar, rir, pular e experimentar, o que não significa, contudo, retirar do seu mundo os desafios, as provações e as dificuldades, pois, se fizermos isso, igualmente estaremos corrompendo-a.

Origem dos projetos no campo educacional com John Dewey

A ideia de trabalho com projeto teve um importante desenvolvimento no campo educacional no início do século XX, baseada nos pensamentos do filósofo John Dewey e seu seguidor William Kilpatrick. Dewey foi responsável por formular um movimento

pedagógico embasado pela ação e não pela instrução, método utilizado pela escola tradicional. A educação defendida por ele era pragmática, partindo de experiências concretas da vida, apresentadas através de problemas a serem resolvidos. Como aponta Barbosa e Horn (2008, p. 17), "Dewey acreditava que o conhecimento só era obtido através da ação, da experiência, pois o pensamento é produto do encontro do indivíduo com o mundo".

Segundo Souza (2004), Dewey, em sua época, pensava em uma proposta inovadora em termos de educação. Sua concepção era de que as atividades pedagógicas desenvolvidas na escola tivessem uma "finalidade utilitária, isto é, deviam servir à vida prática e cotidiana de alguma maneira. A educação e a escola devem estar organizadas de tal forma que permitam ao educando experimentar o mundo" (SOUZA, 2004, p. 11). O aprendizado, para Dewey, consiste na experiência com o mundo e realidades sociais, culturais e políticas relacionadas aos conhecimentos estudados em sala de aula.

Ainda segundo Souza (2004), Dewey elabora um novo movimento pedagógico que prevê uma prática renovada a partir de novos métodos e estruturas curriculares nos quais a aprendizagem deve permitir diferentes experiências. Para ele, a educação vai muito além de currículo, métodos e listas de conteúdo.

John Dewey faz uma crítica à educação tradicional que não considerava os aspectos culturais e sociais. A criança recebia os conhecimentos sistematizados pela escola, onde ocorria apenas a transmissão, muitas vezes sem sentido.

"Nessa compreensão de pedagogia, o ser humano é adestrado por uma disciplina formal. Educar consiste em formar hábitos, adquirir comportamentos estabelecidos por padrões culturais (greco-romanos), fixados para sempre" (SOUZA, 2004, p. 104).

A ideia de projeto a partir de Dewey tinha como principal característica partir de uma situação problemática e aproximar a escola da vida cotidiana, rompendo com a organização do currículo em matérias fragmentadas. Essa organização "possibilita uma investigação reflexiva que se adapta aos indivíduos e suas respectivas necessidades e interesses" (DEWEY, 1972, p. 93). Dessa maneira, há uma mudança significativa na organização da aprendizagem que inicia com um problema e as matérias de estudo são

entendidas a partir da problematização.

Skovsmose: projeto, um convite a um cenário para investigação

Ao referir-se ao tema projeto, Skovsmose (2010) salienta que este deve ser organizado dentro de um cenário para investigação, que possibilite a criança participar do processo de criação, ressignificando sua maneira de aprender, o que vai muito além de listas de conteúdo. Ele desenvolve projetos baseados nos pressupostos da Educação Matemática Crítica. O projeto, segundo Skovsmose (2010), não vem em busca de soluções e superações dos problemas educacionais, mas surge como uma maneira de contribuir com a organização da prática pedagógica.

Para Skovsmose (2010) realizar um trabalho com projeto significa aproximar-se da atividade de investigar. Trata-se de criar ambientes de aprendizagem que se enquadrem num paradigma de investigação. É difícil produzir conhecimento sem empenho e desejo de explorar o desconhecido. O trabalho com projeto pressupõe uma atitude investigativa que pode ter lugar em todos os níveis do sistema educativo.

O autor chama de "cenário para investigação" um ambiente que convida os alunos a formularem questões e procurarem explicações. Quando os alunos assumem o processo de exploração e explicação, o cenário para investigação passa a constituir um novo ambiente de aprendizagem. Dentro desse cenário, as crianças são responsáveis pelo processo. Em um projeto que propõe um ambiente de aprendizagem, "as referências são reais, tornando possível aos alunos produzirem diferentes significados para as atividades e não somente os conceitos" (SKOVSMOSE, 2008, p. 7).

