



*REP's - Revista Even. Pedagóg.*

Número Regular: Formação de Professores e Desafios da Escola no Século XXI

Sinop, v. 7, n. 2 (19. ed.), p. 931-942, jun./jul. 2016

ISSN 2236-3165

<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/index>

## RELATO AUTOBIOGRÁFICO NO INSTITUTO ESTADUAL

**DOM DIOGO DE SOUZA:**

**os primeiros passos de um educador frente aos desafios pedagógicos atuais**

**Rafael Farias Tabares**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS - Brasil

### RESUMO

O presente artigo resulta das minhas reflexões acerca da prática dos estágios obrigatórios realizados por mim neste ano, relativos à licenciatura em Ciências Sociais na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Logo, o objetivo deste artigo é localizar o leitor sobre a minha trajetória antes, durante e depois dessa experiência preceptoral, a fim de ilustrar uma das formas possíveis de como pode ser o início da carreira docente. A perspectiva de Haraway será utilizada como pano de fundo no sentido de embasar tanto a forma como os saberes serão abordados, quanto a maneira como este artigo será apresentado.

**Palavras-chave:** Educação. Estágio. Reflexões. Saberes.

### 1 INTRODUÇÃO

Em um primeiro momento, pensei em escrever sobre o que mais me chamou atenção durante a realização das atividades de estágio – no caso, as ausências dos atores escolares (alunos, professores, pais, etc.). Contudo, visto que o tema é muito abrangente e me faltaria recursos para realizar tal tarefa, optei por fazer uma reflexão sobre as minhas experiências até a finalização dos estágios. Então, partindo de uma perspectiva que se propõe a pensar a ciência, e o conhecimento de forma mais geral, de maneira não universalista e colonialista, apresentarei algumas reflexões relativas à sociologia na escola, à identidade docente, e sobre as tentativas

de uma construção coletiva de saberes parciais e localizados. Nesse sentido, farei uso do olhar de Haraway (1995) para fundamentar a apresentação e a forma deste artigo. Isto é, as construções coletivas de conhecimento em sala de aula, bem como as reflexões aqui apresentadas, se pretendem parciais e politicamente situadas e, para isso, se torna indispensável um relato que “situe” o leitor do local de fala daquele que escreve, bem como daqueles que foram protagonistas desta breve história, os alunos e a escola.

Assim, se torna necessário elucidar brevemente tal perspectiva. Para Haraway (1995), a ciência só pode se construir sem destruir outras formas de ver o mundo a partir do momento em que localiza o lugar de onde se fala e onde se produz o conhecimento, e apenas dessa forma, consegue-se a objetividade. A objetividade “trata da localização limitada e do conhecimento localizado, não da transcendência e da divisão entre sujeito e objeto. Desse modo podemos nos tornar responsáveis pelo que aprendemos a ver” (1995, p.21). Entendo que seja relevante, então, com a finalidade de localizar o leitor quanto à minha trajetória até me tornar educador, trazer brevemente um relato da minha história, as características da escola e das turmas que eu trabalhei e como essa experiência contribuiu para a minha formação. Por fim, apresentarei breves considerações que situam teoricamente o relato aqui apresentado e a dinâmica de construção coletiva de conhecimento desenvolvida junto aos alunos do Instituto Estadual Escola Dom Diogo.

## **2 QUANTO A MIM**

Sempre gostei muito do ambiente escolar. Durante o Ensino Médio, eu desenvolvia muitas atividades no meu colégio. Era monitor voluntário do laboratório de informática da minha escola – onde desenvolvíamos um projeto social de acessibilidade digital com os moradores do bairro que não tinham conhecimento de informática e precisavam se qualificar no mercado de trabalho – e também participava do time de basquete, representando a minha instituição de ensino nos eventos esportivos escolares. Concomitante com esse período, obtive um profundo contato com a área da educação através da minha tia Melissa de Carvalho Farias, que cursava pedagogia na UFRGS e fazia de mim sua ‘cobaia’ de estudos. Logo, a

