

Trabalho de Projeto como “Pedagogia de Fronteira”

Teresa Vasconcelos

Escola Superior de Educação de Lisboa

Resumo: A proposta colocada no presente trabalho, a partir de uma reflexão sobre o desenvolvimento do trabalho de projeto em sala de atividades, é de que, fazer trabalho de projeto se pode tornar uma forma de criar uma “pedagogia de fronteira”. Esta pedagogia implica uma perspectiva de trabalho centrada em problemas e na interdisciplinaridade, mobilizando a criação de constantes mapas mentais por parte de educandos e seus educadores. Orienta-se para os fins sociais da aprendizagem, ajuda o currículo a funcionar como um sistema de vasos comunicantes. Ao trabalhar em “terrenos de fronteira” os educadores transcendem-se a si próprios e aos limites que lhes são colocados pelas respetivas estruturas institucionais e entendem que o outro não é uma ameaça mas um recurso.

Abstract: Taking as a starting point a reflection about the development of project work in the classroom, this paper suggests that project work may be, in a larger sense, a way of developing a “border-crossing pedagogy”. This pedagogy implies a work perspective centered on problem solving and on interdisciplinary work, mobilizing constant mapping in the minds of those involved, whether children or teachers. Projects are concerned with the social aims of the learning process and help the curriculum to function as a complex system. Working in the “borderlands”, educators may go beyond themselves and beyond the limits imposed by instructional structures and realize that difference can represent a resource rather than a threat.

Résumé: La proposition émise dans ce travail, à partir d'une réflexion sur la mise en place de travail de projet dans une salle d'activités, est que faire un travail de projet peut devenir une façon de créer une « pédagogie de frontière ». Cette pédagogie implique une perspective de travail centrée sur des problèmes et sur l'interdisciplinarité, mobilisant la création de constantes cartes mentales de la part des enfants et de leurs éducateurs. Elle s'oriente vers des fins sociales de l'apprentissage, aide le curriculum à fonctionner comme un système de vases communicants. En travaillant dans des « terrains de frontière » les éducateurs se transcendent eux-mêmes et transcendent les limites qui leur sont dressées par les respectives structures institutionnelles et comprennent que l'autre n'est pas une menace mais un recours.



Texto elaborado com base numa comunicação apresentada no Simpósio Internacional do GEDEI realizado na Escola Superior de Educação do Porto em maio de 2009.

Nome Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". *Da Investigação às Práticas*, 1 (3), 8-20.

Contacto: Teresa Vasconcelos, Departamento de Ciências Humanas e Sociais, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal. / teresav@eselx.ipl.pt ou t.m.vasconcelos@netcabo.pt

A consciência, a fantástica capacidade de ter uma mente equipada com um dono, um protagonista da existência, um eu que analisa o mundo interior e exterior, um agente que aparece a postos para a ação...
(A. Damásio, O Livro da Consciência, 2010).

I. Introdução

O ponto de partida do presente trabalho é o argumento de que, se aprofundarmos o que é pedagogia e/ou trabalho de projeto, entenderemos como o projeto se pode transformar em instrumento de uma "pedagogia de fronteira". Iremos primeiro situar-nos no trabalho de projeto, de seguida explorar a ideia do que pode ser uma pedagogia de fronteira para, na parte final deste trabalho, ilustrar e fundamentar porque é nosso argumento que o trabalho de projeto se insere nessa mesma pedagogia.

Sabemos que trabalho de projeto "é uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes. Envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse para o grupo e com enfoque social" (Leite, Malpique e Santos 1989, p.140). Neste sentido, pode fazer-se trabalho de projeto com crianças pequenas mas, também, entre adultos. Trata-se de uma modalidade de funcionamento em grupo que implica profundamente todos os seus participantes. Para Irene Lisboa, a pedagoga que mais cedo introduziu o conceito de pedagogia de projeto no contexto educativo português, "cada projeto contém uma ideia sujeita a desenvolvimento. Quanto mais oportuna e interessante ela for, maior será o seu alcance" (Lisboa 1949, p. 90).

O trabalho de projeto contribui para que as aprendizagens tenham um significado, sejam portadoras de sentido, envolvendo as crianças (ou os adultos) na resolução de problemas reais ou na busca de respostas desconhecidas. Tal processo de aprendizagem permite o desenvolvimento de competências essenciais numa sociedade do conhecimento: a recolha e tratamento de informação e, simultaneamente a aprendizagem do trabalho de grupo, da colaboração, da tomada de decisão negociada, a atividade meta-cognitiva, e o espírito de iniciativa e criatividade.