Nessa perspectiva, segundo Skovsmose (2010), tem-se um desafio: inovar passando do paradigma do exercício, vinculado ao ensino tradicional, para o trabalho em um cenário para investigação. O autor argumenta que é uma atitude que requer ao professor sair de uma zona de conforto para atuar numa zona de risco. "Uma zona de conforto no sentido de que nela o professor tem um certo controle sobre o que pode

acontecer e o índice de previsibilidade é alto. Já, uma zona de risco é uma situação caracterizada por um alto grau de incerteza e desafios" (SKOVSMOSE, 2010, p. 8).

A tarefa é tornar possível que aluno e professor sejam capazes de intervir em cooperação dentro da zona de risco, "[...] fazendo dessa uma atividade produtiva e não uma experiência ameaçadora. Isso significa, por exemplo, a aceitação de questões do tipo 'o que acontece se...', que possam levar a investigação para um território desconhecido" (SKOVSMOSE, 2010, p. 18).

Dentro de um cenário de investigação ou trabalho com projetos, correr risco significa:

> Começar uma investigação em que preconcepções foram momentaneamente deixadas de lado e significa que algo imprevisto possa acontecer. Crenças e visões de mundo estabelecidas, ao serem confrontadas e desafiadas por uma investigação, deveriam ser passíveis de mudanças e aperfeiçoamentos. Um diálogo é algo imprevisível. Não há respostas prontas, conhecimentos de antemão, para os problemas. Elas surgem através de um processo compartilhado de curiosa investigação e reflexão coletiva, com o propósito de obter conhecimento. Imprevisibilidade significa o desafio de experimentar novas possibilidades [...] (ALRO; SKOVSMOSE, 2006, p. 127-128).

Atuar no paradigma da investigação relacionado à organização de projetos em situações de vivência e colaboração dos alunos implica em, muitas vezes, ter que compartilhar dúvidas e incertezas. Para Skovsmose (2008), o professor precisa desenvolver a postura de busca constante de informações, estar sempre aberto a investigar e aprender mais e mais nas trocas com o grupo de alunos ou professores.

Skovsmose (2008) também reflete sobre a importância de o professor/escola assumir a responsabilidade pela aprendizagem, salientando que os aspectos curriculares deveriam ser discutidos com os alunos. O currículo não poderia continuar a ser uma autoridade vinda do exterior da sala de aula, deveria ser esclarecido em cooperação com os alunos. "Na prática, isso significava que os temas específicos para os trabalhos com projeto deveriam ser discutidos e que os cenários de investigação deveriam ser estabelecidos a partir da colaboração entre alunos e professores." (SKOVSMOSE, 2008, p. 10).

CIÊNCIAS HUMANAS
REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
URI FREDERICO WESTPHALEN
ISSN 1981-9250
PPGEDU

Ao pensarmos o trabalho com projetos na perspectiva investigativa, emerge a necessidade de pensá-lo como uma tarefa coletiva: o sujeito envolvido numa atividade de investigação necessariamente precisa de outras pessoas, de trocas, de entrelaçamentos e ainda, de diferentes recursos para executar seus planos e atingir suas metas. Os projetos possibilitam adotar percursos diferentes, o movimento altera o contexto e o resultado.

Considerando os distintos olhares sobre projetos apresentados pelos autores, podemos inferir que tais olhares convergem para a importância da participação da criança no processo de sua aprendizagem e que a aprendizagem será significativa se existir elaboração de sentido dentro do contexto social e cultural que se insere. Ao desenvolver projetos investigativos, as crianças adquirem liberdade de interpretar, de perguntar e de tornarem-se protagonistas de sua aprendizagem.

A ABORDAGEM REGGIO EMILIA

Reggio Emilia consiste em uma abordagem pedagógica que traz inspirações para muitos estudiosos da educação que buscam alternativas para melhorar e reformular as práticas pedagógicas em sala de aula. Um de seus fundamentos considera a criança com diferentes possibilidades.

A abordagem Reggio Emilia se refere à uma pequena cidade no norte da Itália, onde, ao longo de 50 anos, educadores, pais e cidadãos montaram um sistema público de cuidado e educação. Segundo Edwards (2016), Reggio é reconhecida como um centro de inovação na Europa e ponto de referência para educadores ao redor do mundo. Sua construção teve como protagonista o educador Loris Malaguzzi, que pensava em organizar escolas infantis onde as crianças tivessem o direito de ser protagonistas na busca pelo conhecimento, deixando a curiosidade espontânea sempre acesa ao máximo num espaço em que fossem ouvidas e pudessem participar do processo educativo.