minha afinidade com o ambiente escolar só foi crescendo, e, quando me formei no Ensino Médio (em 2005), decidi que eu tentaria devolver para a Instituição Escola tudo o que ela me possibilitou. Dediquei esforços e recursos para alcançar esse objetivo. Após três tentativas, passei na Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Licenciatura em Ciências Sociais. Iria ser professor de Sociologia. Descobri que esse era um mundo ‘seminovo’, ainda não totalmente explorado, tanto por mim quanto pelos demais colegas e comunidade acadêmica. Entrei na universidade em 2008. Se você, leitor, é da área da Sociologia, sabe muito bem que esse ano foi marcante para a prática do ensino de sociologia no Ensino Médio. Caso você não seja da área, em 2 de junho de 2008, foi sancionado pelo presidente em exercício José Alencar o projeto de Lei que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), tornando obrigatório o ensino de sociologia nos três anos do ensino médio.

Apesar dessa boa nova para quem desejava ser professor de sociologia, durante a minha graduação percebi que, além de batalhar para legitimar a prática de ensino da sociologia na escola, nós (futuros professores) tínhamos também que batalhar para defender e legitimar a prática de ensino, de ser professor, na universidade. Talvez pelo meu longo convívio com a minha tia – que cursava Pedagogia na mesma universidade – essa defesa da licenciatura tenha um significado mais forte para mim. De certa forma, minha identidade docente sempre esteve mais atrelada à educação de modo geral do que às especificidades do ensino de sociologia. Sendo assim, tentei ao máximo envolver-me com o ensino de sociologia na escola. Para tal, realizei um ano de monitoria na disciplina de sociologia no Colégio de Aplicação da UFRGS. Contei com excelentes orientadores, que me proporcionaram a oportunidade de produzir materiais didáticos, planejar aulas e avaliações, além de observar as turmas em sala de aula e sentir o “gostinho” de ser professor. Depois dessa experiência, fui bolsista da Prof.<sup>a</sup> Luiza Helena Pereira<sup>1</sup> que me aproximou ainda mais das questões que cercam o ensino de sociologia na Escola. A seguir, integrei o grupo de bolsistas PIBID Ciências Sociais

---

<sup>1</sup>Luiza Helena Pereira possui graduação em Bacharelado Em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1974), graduação em Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1974), mestrado em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1980) e doutorado em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2000). Atualmente é professora associada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

da UFRGS, que foi, com certeza, a experiência mais significativa para a minha formação docente, visto que o trabalho era exercido nas escolas públicas estaduais, onde provavelmente eu exerceria a minha profissão. Assim como no Colégio de Aplicação, a equipe da qual fazia parte ficou responsável pela elaboração do planejamento de aulas, oficinas e avaliações, além de lidar com as dificuldades estruturais e materiais que as escolas ofereciam. E por fim, trabalhei com a Prof.<sup>a</sup>. Dóris Maria Luzzardi Fiss<sup>2</sup> que, seja nas aulas de Ensino e identidade docente, seja nas reuniões comigo e os demais bolsistas, me ofereceu subsídios para eu construir a minha identidade enquanto educador, os meus valores profissionais e as minhas metas como futuro professor.

Por motivos pessoais, acabei afastando-me da universidade por algum tempo. Nesse intervalo, refleti sobre o meu futuro profissional. Lembro-me que, no mesmo ano em que abriu edital para concurso do Estado para professor, abriu também para outras instituições. Coloquei na balança o que era vital para a minha realização profissional e pessoal, e decidi que eu não seria mais professor. Ao menos, não agora. Não queria me transformar em uma pessoa frustrada, sem motivação, e que ao invés de colaborar com a educação e com a vida dos meus futuros alunos, os prejudicasse de certa forma. E foi nesse contexto pessoal que eu voltei para a universidade e realizei os estágios. Um pouco desmotivado com relação à docência, mas também com esperança de que exercendo a profissão, eu recuperasse a vontade de trabalhar na área.