Quando abordámos, há largos anos atrás, as metáforas orientadoras do currículo (com base no trabalho de Kliebart, 1975), utilizámos a metáfora da viagem para descrever todos os modelos pedagógicos que recorressem ao trabalho de projeto:

O currículo é uma estrada por onde as crianças viajam, sob a orientação de um guia e companheiro experimentado, o educador. O efeito que a viagem terá sobre cada um dos viajantes será diferente, conforme as características, intenções e formas de ser individuais, e também de acordo com os contornos da estrada. Esta variabilidade é, para Kliebart, não apenas inevitável mas maravilhosa e desejável. Não é possível prever os resultados ou a exata natureza do efeito no viajante, mas é posto grande ênfase na organização e planificação da viagem para que se torne uma aventura rica, fascinante e memorável (Vasconcelos 1990, p. 19).

Em pedagogia de projeto a criança não é um "cientista solitário", mas um "explorador", um investigador, um criador ativo de saberes em alternativa a ser um passivo recetor de saberes dos outros.

Considerando ser Dewey (1938) o inspirador do trabalho de projeto¹, vamos descrever o “continuum de experiências”, isto é, as experiências refletidas que, por sua vez, dão origem a experiências mais ricas e elaboradas. Em 1959, Dewey explicita:

A existência humana envolve impulsos dispersos para um projeto crescentemente unificado ou integrado; ou melhor, para uma série de projetos coordenados ou ligados entre si por interesses, aspirações e ideais de significados permanentes. Preparar para a vida será pôr a criança em condições de projetar, de procurar meios de realização para seus próprios empreendimentos e de realizá-los verificando pela própria experiência o valor das concepções que esteja utilizando (1959, p. 47).

Para que uma atividade tenha significado, tem que existir uma sequência temporal que conduza a uma finalidade. Dewey considerava a existência de princípios fundamentais para a elaboração de projetos na escola. Segundo Barbosa e Horn (2008), eram estes os princípios que, segundo Dewey, definiam o trabalho de projeto:

- a) princípio da intenção – toda a ação, para ser significativa, precisa de ser compreendida e desejada pelos sujeitos, deve ter um significado vital, isto é, deve dizer respeito a um fim, ser intencional, tendo um propósito;
- b) princípio da situação-problema – o pensamento surge de uma situação problemática que exige analisar a dificuldade, formular soluções e estabelecer conexões, constituindo um ato de pensamento completo;
- c) princípio da ação – a aprendizagem é realizada singularmente e implica a razão, a emoção e a sensibilidade, propondo transformações no perceber, sentir, agir, pensar;
- d) princípio da real experiência anterior – as experiências passadas formam a base na qual se assentam as novas;
- e) princípio da investigação científica – a ciência constrói-se a partir da pesquisa, e a aprendizagem escolar também deve ser assim;
- f) princípio da integração – apesar de a diferenciação ser uma constante nos projetos, é preciso partir de situações fragmentadas e construir relações, explicitar generalizações;
- g) princípio da prova final – verificar se, no final do projeto, houve aprendizagem e se algo se modificou;
- h) princípio da eficácia social – a escola deve criar oportunidades para experiências de aprendizagem que fortaleçam o comportamento solidário e democrático.

Estes princípios de alguma forma funcionam como descritores do que nos parece ser o cerne da pedagogia de projeto: significado e intencionalidade, potenciação da experiência anterior, integração curricular e contributo para os fins sociais da educação.

¹ Foi seu discípulo, Kilpatrick, que pela primeira vez, em 1918, se referiu ao “Project Method”.

2. Conceito de Fronteira

Depois de uma introdução ao trabalho de projeto, vamos explorar o conceito de fronteira para, posteriormente, vermos como o trabalho de projeto se inscreve (e pode ser um meio de realizar) uma pedagogia de fronteira.