As escolas de Reggio Emilia representam um marco na organização da sociedade civil dessa região, pois foram os próprios pais dos alunos que, em meio aos

escombros da Segunda Guerra, aproveitaram os tijolos e os ferros das casas bombardeadas para construir escolas para as suas crianças, criando a primeira idealização da escola de infância como apresenta Edwards (2016). As primeiras escolas foram construídas, inicialmente, em locais improvisados com participação ativa dos pais. Com a participação dos pais e o direcionamento de Loris Malaguzzi, um jovem professor naquela época, foi se desenvolvendo a filosofia conhecida hoje como Abordagem Reggio Emilia para a Educação Infantil.

Os princípios do projeto educativo de Reggio Emilia

A abordagem Reggio Emilia estabelece alguns princípios que orientam sua organização pedagógica. Suas contribuições estão na ideia de protagonismo infantil e os espaços são pensados para complementar e promover as aprendizagens. O envolvimento dos adultos que trabalham com as crianças está dentro de uma filosofia de respeito a elas e aos seus interesses, ressignificados numa perspectiva de trabalho nomeada por autores italianos como *projettazione*.

Ela é composta por doze princípios em seu projeto educativo, conforme apresenta em seu regimento: Protagonismo Infantil; Criança como possuidora de cem linguagens; o próprio P*rojettazione* (projetação); Escuta; Participação; Aprendizagem como processo subjetivo e grupal; Pesquisa educativa; Documentação; Organização; Ambiente, espaço e relação; Formação Profissional e Avaliação. Dentre os princípios do projeto educativo de Reggio Emilia, destaco e detalho aqui alguns que, de forma direta, contribuem para pensar o trabalho com projetos e o protagonismo da criança. São eles:

a) As crianças como protagonistas ativas em seu processo de desenvolvimento

As crianças são dotadas de potencialidades, aprendem de maneira extraordinária com troca entre os diferentes sujeitos, contexto social e cultural do qual fazem parte. Cada criança é única e portadora de direitos, deve ser respeitada e valorizada na sua

identidade e em seu tempo.

Para Pagano (2017), as crianças são protagonistas de suas aprendizagens e aprendem de diferentes maneiras, "estando em relação com si mesmas, com os outros, com o espaço o tempo e o meio". (p. 29). Cada criança aprende de seu próprio modo. Nesse contexto, a educação é permeada pelo diálogo, escuta, trocas inerentes entre os grupos. As crianças pesquisam, levantam hipóteses e teorias juntamente com o grupo de profissionais que trabalha com elas, constroem suas próprias teorias, as que lhe inspiram significados e ajudam a compreender e estabelecer seu caminho de aprendizagem.

Em Reggio, as crianças são ouvidas e estimuladas a construir hipóteses, perguntar, pesquisar e lidar com certos conflitos, são convidadas a serem protagonistas de sua aprendizagem com auxílio do professor que lhes ajuda a construir caminhos experimentando, assim, diferentes estratégias de aprender.

Como apresenta Pagano (2017), o aprender das crianças é feito de elaboração de diferentes hipóteses. Nesse sentido, o professor é convidado a atuar, ele precisa valorizar características importantes como "a capacidade metareflexiva, ou seja, a habilidade de compreender como as crianças constroem conhecimento, desenvolvem hipóteses e estratégias de aprendizagem" (CERRUTI, 1996 apud PAGANO, 2017, p. 30)[4].

No projeto educativo de Reggio Emilia, os professores definem as crianças como "protagonistas poderosas, ativas e competentes do próprio crescimento. As crianças são protagonistas na sociedade, tendo o direito de serem ouvidas e de participarem, de fazerem parte do grupo" (EDWARDS, 2016, p.155).

b) Participação

Nas escolas de Reggio, tanto as crianças como os pais e educadores participam do projeto educativo que propõe uma cultura de solidariedade e responsabilidade, um

[2] CERUTI, M. **La danza che crea: evoluzione cognizione nell'epistemologia genética**. Milano: Feltrinelli, 1996.

projeto que sempre está aberto a mudanças e inovações. A participação, como apresenta Edwards (2016), não é uma escolha fácil, pois depende da cultura social. Essa participação depende da escuta ativa e do envolvimento de todos que fazem parte do projeto educacional.

Conforme o regimento de Reggio (2013, p. 11), a participação valoriza as cem linguagens das crianças e dos seres humanos

> Entendidas como pluralidades de pontos de vista e das culturas, exige e favorece formas de mediação cultural e se articula em multiplicidade de ocasiões e iniciativas para construir o diálogo e o senso de pertencimento a uma comunidade.