### **3 QUANTO À ESCOLA E ÀS TURMAS**

As atividades de estágio foram desenvolvidas no Instituto Estadual Dom Diogo de Souza, situado na Rua Adão Baino, número 206, bairro Cristo Redentor, zona norte da Capital gaúcha. A rua da escola é perpendicular a uma das principais vias da zona norte, a Avenida Assis Brasil. Sendo assim, não apresenta as características que normalmente se espera de uma escola de comunidade, visto que

---

<sup>2</sup>Dóris Maria Luzzardi Fiss possui graduação em Letras Português/Inglês e respectivas Literaturas pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1991), Mestrado (1998) e Doutorado (2003) em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É Professora Adjunta IV no Departamento de Ensino e Currículo (Área: Didática) da Faculdade de Educação (FACED) e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

a grande maioria dos estudantes vem de todos os outros bairros da zona norte de Porto Alegre. Atualmente, a escola atende aproximadamente 2300 (dois mil e trezentos) alunos, da Educação Infantil ao Ensino Médio, oferecendo também os cursos na modalidade Normal (Magistério), Técnico em Contabilidade, Administração e Magistério Aproveitamento de Estudos.

As salas de aula estão distribuídas em dois prédios, cada um deles com dois andares. No primeiro prédio, no térreo, encontramos o amplo hall de entrada, a secretaria, as salas da direção e vice direção, a sala de recursos financeiros, a sala do xerox, a sala de atividades (de uso dos professores, equipada com dois computadores e internet), a sala dos professores com uma pequena cozinha e dois banheiros, sala do CPM (Conselho de Pais e Mestres), sala de vídeo, sala do SOE (Serviço de Orientação ao Estudante), sala de RH (Recursos Humanos), o Grêmio Estudantil – que durante o período em que eu estive na escola nunca vi aberto –, sala de educação infantil, um laboratório de informática e outro de Ciências. No piso superior encontramos a biblioteca, uma sala de vídeo, outro laboratório de informática, um auditório, nove salas de aula, banheiros (masculino e feminino) e uma sala de artes. No segundo prédio estão localizadas oito salas de aula e os banheiros, distribuídos em dois pisos. Em ambos os prédios, os corredores são amplos e a iluminação e ventilação são adequadas. Entre os prédios há um pátio com uma quadra de esportes descoberta e um espaço coberto chamado ‘redondo’, aproveitado para comemorações em datas especiais, atividades culturais, esportivas e recreativas em dias de chuva. A escola tem grades e câmeras em diversos locais: portas, janelas, corredores. O portão de acesso à escola também é uma grade, automatizada. Lembro-me que na primeira visita, essa arquitetura me impactou bastante. Afinal, essa arquitetura também exhibe, de certa forma, o que Milton José de Almeida coloca como um “projeto político realizado em estética visual” (ALMEIDA, 1999, p. 31). Ou seja, essa estrutura estética representa como as relações sociais e as relações de poder são vistas na escola.

Durante a realização das disciplinas de Estágio I e Estágio II, observei e trabalhei com duas turmas de primeiro ano do turno da noite. Ambas as turmas possuíam mais de quarenta alunos matriculados desde o início do ano. Mas desde que comecei a frequentar a escola, o quórum de alunos nunca passou de 18 em cada aula. As turmas me surpreenderam um pouco, dado que a grande maioria era

bem jovem e não trabalhava, nem fazia estágio. Por se tratar de alunos do período noturno, e pela localização da escola próximo a Av. Assis Brasil – uma das veias comerciais de Porto Alegre – imaginei que iria lidar com um público mais velho e que trabalhasse nas imediações. As turmas me receberam muito bem. Conversamos um pouco sobre a escola, sua estrutura física e sobre as dinâmicas das aulas. A maioria dos alunos gosta muito da escola, não das aulas, mas de poder encontrar os amigos e conversar, e reclamaram apenas da violência que cerca a instituição, visto que a quantidade de assaltos nas imediações da escola era/é alarmante.