Etimologicamente fronteira indica “o limite de um território, que determina a sua extensão; estrema, limite, raia; demarcação de duas zonas ou territórios distintos; limite que separa duas coisas diferentes ou opostas” (in: Dicionário da Academia de Ciências de Lisboa, 2001). A Física, ao iniciar-nos na teoria sistémica, vem contribuir para um entendimento mais amplo do conceito de fronteira, sublinhando a profunda interdependência entre os vários sistemas vivos. A análise de sistemas permite levar em linha de conta todas as suas componentes, compreender as suas inter-relações, descortinar as várias possibilidades de solução dos problemas, prever as consequências da sua aplicação e ir-lhes verificando permanentemente os resultados. Em Física, “um sistema é uma parte do universo sobre o qual recai a nossa atenção e o nosso estudo, e que se considera separado do exterior por uma fronteira (Ramos, s/d, p. 10). Segundo Ramos, “a vizinhança de um sistema é a parte exterior que pode influenciar o comportamento do sistema, através da fronteira. A fronteira pode ser real ou imaginária” (ibid.). Mas Ramos acrescenta: “Se a fronteira de um sistema não permite trocas de energia com a vizinhança, o sistema é isolado” (ibid. p. 11). Quer dizer, e de acordo com os conceitos da Física, a fronteira garante que um sistema não fique isolado, permitindo trocas entre sistemas, essenciais para a sua sobrevivência. A Física vem-nos ajudar a entender que a utilização do conceito de fronteira, deve ultrapassar uma aceção meramente geográfica (aquilo que divide) para uma aceção muito mais desafiadora, que é a que permite trocas entre sistemas.

Do ponto de vista da Sociologia encontramos o conceito de fronteira desenvolvido por Boaventura Sousa Santos: “num período de transição e de competição paradigmáticas, a fronteira surge como uma forma privilegiada de sociabilidade” (Santos 2000, p. 231). Segundo Santos, o conceito de fronteira permite uma vida que é caracterizada pelo uso seletivo e instrumental das tradições, a invenção de novas formas de sociabilidade, porque na fronteira “vive-se a sensação de estar a participar na criação de um novo mundo” (ibid. p. 322). É ainda caracterizada pela existência de hierarquias fracas, pela pluralidade de poderes e ordens jurídicas, pela fluidez nas relações sociais e, finalmente, pela promiscuidade entre estranhos e íntimos, de herança e invenção.

Santos afirma que a vida de fronteira “é a tarefa de constante fazer e desfazer” (ibid., p. 326), isto é, “viver nas margens sem viver uma vida marginal” (ibid., p. 327). Segundo Sousa Santos, o que caracteriza a subjetividade de fronteira é “conseguir combinar a participação comunitária com a autoria, ultrapassando, assim, a distinção entre sujeito e objeto” (ibid., p. 330). Santos conclui:

Na fronteira, esta combinação de comunidade e autoria, embora sem dúvida problemática é, apesar de tudo, possível, porque o outro elemento do princípio estético-expressivo – a artefactualidade – também está presente. Construir um mundo novo, inventar novas formas de sociabilidade, atravessar terras de ninguém entre limites variáveis – tais são as experiências de artefactualidade mais fortes que podemos imaginar (ibid.).

Finalmente, para Sousa Santos: “(...) o que importa é captar a fenomenologia geral da vida de fronteira, a fluidez dos seus processos sociais, a criação constante de mapas mentais (sublinhado nosso), (...) a instabilidade, a transitoriedade e a precariedade da vida social de fronteira” (p. 325), uma vez que a sociabilidade da fronteira “está assente em limites, bem

como na constante transgressão dos limites” (ibid.), numa subjetividade participativa, orientada pelo sentido da comunidade, sendo que “a criação de obrigações horizontais” se sobrepõe à “criação de obrigações verticais” (ibid.). Esta ideia de criação constante de “mapas mentais” é fundamental para entender a aplicação do trabalho de projeto aos diferentes grupos etários (crianças, jovens, adultos, idosos, etc.).

Konkola (2001), na linha da teoria da atividade, descreve “zonas de fronteira” como espaços neutros fora dos sistemas estabelecidos, nas quais as prioridades das organizações de origem são respeitadas e novas formas de pensar podem emergir nas discussões. Isto permite o encontro de profissionais de diferentes agências que, ultrapassando a segurança do seu abrigo institucional, resolvem problemas comuns, baseados nas competências de cada um. Destas zonas de fronteira emergem novos percursos, caracterizados por uma maior fluidez e correspondência, a partir dos quais emerge uma aprendizagem de caráter mais expansivo. Esta abordagem de Konkola pode aplicar-se ao trabalho que os adultos, desenvolvem, quando procuram implementar, entre si, modalidades de trabalho de projeto.