A escuta, para Rinaldi (2014, p. 235), "exerce um importante papel no alcance a um objetivo que sempre caracterizou a nossa experiência em Reggio Emilia: a busca por um significado". (p.235). A escuta busca ajudar as crianças a encontrar um significado no que elas fazem e vivenciam. Escutar significa estar aberto às diferenças, reconhecer o valor de cada um e estar aberto às dúvidas e incertezas, isso significa estar aberto para o inesperado.

Dentro dessa educação participativa, a escuta tem papel fundamental e deve ser ativa entre adultos e crianças. Esse é o contexto da relação educativa. A escuta, conforme o regimento de Reggio (2013), é um processo permanente de reflexão. Esse movimento eleva a atenção e a sensibilidade em relação às crianças e aos diferentes cenários sociais e culturais.

c) *Escuta*

A escuta caracteriza a experiência de Reggio Emilia, na busca de significados do que dizem as crianças. Para Reggio a criança precisa encontrar o significado naquilo que aprende e vivencia. A escuta revela como as crianças pensam, seus questionamentos, dúvidas e a maneira que interpretam a realidade. "A capacidade de escuta e expectativa é recíproca, que permite a comunicação e o diálogo" (EDWARDS, 2016, p.235).

Escutar segundo Edwards (2016), significa reconhecer as diferenças, o valor de

cada ponto de vista e as interpretações de cada criança. É estar aberto a mudanças e incertezas, é mudar o roteiro pedagógico e estar aberto ao inesperado.

O autor também tenciona algumas características do que se refere a escuta em Reggio Emilia:

> A escuta precisa ser sensível aos padrões que nos conectam aos outros. [...] A escuta precisa ser aberta e sensível [...] a escuta deve reconhecer as múltiplas linguagens [...] a escuta produz perguntas, não respostas, escuta gera curiosidade, desejo, dúvida e incerteza [...] escutar é um verbo ativo que envolve dar a interpretação, um sentido à mensagem, e valorizar aqueles que são escutados pelos outros (EDWARDS, 2016, p. 236).

Assim, escutar significa assumir responsabilidades pelo que é compartilhado. É preciso ouvir as crianças e dialogar com elas. Como apresenta o regimento de Reggio (2013) a escuta é um processo permanente que alimenta a reflexão, eleva a atenção e a sensibilidade é abertura de novas direções e possibilidades.

d) Formação de profissional

A partir do regimento de Reggio (2013) e autores como Rinaldi (2014) e Edwards (2016) é possível inferir que a formação dos profissionais é uma preocupação da abordagem Reggio Emilia, pois considera que os profissionais que trabalham com as crianças, entre eles pedagogistas, professores, atelieristas, coordenadores. Os pedagogistas têm papel fundamental no trabalho com o grupo de professores e pais, eles auxiliam no estudo da proposta Reggiana e em todos os tipos de questões e problemáticas educacionais. O objetivo maior é promover a autonomia dos professores no trabalho com as crianças. O professor tem o papel de complementar o papel da criança como aprendiz. Os atelieristas auxiliam o professor no trabalho cotidiano nos ateliês intervindo constantemente com as crianças para criar possibilidades. Os profissionais presentes na escola precisam estar preparados para receber a criança e compreendê-la como alguém competente, com diferentes linguagens, e saber ouvi-las.

Ainda de acordo com o regimento de Reggio (2013, p.13):

> A formação permanente é um direito- dever tanto do auxiliar quanto do grupo, previsto e considerado no horário de trabalho e organizado na forma

> de modular, nos seus saberes, nas suas formas e modalidades de participação das pessoas.

São desenvolvidas, diariamente, ações cotidianas através de práticas reflexivas da observação e documentação. A formação profissional se desenvolve de maneira permanente e ocorre nos espaços da creche e escolas da infância, se caracterizando em encontros nacionais, internacionais e formação cultural.

A formação dos profissionais é permeada pelo diálogo, escuta e pesquisa. A pesquisa, assim como a escuta atenta aos alunos, faz parte do cotidiano nas salas de Educação Infantil. Os profissionais que fazem parte do cotidiano da criança agem como mediadores do processo de aprendizagem, auxiliando as crianças na organização de seus pensamentos e linguagens. Isso é possível somente através de uma formação de professores que os prepare para estes desafios.