#### **4 QUANTO AO PLANEJAMENTO E À PRÁTICA DO ESTÁGIO**

Trabalhei com as turmas no segundo trimestre o período correspondente ao estágio I, e no terceiro trimestre o período do estágio II. O processo de planejamento do estágio I me levou a refletir sobre os percalços que enfrentei nas breves experiências como educador a fim de reelaborar algumas estratégias anteriormente aplicadas. Conforme constatei nas observações, as turmas ainda não tinham assistido aulas de sociologia até então. Sendo assim, eu tinha uma vasta lista de temas para preparar o programa da disciplina. Além de mais da metade de alunos de cada turma faltarem, também era muito comum os alunos frequentes revezarem a presença nas aulas. Ou seja, era muito difícil começar e dar continuidade a qualquer trabalho, visto que sempre decorria um aluno que não havia começado a tarefa, e um que não concluía. Logo, eu teria dificuldades em aprofundar as aulas, somando ao problema do curto prazo para praticar o estágio e também ao pouco tempo de aula destinado ao ensino de sociologia nas escolas, que corresponde a um período por semana para cada turma. E, por fim, a falta de credibilidade dos alunos em relação ao ensino de sociologia e o que ele pode contribuir nas suas vidas.

Partindo desse pressuposto, o plano de aulas teve como principal objetivo legitimar a sociologia como disciplina perante os alunos. Para isso, entendi ser de suma importância a historicização dessa área do conhecimento. Sendo assim, construí as aulas pensando sempre na contextualização, mas também na importância do aporte teórico. No planejamento, procurei focar em alguns pontos. Considerei ser mais apropriado introduzir o pensamento/olhar sociológico aos alunos em vez de trabalhar diretamente com alguns autores. Dessa maneira, planejei

“apresentar” aos alunos o pensamento mítico, passando pelo pensamento filosófico e científico. Pensei que abordar essas “etapas” auxiliaria os alunos em criar novos olhares sobre a disciplina de Sociologia, entendendo a importância do aprendizado nessa área. Também entendi ser de suma importância abordar, ainda, a relação existente entre o indivíduo e sociedade, assim como a relação dialética entre eles. Mesmo não sendo a minha primeira vez em sala de aula com o papel de professor, posso dizer que estava tão nervoso quanto na minha estreia no ambiente escolar. Fui para a escola no primeiro dia como professor com muitas incertezas. Será que iriam gostar da aula? Será que eu iria gostar da aula? Nós – eu e as turmas – atingiríamos as metas propostas? Portanto, entendo que tenha sido pertinente ter separado a primeira aula para ter um diálogo com as turmas, entender/escutar o que eles esperavam da disciplina, do meu trabalho. Expliquei a importância das participações deles nas aulas e que aquele era um espaço aberto ao diálogo para todos e todas.

Realizei aulas expositivas, painéis, oficinas, mas percebi que não consegui atingir um grau de motivação que fizesse com que as turmas mantivessem frequência. Apesar de tentar ser o mais flexível possível, os alunos não pareciam se importar com a metodologia das aulas. Estavam na escola porque deveriam estar na escola. E aos poucos fui me adaptando às formas das relações entre alunos - professores, alunos - alunos e alunos - Dom Diogo. Relações de ausência, seja literal ou metafórica. Diferente dos meus tempos como estudante, nesse caso específico, os alunos parecem não se identificar com a turma e com a escola. Além disso, o horário das aulas, desde o meu primeiro dia de observação até o último dia de desenvolvimento de trabalho, mudou muitas vezes, sem aviso prévio, tanto para mim quanto para os alunos. Além dos atrasos e ausências dos professores – tão reclamados pelos alunos no meu primeiro dia – que inevitavelmente mexiam com a grade diária das turmas. Visualizando esse quadro, realmente fica muito difícil para os atores escolares se identificarem com a Escola. Concluí as atividades do Estágio I indagando-me qual o real papel da escola na vida dos jovens? Seria essa falta de identificação com a escola um reflexo da crise pedagógica atual? Quais as motivações do jovem de frequentar a escola?

Retomar as atividades na escola para o Estágio II foi dificultoso. A greve dos servidores universitários, seguido do parcelamento de salários dos professores do