Britt e Sumsion (2003) afirmam que “no contexto de terras de fronteira deixa de existir a antinomia ‘isto’ ou ‘aquilo’, passando a existir ‘isto e aquilo’, isto é, a valorização de perspectivas policêntricas. Dão o exemplo da transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo como um típico espaço “entre-fronteiras”, o qual pressupõe a existência de: “negociação; co-habitação; transformação; combinação; interseção; sobreposição”, levando a uma terra de fronteira que é, necessariamente, “partilhada”. A OCDE em 2006, descreve a transição pré-escolar/1º ciclo como uma “strong and equal partnership” (uma parceria forte e colateral) (OCDE, 2006).

Para a filosofia, “fronteira é o que separa, mas também o que faz a ponte e é ainda, o habitat de que muitos fazem a sua morada. É por isso que viver na fronteira é simultaneamente transgredir a fronteira, o que faz dos mestiços fronteiriços (...) seres profundamente criadores e inventivos que (...) lançam projetos e utopias em que novas (...) figuras de identidade se desenham num movimento de criação permanente” (André 2007, p. 173-174). Esta conceitualização filosófica de fronteira vem, mais uma vez demonstrar como o trabalho de fronteira se pode transformar numa modalidade pedagógica importante e inovadora.

3. Uma pedagogia de fronteira

Na sequência do que dissemos anteriormente, preconizamos uma “pedagogia de fronteira” para a educação de infância. Tomamos, no âmbito deste trabalho, o conceito de infância tal como é definido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE, 2008), o continuum educativo dos 0 aos 12 anos. Encontrámos a terminologia “pedagogia de fronteira” nos trabalhos de Henri Giroux (1991) que constata que “populações tradicionalmente definidas como o Outro se estavam a mover da margem para o centro, desafiando uma visão etnocêntrica de que pessoas de cor podem ser relegadas para a periferia da vida quotidiana” (1991, p. 217). Giroux propõe um compromisso “numa política de diferença, de comunidade, de democracia, com respeito aos princípios da justiça, da igualdade e da liberdade” (p. 218). Para Giroux, a questão da pedagogia de fronteira está localizada:

em considerações amplas do ponto de vista cultural e político que começam a redefinir as nossas conceções tradicionais de comunidade, língua, espaço e possibilidade. É uma pedagogia atenta a desenvolver uma filosofia pública democrática que respeita a noção de diferença como parte da luta comum para expandir e transformar a qualidade de vida pública. (...) Pressupõe uma ligação a

uma sociedade onde estão disponíveis uma multiplicidade de práticas democráticas, valores e relações sociais para que os estudantes assumam diferentes situações de aprendizagem (ibid. p. 246).

Esta noção de pedagogia de fronteira proporciona aos educadores a possibilidade de repensar as relações entre centro e margens de poder, mapeando a interação educativa numa pedagogia da diferença, em que o Outro não aparece como ameaça, mas como recurso.

Extrapolamos estes conceitos para a educação de infância, afirmando que, numa pedagogia de fronteira, a noção do Outro, a atenção à diversidade, a política da diferença, a diversidade de possibilidades, aparecem como provocações e não entraves ao desenvolvimento. A afirmação da trans-culturalidade das nossas interações, as questões de género, a clara eliminação de quaisquer formas de racismo, o acolhimento daqueles que têm direitos de aprendizagem diversificados (OCDE, 2006), fazem parte de uma pedagogia de fronteira. Esta pedagogia nega que o educador possa ser neutro, que a criança seja um passivo vaso receptor de saberes. Considera ensinar e aprender como espaços de compromisso e de obrigação, locais de práticas éticas, tomando-se a educação como uma forma radical de diálogo. A criança é entendida como criadora de cultura, com múltiplas identidades, mutável e descentrada mas, simultaneamente, corporizando as contradições da própria sociedade em que vive. Se aplicarmos à infância o conceito de "subjetividades de fronteira" de Sousa Santos, o desafio proposto à educação de infância (e à educação de cada criança) será, então, "combinar participação comunitária com a autoria" (2000, p. 326).

Nesta pedagogia de fronteira, ética e estética andam de mãos dadas (Freire, 1997) e uma ética do cuidado (Moss, 2001; Sevenhuijsen, 1999; Tronto, 1993; CIPQV, 1998) é experimentada, sobretudo ao nível do cuidado com as interações com as crianças, das crianças entre si, e entre os adultos que delas cuidam, de modo a que prevaleçam princípios de equidade social². Segundo Dahlberg e Moss (2005) a instituição para a infância "é primeiro que tudo um espaço público de práticas democráticas e éticas, em que a educação toma a forma de uma pedagogia de escuta relacionada com uma ética do encontro (...), com *minor politics*³ que confrontam os discursos dominantes e a injustiça" (ibid. p. 178). Segundo estes autores, "a ideia de instituições de educação de infância inovadoras, integradas em projetos locais com um forte compromisso ético e político, entrando numa sociedade civil global (...), oferecem interessantes possibilidades de mudança" (ibid. p. 182).