Como salienta Rinaldi (2012, p. 89):

> Precisamos de um professor que às vezes seja diretor, às vezes o criador do cenário, que às vezes seja a cortina e o fundo, e às vezes aquele que sopra a fala. Um professor que seja igualmente doce e rígido [...] um professor que ouve e aplaude com entusiasmo.

A formação de professores para escolas de Educação Infantil em Reggio Emilia inicia na universidade, com a formação inicial, seguindo com a formação continuada na escola que trabalha. Essa maneira, segundo Rinaldi (2012), é um processo de aprender a aprender com as trocas e relações estabelecidas pelo grupo. A formação é pensada como se o educador fosse parte da cultura contemporânea, capaz de investigar e questionar com um olhar crítico. Ela parte de olhar a criança como alguém competente, com diferentes capacidades e individualidades. Por isso, o professor aprende nas trocas e no trabalho que realiza em seu cotidiano na sala de aula.

Os professores são orientados a deixar de lado os sistemas curriculares e a organização estabelecida em sua formação inicial, devendo, então, pensar no contexto social, cultural e simbólico em que vivem para organizar o currículo de trabalho. A educação Reggiana tem uma formação própria e oferece a seus educadores cursos e trocas inerentes a toda a proposta desenvolvida nas escolas. O professor assume papel

de pesquisador e aprende nas trocas com o grupo docente e com as crianças.

O sistema reggiano auxilia os professores a melhorar suas habilidades de observar e ouvir as crianças, de documentar projetos e conduzir suas próprias pesquisas. A abordagem investe na formação continuada de seus profissionais com uma intensa troca entre professores, alunos e comunidade. As trocas de experiências fortalecem a formação profissional, por isso "consideram que o treinamento dos profissionais é essencial" (GANDINI; EDWARDS, 2002, p. 51).

Dentro desse modelo de educação**,** o professor não é afastado de seu papel, ele é convidado a se tornar mediador, que vai além de transmissor de conhecimento e cultura. Segundo Rinaldi (2012, p. 227), o educador tem que desempenhar seu papel com total consciência de sua vulnerabilidade, o que "significa aceitar dúvidas e erros, assim como possibilidade de surpresas e curiosidades, que são tão necessárias aos verdadeiros atos de conhecimento e criação". Isso requer, segundo a autora, um educador poderoso assim como as crianças, por isso a escola se torna um lugar de pesquisa onde todos se tornam primordiais.

Dessa forma, eles aprendem que nada deve ser ensinado à criança antes de ser aprendido por si mesmos. O professor precisa perceber o tempo da criança, escutá-las quando necessário e ter consciência que a prática não pode ser separada dos objetivos e valores ligados ao crescimento profissional, que não vem apenas do esforço individual, mas das trocas exercidas entre colegas, pais e especialistas.

Reggio Emilia e o trabalho com projetos: progettazione

Na Abordagem Reggio Emilia, a projetação não toma como forma didática a formação pessoal, participação em programas pré-definidos. A projetação é uma estratégia que visa os processos de aprendizagem das crianças e dos adultos, aceitando dúvidas, incertezas e erros. "É feito a partir do processo de observação, da documentação e da interpretação em uma relação recursiva. A projetação é realizada através da estreita sinergia entre organização do trabalho e a pesquisa educativa"

(CHILDREN, 2013, p.12).

Na Abordagem Reggio Emilia, eles preferem utilizar o termo projeto em vez de currículo. Segundo Rinaldi (2014), acredita-se que a educação não acontece de maneira linear, determinada ou determinista, ou ainda em estágios progressivos e previsíveis. Pelo contrário, ela é construída por meio de diferentes avanços simultâneos que tomam diferentes direções. A autora destaca:

> A construção do conhecimento é um processo de grupo. O indivíduo se alimenta das hipóteses e teorias de outros indivíduos e do conflito com os outros [...]. As crianças produzem suas teorias, teorias importantes pelas quais são inspiradas. Elas têm valores e significados próprios assim como uma noção de tempo própria que concomitantemente fornece significado e dirige o curso dos seus processos de aprendizado. Essa noção de tempo precisa ser compreendida, respeitada e apoiada (RINALDI, 2014, p. 238).