Estado – e, por conseguinte, greves e paralisações dos professores do Estado – tornou o retorno conturbado. Os alunos que frequentavam a escola não sabiam mais se haveria aula ou não. Esse fator, além do aumento considerável da violência no entorno da escola, como assaltos na rua, ou arrastões nas paradas de ônibus, fizeram que a escola ficasse quase deserta. Em alguns dias, inclusive, não consegui realizar as observações porque nenhum aluno compareceu à escola. Além desses fatores externos, realizei/desenvolvi um balanço do que aprendi no Estágio I em relação ao planejamento e o que já tinha vivenciado nas minhas experiências como bolsista. Depois de refletir um pouco sobre como foi essa experiência, optei por realizar um planejamento que fosse mais aberto à participação dos alunos, e que eu conseguisse trabalhar dadas as condições que me eram apresentadas depois de todas as adversidades citadas acima. Foi quando ‘reencontrei’ os ‘projetos de trabalho’, de Fernando Hernández<sup>3</sup>. Tinha ali um guia que me possibilitaria trabalhar de forma mais ampla, menos conteudista, que me abria inúmeras possibilidades de trabalho. Achei interessante essa outra forma de planejamento, pois teria tecnicamente experienciado várias formas de ensino nos meus estágios. No Estágio I, um programa de ensino mais vertical – calcado no que Boaventura de Sousa Santos (1988) chamaria de ordem científica hegemônica, um fazer científico que insiste em manter-se inflexível às reais necessidades humanas – e no Estágio II um planejamento mais horizontal – fundamentado na pedagogia de projetos, que “... visa a ressignificação do espaço escolar, transformando-o em um espaço vivo de interações, aberto ao real e às suas múltiplas dimensões.” (PORTES, 2005, p. 2).

Como o quórum de alunos era muito pequeno, deixei livre para eles formarem seus grupos e decidirem sobre quais temas iriam trabalhar nos projetos. Para “driblar” as faltas dos alunos, criei um perfil no site de relacionamentos *facebook* para acompanhá-los durante a semana. E nos encontros presenciais, ao invés de realizar aulas conteudistas, deixei esse espaço aberto para dar continuidade às orientações para cada grupo de trabalho, e também para realizar oficinas temáticas para qualificar os trabalhos, tais como edição de vídeos, elaboração de entrevista, métodos de pesquisa, etc. A avaliação dos discentes seguiu durante todo o processo de construção dos projetos de pesquisa, e levou em consideração a caminhada dos

---

<sup>3</sup>Fernando Hernández é doutor em Psicologia e professor da Universidade de Barcelona (Espanha).

alunos em busca dos resultados, e não os resultados em si. E por fim, ao contrário de exigir uma produção formal dos trabalhos, criaríamos um blog e postaríamos os trabalhos na internet. A intenção era tentar aproximar a escola e a sala de aula para o cotidiano conectado dos alunos. Entretanto, não consegui realizar essa finalização do trimestre, visto que os professores da escola fecharam as notas antes do final das aulas. Sendo assim, os estudantes não compareceram mais as duas aulas finais e não enviaram os trabalhos para publicação.

Ainda assim, é visível que, apesar do pouco tempo para a prática dos exercícios docentes, bem como para o meu amadurecimento enquanto professor, obtive experiências bem distintas nos meus dois semestres de estágio, ainda que trabalhando com as mesmas turmas e na mesma escola.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Mas o que me levou a trilhar esses caminhos tão diferentes? Qual a importância de localizar essas experiências? Partindo de uma reflexão da prática docente na atualidade, acredito ser válido trazer esses ensaios e acrescentar ao debate do papel da educação, da pedagogia, na modernidade. Como Bauman coloca durante entrevista a Porchaddu: “A história da pedagogia esteve repleta de períodos cruciais em que ficou evidente que os pressupostos e as estratégias experimentadas e aparentemente confiáveis estavam perdendo terreno em relação à realidade e precisavam, pois, ser revistos ou reformados. Todavia, parece que a crise atual é diversa daquelas do passado. Os desafios do nosso tempo infligem um duro golpe à verdadeira essência da ideia de pedagogia formada nos albores da longa história da civilização: problematizam-se as ‘invariantes’ da ideia, as características constitutivas da própria pedagogia (que, incólumes, resistiram às mudanças do passado); convicções nunca antes criticadas são agora consideradas culpadas de ter seguido o seu curso e, portanto, precisam ser substituídas. No mundo líquido moderno, de fato, a solidez das coisas, tanto quanto a solidez das relações humanas, vem sendo interpretada como uma ameaça: qualquer juramento de fidelidade, compromissos a longo prazo, prenunciam um futuro sobrecarregado de vínculos que limitam a liberdade de movimento e reduzem a capacidade de

agarrar no voo as novas e ainda desconhecidas oportunidades.” (BAUMAN, 2009, p. 662).