Uma palavra para a documentação nesta "pedagogia de fronteira": A documentação torna-se numa espécie de diário vivo de um projeto. Ela é partilhada entre as crianças envolvidas num determinado projeto no sentido de estimular o interesse e de reinvestir a atividade de força motivacional (Glassman e Whalley, 2001).

² Segundo a Comissão Independente População e Qualidade de Vida (1998), a equidade vai para além da igualdade: "a equidade não significa apenas direitos iguais, ou igualdade perante a lei (...). A verdadeira equidade implica igualdade real de oportunidades, e só é possível com um grau aperfeiçoado na distribuição dos rendimentos, da riqueza, do acesso aos serviços. A equidade pode exigir, por vezes, uma ação afirmativa – uma certa desigualdade, ponderada a favor dos indivíduos ou grupo até agora excluídos, de modo a reparar injustiças passadas" (CIPQV 1998, p. 105-107).

³ Nikolas Rose introduz esta terminologia, localizando a formulação *minor politics* como resposta ao declínio de "velhas formas de mobilização política" e a emergência de novas, menos arrogantes e mais "modestas" formas e questões, que se relacionam com as vidas quotidianas das pessoas e com as suas preocupações (Moss e Petrie 2002, p. 41).

4. Agência e agência relacional

Edwards (2005) considera que, numa pedagogia responsiva, não basta um enfoque na natureza das interações, mas também “nos sistemas em que as interações ocorrem”, prestando atenção aos contextos que modela e que são modelados por ela, com um enfoque na aprendizagem individual e sem limitar as possibilidades das crianças. A criança é capaz de se mover em terrenos de fronteira não perdendo um profundo sentido de si própria mas, desde muito cedo, aprendendo a conviver com a diferença e com o Outro sem se sentir ameaçada na sua integridade. Daí que nos pareça ser essencial uma intencionalidade sistemática das questões da diversidade, nomeadamente a inter/multiculturalidade, as diferenças linguísticas e as questões de género. Desde muito cedo a criança deve aprender e apreciar a diferença, aprender com ela, e servir-se dela como um recurso (Edwards, 2005). Neste sentido será oportuno falar no conceito de “agência” e na expansão do conceito que lhe é dada por Edwards mediante o conceito de “agência relacional”. O conceito de “agência”, introduzido por Giddens no final anos 90, não é fácil de definir. Emirbayer e Mische (1998) consideram que o conceito de “agência” é multidimensional, inclui definição de objetivos, sentido de intencionalidade, deliberação e avaliação, mas envolve o interface entre tudo isto no sentido do poder de um indivíduo agir em diferentes contextos estruturais de ação (Dunlop 2003, p. 72).

Edwards vem expandir e ampliar este conceito, inscrevendo, a partir da sua formulação da Teoria da Atividade, a ideia de “agência relacional” (Edwards, 2005):

A agência relacional é a capacidade de trabalhar com os outros, de expandir o objeto que o sujeito está a trabalhar e tentar transformar, reconhecendo e tendo acesso a recursos que outros trazem, à medida que respondem e interpretam o objeto. É uma capacidade que envolve reconhecer que a outra pessoa pode ser um recurso e que um trabalho precisa de ser feito para obter, reconhecer e negociar o uso desse recurso para melhor o sujeito se poder alinhar em ação conjunta com o objeto. Oferece uma versão aumentada e desenvolvida do sentido de agência pessoal e, como capacidade, pode ser aprendida (p. 172).

Nesta perspetiva, a agência relacional propõe o Outro como um recurso que prolonga e amplia a atividade individual. Um trabalho de agência relacional parece-nos constituir o resultado esperável de uma abordagem sistemática de trabalho de projeto. Esta perspetiva coaduna-se com o conceito de “sustained shared thinking” introduzido por Siraj-Blatchford e Sylva em 2004, explicitando este conceito da seguinte forma:

...quando dois ou mais indivíduos trabalham juntos de uma forma intelectual de modo a resolver um problema, clarificar um conceito, avaliar atividades, ou expandir uma narrativa (...) durante um período prolongado de tempo (2004, p.),

considerando ser esta a forma mais elevada de demonstração da qualidade do pensamento intelectual nos jardins de infância.