Pensando nisso, acredita-se que o termo currículo, planejamento curricular ou plano de aula é inadequado para representar as diferentes estratégias que sustentam o processo de construção de conhecimento das crianças. É por isso que utilizam o termo projeto ou *progettazione* para descrever, segundo Rinaldi (2014, p. 239), os "múltiplos níveis de ação que são definidos e indefinidos ao mesmo tempo, presentes no diálogo entre criança e adulto". A autora acrescenta que a palavra projeto "evoca a ideia de processo dinâmico, de itinerário. Ela é sensível aos ritmos da comunicação e incorpora a significância e o *timing* da pesquisa e investigação da criança". O projeto, então, pode ser de curta ou longa duração, contínuo e descontínuo, com pausas e recomeços.

Como salienta Pagano (2017), a educação em Reggio se torna um contexto de pesquisa e de investigação, no qual crianças e adultos são pesquisadores principais. Nesse contexto, o adulto necessita criar um lugar "propicio, no qual a curiosidade, as teorias e as pesquisas das crianças podem ser legitimadas e ouvidas; um contexto onde as crianças se sintam à vontade, motivadas e respeitadas" (PAGANO, 2017, p.39).

Isso ocorre, segundo Pagano (2017), a partir do desenvolvimento de projetos. Eles são baseados na escuta, documentação, observação e interpretação. A proposta desenvolvida em Reggio Emilia permite a mudança de percursos, adaptando as escolhas ao longo do processo a partir das ideias e interesses demonstrados pelas crianças. "O

trabalho com projetos origina perguntas e hipóteses que aos poucos encontram algumas respostas passíveis de perguntas. Elas são um meio dos adultos manusearem as ideias" (PAGANO, 2017, p. 40).

Contudo, os projetos desenvolvidos em Reggio têm como principal objetivo ajudar às crianças pequenas a perceber temas voltados as suas experiências e interesses.

> Os projetos oferecem a parte do currículo na qual as crianças são encorajadas a tomarem suas próprias decisões e fazerem suas próprias escolhas, geralmente em cooperação com seus colegas, sobre o trabalho a ser realizado. Presumimos que este tipo de trabalho aumenta a confiança das crianças em seus próprios poderes intelectuais e reforça sua disposição de continuar aprendendo (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 38).

Nessa perspectiva, a criança participa ativamente na construção dos projetos, tendo autonomia para traçar os caminhos de sua aprendizagem. Ela expõe suas curiosidades e, desde cedo, tem inserida em seu cotidiano escolar a prática de pesquisa. Para Edwards, Gandini e Forman (1999, p. 160), "as crianças são protagonistas ativas e competentes que buscam a realização por meio do diálogo e da interação com os outros".

Nesse processo, acredita-se que as crianças têm suas próprias teorias e interpretações, por isso, no desenvolvimento dos projetos, segundo Rinaldi (2012, p. 227-228), "os verbos mais importantes não são mais o falar, explicar e transmitir, é apenas o *escutar*. [...] verbo ativo, pois significa não só gravar uma mensagem, mas interpretá-la". Esse é o princípio essencial para a organização dos projetos, escuta atenta às curiosidades e direitos das crianças.

A tarefa do professor é criar contextos em que as curiosidades, as teorias e as pesquisas das crianças sejam legitimadas para que se sintam confiantes, motivadas e respeitadas. Segundo Rinaldi (2014), condiz ao educador o levantamento de hipóteses acerca dos desenvolvimentos possíveis para realizar os projetos. A isso vincula-se a escuta, a documentação e a interpretação do educador.

Na proposta reggiana, a escolha do tema parte dos diálogos e da observação feita pelo professor. Juntos, discutem o tema, os problemas e os caminhos que o projeto deve

seguir, não envolvendo apenas as crianças e o professor, mas toda a comunidade escolar.

> As crianças nos dão várias informações de maneiras diferentes. É importante garantir modos eficazes de apoiar as crianças a comunicarem seus pontos de vista e, para nós, aprender as muitas maneiras diferentes de escutar. Isto significa ouvir ativamente e observar as reações e respostas das crianças (KINNEY; WHARTON, 2009, p. 23).

É necessário, então, ouvir as crianças e, muitas vezes, mudar decisões já tomadas pelo professor/escola, reconhecendo-as como participantes ativas de sua própria aprendizagem. Rinaldi (2014) diz que o aprendizado não acontece por transmissão ou reprodução, faz parte de um processo de construção no qual professor e aluno constroem suas razões e, desta maneira, vão dando significados às coisas. O professor não é afastado de sua função, mas desempenha um papel de criador junto às crianças. Sua tarefa, apontada por Rinaldi (2014), é criar um contexto em que a curiosidade, as teorias e a pesquisa sejam legitimadas e ouvidas, e que as crianças se sintam confortáveis e confiantes, respeitadas e motivadas.