Esses novos desafios que a sociedade nos apresenta nos fazem questionar a forma como o conhecimento é construído ainda baseado nos paradigmas dominantes, conforme análise de Boaventura (1988). A sua maior crítica remete-se à estrutura em que esta ciência se constituiu ao longo dos tempos. Baseou-se em um mundo totalmente cognoscível e organizada a partir de uma ordem cronológica, espacial que a tornou verticalizada, fundada numa dinâmica que ele chama de “determinismo mecanicista” e que tem permeado diretamente no comportamento e imaginário da sociedade, e, por conseguinte, na comunidade escolar. Boaventura (1988, p. 13) propõe um modelo que denomina “paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente”. Para justificá-lo ele traça quatro condições que norteiam e alimentam a ciência que deverá florescer: todo o conhecimento científico-natural é científico-social, todo conhecimento local é total, todo conhecimento é autoconhecimento e todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum.

Dessa maneira, Boaventura (1988) busca fortalecer a ideia de que o conhecimento científico deva fundamentar-se na conciliação de diversas áreas das ciências existentes da atualidade, enfatizando a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade para alcançar uma dimensão mais aproximada do real. As fronteiras entre as áreas de conhecimento devem limitar-se a pequenos detalhes, visto que todo e qualquer conhecimento desenvolvido pelo homem deve ser utilizado para promover-lhe uma vida decente. Torna-se válido, então, as tentativas de transformar esse modo de fazer científico e adequá-lo as nossas reais necessidades. A sociologia que eu e os alunos desenvolvemos em sala de aula ao longo do ano faz sentido, isto é, ela é relevante, porque tenta quebrar com os limites de ciência/senso comum, sala de aula/realidade, ciências sociais/ciências naturais, agente/objeto, assim como sugere Boaventura. Além disso, o conhecimento coletivamente construído com as turmas, é importante frisar, não se pretende total, único e universal. Ele parte de uma visão que entende os saberes como parciais e localizados e, dessa maneira, menos inocentes e mais responsáveis.

## **AUTOBIOGRAPHICAL REPORT ON STATE INSTITUTE**

**DOM DIOGO DE SOUZA:**

**the first steps of an educator face the educational challenges of modernity**

### **ABSTRACT**

This article is the result of my reflections on the practice of mandatory internships for me this year, on the degree in Social Sciences at the Federal University of Rio Grande do Sul. Therefore, the aim of this article is to locate the reader about my career before, during and after this preceptorial experience in order to illustrate one of the possible ways of how can be the beginning of the teaching career. The Haraway perspective will be used as a backdrop in order to base both the form and the knowledge that will be addressed, as the way this article will be displayed.

**Keywords:** Education. Internship. Reflections. Knowledges.

### **REFERÊNCIAS**

ALMEIDA, M. J. A Educação Visual da Memória: Imagens Agentes do Cinema e da Televisão. **Pro-posições** – Revista quadrimestral de Educação. Unicamp, Campinas, São Paulo, v. 10, n. 2 (29), p. 12- 25, Julho de 1999.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

HARAWAY, D. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**. 1995.

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

PORCHEDDU, A. Zygmunt Bauman: entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. **Cadernos de Pesquisas.**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 661-684, Agosto. 2009. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742009000200016&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000200016&lng=en&nrm=iso)>. Acessado em: 15 ago. 2015.

PORTES, K. A. C. A organização do currículo por projetos de trabalho. **Anais do III Simpósio de Formação de Professores de Juiz de Fora**, Juiz de Fora, Segunda Edição, 2005. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/virtu/files/2010/04/artigo-2a3.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2015.

SANTOS, B. S. **Um Discurso sobre as Ciências**. 12. ed. Porto: Edições Afrontamento.

Correspondência:

**Rafael Farias Tabares**. Graduando em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Braisl. E-mail: rafa.tabarez@gmail.com

Recebido em: 30 de dezembro de 2015.

Aprovado em: 09 de maio de 2016.