5. Trabalho de Projeto como Pedagogia de Fronteira

A partir destas reflexões entramos, então, no argumento principal deste trabalho que é o do trabalho de projeto como instrumento de uma pedagogia de fronteira. O trabalho de projeto toma a criança como investigadora e baseia-se:

- numa aprendizagem centrada em problemas;
- numa proposta de cooperação na multidisciplinaridade;
- numa orientação para os fins sociais da aprendizagem (Dewey, 1959);
- num trabalho nas fronteiras do currículo através projetos integradores, fazendo o currículo funcionar como um sistema;

O trabalho de projeto propõe ainda um enfoque em grupos heterogêneos ou intergeracionais, prevê o adulto como facilitador do processo mas, também, e juntamente com as crianças, como ator, isto é, como alguém que também está a investigar.

O estudo de Beneke e Ostrosky (2009) sublinha a importância do trabalho de projeto com as primeiras idades:

-“o trabalho de projeto resulta do tipo de “pensamento partilhado sustentado” apresentado por Siraj-Blatchford e Sylva e descrito anteriormente (p. 9);

-“o trabalho de projeto ajuda os educadores a lidarem com a diversidade de modos de ser e de aprender das crianças” (p. 10);

-“o trabalho de projeto ajuda os educadores a serem guiados (e não dominados) no seu desenvolvimento profissional por educadores mais experientes” (ibid.).

Tal como no trabalho de fronteira, “a pedagogia de projeto afirma, de forma radical, o conflito e a negociação como forças impulsionadoras do crescimento e do desenvolvimento” (Vasconcelos 1998, p. 154).

Daí que os projetos devam ser relevantes ética e culturalmente: os projetos são significativos para as crianças, trabalham na sua “zona de desenvolvimento próximo” (Vygotsky, 1978) e provocam pesquisas estimulantes, não apenas para as crianças, mas para os adultos que com elas interagem. Estes projetos têm relevância social e cultural, têm conteúdo ético e estético, promovem nas crianças um sentido de responsabilidade social, criam dissonâncias cognitivas, educam o sentido de pesquisa e de inovação.

Em consequência, o educador assume múltiplas tarefas:

- emerge como o “criador de possibilidades” (Rinaldi, 2006), um “provocador” (Reggio Emilia); prestando “uma atenção especial aos mais frágeis” (nas palavras de uma educadora). Doug Noon descreve os professores como “exploradores de fronteiras”;
- propõe uma pedagogia responsiva (Edwards, 2004);
- permite “aprendizagens expansivas” ajudando a “dar nós” (Engeström, 1999). A terminologia “knotworking” (dar nós) representa processos de trabalho colaborativo que vão mudando e sendo distribuídos dinamicamente no sentido de procurar uma tarefa organizada entre atores e sistemas de atividade que não se conheciam anteriormente (...). Grupos de pessoas, tarefas e instrumentos são reunidos durante um período relativamente curto de tempo para conseguir realizar uma determinada tarefa. Dar nós está associado a um tipo de produção com caráter coconfigurativo (Daniels et al., 2007) e revela-se essencial em trabalho de projeto;
- promove a “agência relacional” entre os profissionais e as crianças (Edwards, 2005);
- promove entre os seus pares processos de “coconfiguration” (Daniels et al., 2007): a coconfiguração pressupõe um processo de parceria entre profissionais e utilizadores de serviços para apoiar o caminho das pessoas para fora da exclusão social [o que requer] uma capacidade de reconhecer e aceder à competência distribuída pelos sistemas locais e negociar as fronteiras de uma ação profissional

responsável com outros profissionais e com os clientes. Implica respostas conjuntas por parte dos profissionais e insiste na necessidade de modalidades qualitativamente diferentes de práticas entre agências, nas quais os prestadores de serviços operam de modo transversal entre serviços tradicionais, ultrapassando fronteiras entre equipas (Daniels et al. 2007, p. 522). Este processo de coconfiguração pode ser útil quando diferentes áreas disciplinares trabalham as fronteiras do currículo de modo a manter uma perspetiva globalizante e integradora.