Segundo Edwards (2016), em entrevista realizada com Malagazzi, percebe-se que o intuito da educação em Reggio não é de um curso preparatório, a ideia não é se tornar prisioneiro de um modelo padrão. Nas palavras de Malaguzzi: "a escola para crianças pequenas precisa responder às crianças: ela deve ser um rodeio gigante onde elas aprendem a cavalgar *cem* cavalos, reais ou imaginários". (EDWARDS, 2016, p.78). Nesse contexto, ao andar a cavalo a criança estará experimentando várias situações e terá que resolvê-las, criando habilidades para isso. Quando o projeto é realizado a partir dos indícios apresentados pelas crianças, quando efetivamente participam, elas elaboram hipóteses, desenvolvem argumentos, estimulam suas linguagens e, acima de tudo, aprendem de diferentes e inúmeras maneiras.

Trabalhar com projetos significa interpretar e visualizar as necessidades apresentadas pelas crianças, "ou a escola é capaz de transformá-las continuamente em respostas às crianças ou ela se torna algo que vai e volta, vai e volta e permanece no

mesmo lugar" (EDWARDS, 2016, p. 79).

Como apresenta Malaguzzi, em conversa com Edwards (2016), os professores só precisam ouvir e observar as crianças, elas dão o tempo todo indícios do que tem interesse e o que gostariam de explorar. O projeto necessita ter alguns elementos essenciais e deve provocar uma motivação inicial, cada projeto apresenta um tipo de ideia e informações que juntos discutem no grupo para chegar ao objetivo final.

Ao longo do desenvolvimento do projeto, o adulto precisa intervir o mínimo possível. Seu papel é mediar e oferecer às crianças escolhas que as ajudem a encontrar as respostas para seu questionamento.

A partir dos princípios pedagógicos propostos, a criança assume o protagonismo, e sua participação em todo o processo educativo, levantando dúvidas, hipóteses e questionando, é fundamental para que a aprendizagem tenha significado. A criança é um sujeito ativo. Dentro desse contexto, o professor tem papel fundamental na escuta atenta aos diálogos apresentados em sala, para poder mediar diferentes situações de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES

O estudo apresentado tratou de uma questão importante no cenário da escola, o protagonismo da criança nas ações educativas, e colocou em pauta o trabalho com projetos, significado para interpretar e visualizar as necessidades apresentadas pelas crianças, ouvir suas dúvidas e inquietações. Ancorados nos autores apresentados, queremos postular sobre a importância da participação da criança na construção de sua aprendizagem. Nessa perspectiva o professor deixa de ser o único "protagonista" e pensa em projetos como um cenário possível para investigação. Para Skovsmose (2008), o "investigar", entre muitas nuances, é projetar algo incerto, é lançar-se a desafios e devaneios, é sair da zona de conforto e se aventurar em uma zona de risco. Talvez, "aventurar-se" em uma zona de risco não é um convite fácil e aceitável, mas se faz necessário para aqueles que buscam uma educação com novos olhares e perspectivas.

Conforme já explicitado, ancoramos nosso debate acerca de projetos na Abordagem Reggio Emilia. A partir de um estudo sistemático e das leituras e reflexões da abordagem italiana, elencamos alguns de seus elementos estruturantes que se tonam possíveis para pensar o protagonismo da criança no processo educativo a partir do desenvolvimento de projetos de aprendizagem.

A partir dos elementos estruturantes da Abordagem Reggio Emilia, construímos um diálogo com o tema em tela, os projetos, porque tais princípios pedagógicos tornam-se compreensíveis através do trabalho desenvolvido com eles. Essa maneira de organizar o ensino caracteriza-se pela oportunidade da participação da criança. Nesse contexto, elas vivenciam ricas experiências e constroem conhecimentos a partir de uma perspectiva investigativa.

A proposta de trabalho com projetos convida o aluno a refletir sobre seu cotidiano, oportunizando diferentes maneiras de aprender e romper com a visão tradicional de ensino, trazendo o aluno como protagonista de sua aprendizagem. Ainda, como infere Rinaldi (2014), proporciona um espaço questionador, possibilitando ao aluno a autonomia para a construção de seu conhecimento.