Os projetos que emergem destas interações são significativos para as crianças, trabalham na sua zona de desenvolvimento próximo (Vygotsky, 1978) e promovem pesquisas estimulantes não apenas para as crianças mas, como afirmámos anteriormente, para os adultos que com elas interagem. Como atrás foi enunciado, estes projetos têm relevância social e cultural, têm conteúdo ético e estético, promovem nas crianças um sentido da responsabilidade social, criam dissonâncias cognitivas, promovem o sentido de pesquisa e inovação. Obrigam o grupo de crianças a sair de si e ir procurar respostas e soluções no contexto social mais amplo. Neste ponto entram outros intervenientes, na linha da “agência relacional” (Edwards, 2005) anteriormente descrita: os idosos do lar mais próximo, os jovens da escola de ensino secundário ou da escola profissional, os operários especializados da oficina de reparação de automóveis ou da fábrica de conservas e apetrechos de pesca. Prosseguindo a inspiração de Dewey (1959), o trabalho de projeto promove os fins sociais da educação e mobiliza as crianças para uma intervenção social progressivamente mais ampla.

Na organização das tarefas diárias, as crianças assumem responsabilidades e exercem cidadania: há equipas para apoio na cozinha, para pôr e levantar as mesas das refeições, para as limpezas. Esta preocupação estende-se aos locais públicos, nomeadamente o jardim em frente do estabelecimento de ensino que, por vezes, aparece mais sujo depois do fim de semana, com intervenção a nível da saúde alimentar e da atividade física. A preocupação com a pegada ecológica (por muito pequena que seja) é colocada desde cedo na responsabilidade de cidadania de cada uma das crianças. Ainda que seja abstrato para as crianças efetuarem cálculos elaborados em relação à respetiva pegada, será possível aos educadores encontrarem mecanismos relevantes sob o ponto de vista científico e matemático que ajudem as crianças a ter consciência do seu papel no desperdício dos recursos naturais comuns.

Trabalhando em terrenos de fronteira, os educadores e seus formadores transcendem-se a si próprios e aos limites que lhes são colocados pelas respetivas estruturas institucionais. Trabalham para coconfigurar (Daniels et al. 2007) objetivos de bem-estar e desenvolvimento infantil, tomando a criança como projeto (Zabalza, 1987), parte integrante das suas comunidades de pertença.

Os adultos crescem e desenvolvem-se à medida que contribuem para o crescimento e desenvolvimento das crianças e da sua comunidade através do trabalho de projeto. As crianças tornam-se responsáveis coletivas e são sujeito de um processo comunitário de desenvolvimento local. Assim as comunidades podem definir-se em função dos projetos culturais que tiverem para a infância.

Mais do que promover pedagogias “interculturais”, os profissionais, famílias, comunidades, reconhecem a nossa hibridéz e diversidade e trabalham com as crianças a partir desse adquirido, criando novas e emergentes sociabilidades, as sociabilidades de fronteira.

Esta metodologia de trabalho torna-se essencial à autoformação de formadores (de professores ou outros agentes educativos). Na diversidade das competências respetivas

(que se mantêm cruciais) eles encontram pólos de coconfiguração e, aí, exercem a sua agência relacional, transformando o currículo de formação num projeto e não num somatório de unidades curriculares desligadas entre si.

Creio termos mostrado à evidência que o trabalho de projeto (Katz e Chard, 1997) proporciona amplos textos, pretextos e contextos para conversas genuínas entre adultos e crianças, e também das crianças entre si... e dos adultos entre si. Assim, o trabalho de projecto afigura-se-nos como a metodologia adequada a uma pedagogia de fronteira. Fiquemos com o poema de Sophia de Mello Breyner sobre o que pode ser um projeto na sua dimensão térrea, clara, simples e harmoniosa, numa singular e nua arquitetura:

Projeto

O longo muro alentejano e branco
O desejo de limpo e de lisura
Aqui na casa térrea a arquitetura
Tem a clareza nua de um projeto.

Referências Bibliográficas

- André, J. M. (2007). Identidade(s) e multiculturalismo. In A. Borges (coord.). Deus no Século XXI e o Futuro do Cristianismo (pp. 151-196). Porto: Campo de Letras.
- Barbosa, C.S. e Horn, G. (2008). Projetos Pedagógicos na Educação Infantil. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Beneke, S. e Ostrosky, M. (2009). Teachers' views of the efficacy of incorporating the Project approach into classroom practice with diverse learners. *Early Childhood Research and Practice*, Vol. 11, nº 1: 1-16.
- Britt, C. e Sumsion, J. (2003). Within the Botherlands: Beginning early childhood teachers in primary schools. *Contemporary Issues in Early Childhood*, Vol 4, nº 2: 115-136.
- Comissão Independente População e Qualidade de Vida (1998). Cuidar o Futuro: Um programa radical para viver melhor. Lisboa: Trinova.
- Dalhberg, G. e Moss, P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. London: Routledge/Falmer.
- Daniels, H. (2001). *Vygotsky and Pedagogy*. London: Routledge/Falmer.
- Daniels, H. , Leadbetter, J., Warmington, P. Edwards, A., Martin, Popova, A., Apostolov, A., Middleton D. E Brown, S. (2007). Learning in and for multi-agency working. *Oxford Review of Education*, 33, nº 4: 521-538.
- DEB (2008). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: DEB/Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- Dewey, J. (1938/1963). *Experience and Education*. Nova Iorque: Macmillan Publishing Company.
- Dewey, J. (1959). *Vida e Educação*. S. Paulo: Melhoramentos.
- Dicionário da Academia das Ciências (2001). Lisboa: Verbo.
- Dunlop, A-W. (2003) Bridging early educational transitions in learning through children's agency. *European Early Childhood Education Research Monograph Series*, nº 1: 67-86.
- Edwards, A. (2005). Relational Agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research*, 43: 168-182.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia*. S. Paulo: Paz e Terra.
- Giddens, A. (1993). *Sociology*. Cambridge: Policy Press (2ª edição, revista).
- Giroux, H. (1991). Postmodernism as border pedagogy: Redefining the boundaries of race and ethnicity. In: H. A Giroux (Ed.) *Postmodernism, Feminism and Cultural Politics: Redrawing educational boundaries* (pp. 217-256). Albany: State University of New York Press.

Glassman, M. e Whaley, K. (2001). Dynamic aims: The use of long-term projects in early childhood classrooms in light of Dewey's educational philosophy: *Early Childhood Research and Practice*, Vol. 2, n° 1: 1-13.

Helm, J. e Bekele, S. (2005). *O Poder dos Projetos: Novas estratégias e soluções para a educação infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Katz, L. e Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Gulbenkian.

Kilpatrick, W. H. (1918). The Project Method. *Teachers College Record*, 19: 319-335.

Kliebard, H.M. (1975). Raízes metafóricas ao projetar um currículo. In: W. Pinar (Ed) *Curriculum Theorizing: The Reconceptualists*. (Trad. Teresa Vasconcelos). Berkeley: McCutchan Publishing Company.

Leite, E.; Malpique, M. e Santos, M.R. (1989). *Trabalho de Projeto – I: Aprender por projetos centrados em problemas*. Porto: Afrontamento.

Leite, E.; Malpique, M. e Santos, M.R. (1989). *Trabalho de Projeto – II: Leituras Comentadas*. Porto: Afrontamento.

Moss, P. (2007). Bringing politics into the nursery: Early education as a democratic practice. *European Early Childhood Research Journal*, 15, n° 1: 5-20.

Moss, P. e Petrie, P. (2002). *From Children's Services to Children's Spaces: Public policy, children and childhood*. London: Routledge/Falmer.

OECD (2006). *Starting Strong II: Early Education and Care*. Paris: OCDE.

Ramos, M. S. (s/d). *Um Contributo para a Literacia Científica em Educação Ambiental*. Texto de Apoio n° 5. Lisboa: Escola Superior de Educação.

Rorty, R. (1989). *Contingency, Irony and Solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Santos, B. S. (2000). *A Crítica da Razão Indolente: Contra o desperdício da experiência*. Porto: Afrontamento

Sevenhuijsen, S. (1998). *Citizenship and the Ethics of Care: Feminist considerations on justice, morality and politics*. London: Routledge.

Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, R., Gilden, R. e Bell, D. (2002). *Researching Effective Pedagogies in the Early Years*. Research Report n° 356. London: Department of Education and Skills.

Tronto, J. (1993). *Moral Boundaries: A political argument for the ethics of care*. London: Routledge.

Vasconcelos, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa: Texto.

Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa: Trabalho de projeto na educação pré-escolar em Portugal. In: DEB (Org.). Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar. Lisboa: DEB/GEDEPE.

Vasconcelos, T. (1990). Imaginar o Currículo. Cadernos de Educação de Infância, 13: 18-20.

Vygotsky, L. (1978). Mind in Society. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Zabalza, M. (1987). Didáctica de la Educación Infantil. Madrid: Narcea.