O trabalho com projetos é uma proposta pedagógica que envolve a participação das crianças em todas as etapas de seu desenvolvimento. O planejamento de ações é permeado pela investigação e é necessária a participação coletiva. Certamente, a proposta exige uma reorganização da escola tradicional, incluindo uma revisão do currículo e organização pedagógica, este que ainda é fragmentado e disciplinar que não apresenta elementos que visem o protagonismo da criança. Como apresenta a abordagem Reggiana o termo currículo não dá conta de todas as especificidades da escola, por apresentar um ensino fragmentado, sem relações com as diferentes áreas do conhecimento, e ainda, da maneira que é organizado, não pensa na criança enquanto protagonista. Em Reggio Emilia eles utilizam o termo projeto e não currículo justamente porque visam a educação como um processo contínuo e dinâmico. O trabalho com projetos possibilita, rever, repensar e organizar a prática pedagógica de acordo com a necessidade da criança ou do grupo de crianças.

Mesmo com os desafios enfrentados na escola, há também possibilidades de trabalho com projetos. Essas possiblidades, exigem dos professores e da gestão da escola adotar uma nova postura pedagógica. A reorganização do currículo em uma perspectiva emergente, pensado a partir da realidade de seus alunos em diálogo com professores, possibilita trabalhar tal metodologia de maneira que vise a participação da criança. A formação constante de seus professores é um ponto importante, como apresentado na abordagem Reggiana a formação de seus profissionais é o ponto chave para o desenvolvimento de projetos. Preparar os professores oportunizaram momentos de troca e diálogos é o início para se pensar em uma proposta que vá além de lista de conteúdos. É necessário transformar os conteúdos em vivências, ~~é~~ pensar na cultura da criança e na maneira que ela aprende.

REFERÊNCIAS

ALRO, Helle.; SKOVSMOSE Ole. **Diálogo e aprendizagem em educação matemática.** São Paulo: Autêntica, 2006.

BARBOSA, Maria Carmem S.; HORN, Maria da Graça S. **Projetos pedagógicos na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

CERIZARA, Ana Beatriz. **Rousseau:** a educação da infância. São Paulo: Scipione, 1990.

CHILDREN, Reggio. **Regimento escolas e creches para a infância da Comuna de Reggio Emilia**. Itália: Instituição da Comuna Reggio Emilia, 2013.

DALBOSCO, Cláudio. A. **Filosofia e educação no Emilio de Rousseau:** o papel do educador como governante. São Paulo: Alínea, 2011.

DEWEY, John. **Experiência e educação.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança:** a abordagem Reggio Emilia na educação da primeira infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. 1. Ed.Trad. Deyse Batista. Porto Alegre: penso, 2016.

_____. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação.** 2.ed. Trad. Marcelo de Abreu Almeida. Porto Alegre: penso, 2016.

GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn. **Bambini:** a abordagem italiana à educação infantil. Trad. Daniel Etcheverry Burguño. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KINNEY, Linda; WHARTON, Pat. **Tornando visível a aprendizagem das crianças.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

PACHECO, José; PACHECO, Maria de Fátima. **Escola da ponte:** uma escola pública em debate. São Paulo: Cortez, 2015.

PAGANO, Andrea. **Como olhar dos adultos sustenta as aprendizagens das crianças.** In: GARCIA, Joe; PAGANO, Andrea; FILHO, Gabriel de Andrade Junqueira (Orgs). **Educação Infantil em Reggio Emilia**: reflexões para compor um diálogo. Curitiba: UTP, 2017.

QUEIROZ, Fernando Pinheiro. **O conceito de infância e o papel do educador em Rousseau.** 2010. 79 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2010.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia:** escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

_____. **Diálogos com Reggio Emilia:** escutar, investigar e aprender. 2. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação.** Trad. Roberto Leal Ferreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SANTOS, Aline Fernandes dos. 105 f. 2018. **Por trás da porta, que projeto acontece? Um diálogo sobre o (des) protagonismo da criança.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2018.

SKOVSMOSE, Ole. **Desafios da Educação Matemática crítica.** São Paulo: Papirus, 2008.

_____. Cenários para investigação. **BOLEMA – Boletim de Educação Matemática**, n. 14. Rio Claro: Unesp, 2010. p. 66-91.

CIÊNCIAS HUMANAS
REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
URI FREDERICO WESTPHALEN
ISSN 1981-9250
PPGEDU

SOUZA, Rodrigo Augusto. **O pragmatismo de John Dewey e sua expressão no pensamento e nas propostas pedagógicas de Anísio Teixeira.** 2004. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2004.